Función Pedagógica, Competencia Técnica y Transferencia de Conocimiento.

La Perspectiva Mesoaxiológica

José Manuel Touriñán López

Premio Educa-Redipe, 2019
(Modalidad trayectoria profesional)

editorial redipe

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA & PEDAGÓGICA IBEROAMERICANA

Libros de la Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica
J. M. Touriñán López, Director,

Premio internacional Educa-Redipe,
(modalidad de Trayectoria profesional)
https://redipe.org/nosotros/premio-educa/

Pedagogía Mesoaxiológica. Postulados y fundamentos
(ISBN: 978-1-957395-20-3)

Conocer áreas culturales, enseñar áreas culturales y educar CON las áreas culturales
(ISBN: 978-84-921846-0-6)

Estudiar, investigar e intervenir: A la búsqueda de la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación
(ISBN: 978-84-921846-1-3)

Pedagogía General como Teoría de la Educación.
Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación
(ISBN: 978-84-921846-2-0)

Componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la acción. (Agentes, procesos, producto y medios y principios derivados)
(ISBN: 978-84-921846-3-7)

Conocimiento, objeto y método en la investigación de la educación: (Objetividad del conocimiento, complejidad del objeto de conocimiento y complementariedad de métodos). Frente a la neutralidad, competencia para educar con valores
(ISBN: 978-84-921846-4-4)

Principios de educación, principios de intervención y principios de metodología de investigación pedagógica. La Pedagogía general
(ISBN: 978-84-921846-5-1)

Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la intervención. Donde está la educación, desde la Pedagogía Mesoaxiológica
(ISBN: 978-84-921846-6-8)

Más información:
http://dondestalaeducacion.com/
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w
REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

Función Pedagógica, Competencia Técnica y Transferencia de Conocimiento.

La Perspectiva Mesoaxiológica

José Manuel Touriñán López

Premio Educa-Redipe, 2019

(Modalidad trayectoria profesional)

editorial redipe

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA & PEDAGÓGICA IBEROAMERICANA

editorial redipe © 2020

Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (Libro 9)
http://dondestalaeducacion.com/

Título original:
Función Pedagógica, Competencia Técnica y Transferencia de Conocimiento. La Perspectiva Mesoaxiológica

Autor: José Manuel Touriñán López
Catedrático de teoría de la educación. Profesor emérito.
Universidad de Santiago de Compostela

ISBN: 978-1-951198-20-6
Primera Edición, Febrero 2020
REDIPE. Red Iberoamericana de Pedagogía Capítulo Estados Unidos
Bowker-Books in print

Editorial REDIPE (95857440)
Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2
Editor: Julio César Arboleda Aparicio
Director Editorial: Santiago Arboleda Prado
Diseño Gráfico: Nelson Largo

Texto registrado como propiedad de José Manuel Touriñán López en el Registro General de la propiedad intelectual con número de asiento 03/2020/460 Santiago de Compostela

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluído el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedaogía
editorial@rediberoamericanadepedagogia.com

www.redipe.org

Impreso en Cali, Colombia
Printed in Cali, Colombia
Impresión : 500 ejemplares

Función Pedagógica, Competencia Técnica y Transferencia de Conocimiento. La Perspectiva Mesoaxiológica

José Manuel Touriñán López

Premio Educa-Redipe, 2019
(Modalidad trayectoria profesional)

DEDICATORIA LIBRO

A mi familia,
que siempre ha estado conmigo,

al Grupo de investigación TeXe,
que es parte integrante de mi vida profesional

y a REDIPE,
por su función estimuladora
de actos pedagógicos ejemplares

PRESENTACIÓN

La Red Iberoamericana de Pedagogía (Redipe), con el fin de dar cumplimiento a su función de estimular los actos pedagógicos orientados a la socialización del conocimiento y a la formación de seres sensibles, críticos y proactivos, capaces de intervenir propositivamente en su autorrealización y en la construcción de un mundo mejor desde el conocimiento y la investigación de la educación como tarea, como proceso y como resultado, ha acordado convocar, en 2018, el I Premio Educa-Redipe (modalidad trayectoria profesional).

El jurado nombrado al efecto ha concedido, en 2019, al Dr. D. José Manuel Touriñán López, catedrático de Teoría de la Educación, el premio en esta primera edición y con motivo de ello, desde Redipe, le hemos pedido al profesor Touriñán que nos entregara unos trabajos para hacer un libro conmemorativo de esta primera concesión del Premio Educa-Redipe.

El profesor Touriñán nos ha entregado cuatro trabajos originales y nuevos, que ha agrupado bajo el título: “Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica”:

- Vertebración del sistema educativo y competencia técnica. La perspectiva mesoaxiológica
- El significado de la función pedagógica: competencia técnica para generar principios de acción
- Imagen social de la Pedagogía (un conocimiento que da competencia técnica y que no está bien apreciado)
- La transferencia de conocimiento como proceso: una nueva competencia vista desde la Pedagogía.

Bajo ese título general y en los cuatro títulos específicos, el Dr.

Touriñán nos entrega una mirada de prospección retrospectiva, una mirada interdependiente de atrás hacia delante y recíprocamente.

Su primer libro como autor individual es de 1977 y abordaba el tema del sentido de la libertad en la educación, un principio educativo que estudió desde la perspectiva pedagógica y desde su legalidad y legitimidad como problema de derechos y libertades. Su segundo y tercer libro como autor individual están dedicados, respectivamente, al conocimiento de la educación y a la función pedagógica y las alternativas de formación de especialistas.

En el trabajo que nos ha preparado sobre vertebración del sistema educativo y que nos ha entregado ahora para este libro conmemorativo el profesor Touriñán afirma en el primer párrafo introductorio: “Voy a hablar en este texto de lo que he estado haciendo casi toda mi vida: Pedagogía como estudio, como investigación y como forma de intervención. Esto que digo no es un eufemismo, ni una figura retórica. Es un hecho, en mi caso (…) Porque, al final, de eso se trata, de entender qué competencia tiene el pedagogo en un sistema educativo de calidad y he tenido oportunidad de reflexionar y actuar respecto de esta cuestión desde la docencia, el estudio y la investigación y desde la política educativa”. Y en ese texto tenemos la oportunidad de reflexionar con él sobre los derechos, las libertades y la competencia técnica, en una visión actualizada de las preocupaciones intelectuales formuladas en sus primeros libros.

En los trabajos que nos ha entregado sobre función pedagógica y sobre imagen social de la Pedagogía, respectivamente, nos lleva a reflexionar con él sobre una preocupación constante en los pedagogos: el significado de su función, el fundamento de su competencia técnica y la necesidad de lograr una imagen social vinculada a la calidad de educación que es aspiración y meta de los sistemas educativos.

En el cuarto trabajo que nos ha entregado aborda el problema actualísimo de la transferencia de conocimiento. La transferencia es una necesidad institucional de las universidades hoy en día. Las universidades están obligadas a cumplir la misión de desarrollo social, cultural y económico de manera productiva y crítica. Nadie había abordado hasta ahora el problema de la transferencia de conocimiento desde la Pedagogía y Redipe ha publicado la aportación primigenia del Doctor Touriñán en marzo de 2109 en la Revista Boletín Redipe (8:3; pp. 19-65). Ahora nos regala una reflexión centrada en el problema de la transferencia desde la perspectiva de la competencia técnica, bajo el título “La transferencia de conocimiento como proceso: una nueva competencia vista

desde la Pedagogía".

Dice el profesor Touriñán que hay un salto cualitativo respecto de la buena educación cuando asumimos que la calidad tiene que ver con los profesionales de la educación y con el conocimiento que les da competencia técnica. El profesional aprende a valorar como educativo cada medio que utiliza al construir ámbitos de educación, hacer diseños educativos y generar la intervención pedagógica derivada. Los medios así concebidos se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del pedagogo y ello hace que todo el trabajo del pedagogo se impregne del significado de educar y adquiera valor mesoaxiológico. Se hace Pedagogía mesoaxiológica.

Nosotros estamos de acuerdo con esa sentencia y en el jurado se ha apreciado de manera singular que, con sus trabajos, don José Manuel Touriñán López se ha convertido en un brillante paladín de la Pedagogía. Contribuye claramente con sus aportaciones nacionales e internacionales a la transferencia de tecnología y conocimiento, a la innovación conceptual y teórica y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

La pedagogía mesoaxiológica, que propugna el profesor Touriñán es resultado de una larga trayectoria investigadora, ha creado lenguaje en Pedagogía, avanza el conocimiento sobre la educación y sus fundamentos como actividad de intervención y por ello se ha convertido ya en alternativa emergente, pionera, innovadora y viable en sus propuestas; mejora la posibilidad de análisis, interpretación y comprensión de la educación y la capacidad de resolución de problemas desde el concepto de ámbito de educación, haciendo posible el desarrollo de diseños y de programas de acción educativa concreta, controlada y programada, de manera que la función pedagógica adquiere sentido profesional de competencia técnica con fundamento en la mentalidad pedagógica específica y en la mirada pedagógica especializada en cada intervención.

En Redipe estamos orgullosos del premio otorgado y de la figura del pedagogo a quien se le otorga y confiamos en que estas páginas de conmemoración sirvan para introducirles al sentido de su obra y de su trabajo.

Julio César Arboleda
Director de REDIPE

ÍNDICE GENERAL

Pag.

PRESENTACIÓN 9

CAPÍTULO 1
LAUDATIO DE PRESENTACIÓN DE CANDIDATURA DEL PROF. DR. D. JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ AL PREMIO EDUCA-REDIPE (MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL). CONVOCATORIA-2018..... 15

CAPÍTULO 2
VERTEBRACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO Y COMPETENCIA TÉCNICA. LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA 37

CAPÍTULO 3
EL SIGNIFICADO DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA: COMPETENCIA TÉCNICA PARA GENERAR PRINCIPIOS DE ACCIÓN..... 157

CAPÍTULO 4
IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA (UN CONOCIMIENTO QUE DA COMPETENCIA TÉCNICA Y QUE NO ESTÁ BIEN APRECIADO) 245

CAPÍTULO 5
LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO COMO PROCESO: UNA NUEVA COMPETENCIA VISTA DESDE LA PEDAGOGÍA..... 289

CAPÍTULO 6
DISCURSO DE AGRADECIMIENTO DE D. JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ EN EL ACTO DE ENTREGA DEL PREMIO EDUCA-REDIPE, 2019 (MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL) 359

CAPÍTULO 1

Laudatio de Presentación de candidatura del Prof. Dr. D José Manuel Touriñán López al Premio Educa-Redipe (modalidad trayectoria profesional). Convocatoria 2018-2019

Julio César Arboleda
Director de Redipe

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 1

1. Su formación y perfil profesional están vinculados desde su inicio a la Pedagogía y está dedicado desde su inicio profesional a la educación

2. Su actividad en docencia e investigación universitaria en el ámbito de educación están plasmadas en actividades concretas de manera excelente y ejemplar

3. Su actividad en organización, representación, transferencia de conocimiento y gestión está acreditada también de manera específica en los diversos cargos que ha ocupado para tomar decisiones de carácter académico-profesional o de servicio público en el Gobierno de la Comunidad autónoma de Galicia y en los órganos nacionales de representación y coordinación universitaria que afectan a las carreras de educación

4. Su actividad se vincula a REDES nacionales e internacionales de educación de manera continuada a lo largo de su trayectoria, tal como se puede ver en su Currículo acreditado y en su página web

5. Toda esta actividad vinculada a educación en docencia, investigación, gestión y representación ha sido reconocida, como no podía ser menos, dada su calidad y singularidad, con premios autonómicos, nacionales e internacionales

6. En toda esta actividad, que siempre ha estado centrada en la Educación, desde la Pedagogía como carrera y como disciplina científica, ha permanecido

como líder y fundador del Grupo de Investigación “Tercera Generación” (TeXe) y, en cada una de sus actividades, se puede comprobar que se mantiene fiel a postulados de perspectiva Mesoaxiológica

7. Desde la perspectiva de la representación institucional de su trayectoria en Educación, me siento especialmente satisfecho en hacer esta propuesta de premio a favor del profesor J. M. Touriñán, porque ha contribuido a poner el nombre de su Facultad junto con el suyo en lugares singulares de carácter internacional: China, Estados Unidos, América Central y del Sur, Canadá, Islandia, Polonia, París, Londres, Portugal e Italia. Y quiero destacar como hechos singulares de su presencia, en tanto que pedagogo, varios referentes

8. Índices de impacto de la producción científica

9. Libros escritos desde 2014

10. Alegación final y de conjunto para la propuesta

LAUDATIO DE PRESENTACIÓN DE CANDIDATURA DEL PROF. DR. D. JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ AL PREMIO EDUCA-REDIPE (MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL). CONVOCATORIA-2018

Julio César Arboleda
Director de Redipe
Septiembre de 2018

En esta primera convocatoria del Premio Educa-Redipe propongo como candidato al galardón al Prof. Dr. D. José Manuel Touriñán López, eminente catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela y reconocido colaborador de Redipe.

El objetivo de este Premio es el reconocimiento de una trayectoria prestigiosa dedicada a la educación y a la investigación pedagógica y a la colaboración con Redipe, contribuyendo claramente con sus aportaciones nacionales e internacionales a la transferencia de tecnología y conocimiento, a la innovación conceptual y teórica y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

Y mi propuesta a favor del profesor Touriñán se funda en que su trabajo refleja los objetivos del premio, tanto en su trayectoria profesional, como en su valiosa colaboración con Redipe.

1. SU FORMACIÓN Y PERFIL PROFESIONAL ESTÁN VINCULADOS DESDE SU INICIO A LA PEDAGOGÍA Y ÉL ESTÁ DEDICADO A LA EDUCACIÓN DESDE SU INICIO PROFESIONAL:

-Maestro de Enseñanza Primaria (1969).

-Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía, 1974).

-Becario de Formación del personal Investigador. Ministerio de Educación y Ciencia (1975-77).

-Doctor en Pedagogía (1978) con la calificación de Suma cum Laude por la Universidad Complutense de Madrid.

- Profesor de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid (1974-1980).

- Profesor numerario de la Universidad de Santiago de Compostela en 1980.

- Catedrático de Universidad en junio de 1987 y nombramiento de Catedrático de la USC en febrero de 1988.

2. SU ACTIVIDAD EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA EN EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN ESTÁN PLASMADAS EN ACTIVIDADES CONCRETAS DE MANERA EXCELENTE Y EJEMPLAR:

-45 años de docencia universitaria por la USC (en septiembre de 2019).

-Reconocidos positivamente por su universidad desde 2005 el máximo de tramos de docencia evaluable (6 tramos de 5 años cada uno).

-Reconocidos positivamente desde 2013 el máximo de tramos de investigación evaluables a nivel nacional por la CNEAI (6 tramos de 6 años cada uno).

-Reconocido el complemento al mérito docente e investigador de la Xunta de Galicia (ACSUG, en Julio de 2003).

-Reconocido el complemento al mérito en actividades de Gestión (Xunta de Galicia (ACSUG, diciembre, 2007).

-Reconocido el complemento de excelencia curricular de la Xunta de Galicia (ACSUG, enero de 2007, renovado en 2012 y en 2018).

-Ponente y conferenciante invitado en más de 120 congresos y seminarios de carácter nacional e internacional.

-Participante como responsable en 17 contratos y proyectos con empresas y organismos autónomos.

-Investigador principal de 22 proyectos de investigación (ámbito autonómico, nacional, de empresa e internacional. Por su trascendencia, destacaría CINCO:

- El Proyecto APONTE, único proyecto europeo del programa Esprit concedido al ámbito de ciencias sociales y teoría de la educación en la USC.

- El Proyecto Sistemas interactivos de intervención pedagógica: Modificaciones en la intervención derivadas de la no-necesidad de coincidencia espacio-temporal de profesor y alumno, financiado por la Xunta de Galicia. Es el primer proyecto de investigación que define la educación electrónica como concepto y competencia pedagógica.
- El proyecto Galicia 2010, que define las necesidades de Galicia para el decenio, bajo el patrocinio de la asociación Galicia 2010, de cuyo Comité ejecutivo formó parte.
- El Proyecto Educación en valores: proyecto de red interuniversitaria de creación de conocimientos y difusión televisiva y por Internet, con el patrocinio de ATEI y la colaboración de grupos de investigación de 17 universidades españolas. Este proyecto recibió, compartido con ATEI, el premio IAMS (International Association for Media in Science) 2006 de la Unesco, por el contenido científico de la web.
- El proyecto Educere Area (educar con las áreas culturales), propiciado por REDIPE como macroproyecto institucional PIIR-04 (Valores educativos específicos de las áreas y valores comunes de educación; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito). Es el proyecto específico de la línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. Ha generado ya cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica sobre valores comunes y específicos de educación y cuestionarios de elucidación de actitudes hacia esos valores.

- Más de 250 artículos y capítulos de libro publicados como autor.
- Más de 40 libros escritos como autor único y 10 más en coautoría.

3. SU ACTIVIDAD EN ORGANIZACIÓN, REPRESENTACIÓN, TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO Y GESTIÓN ESTÁ ACREDITADA TAMBIÉN DE MANERA ESPECÍFICA EN LOS DIVERSOS CARGOS QUE HA OCUPADO PARA TOMAR DECISIONES DE CARÁCTER ACADÉMICO-PROFESIONAL O DE SERVICIO PÚBLICO EN EL GOBIERNO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA Y EN LOS ÓRGANOS NACIONALES DE REPRESENTACIÓN Y COORDINACIÓN UNIVERSITARIA QUE AFECTAN A LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN:

- Director del Departamento de Pedagogía Sistemática (el único que había específicamente en el ámbito de pedagogía como carrera).

- Delegado del Decano para la puesta en marcha de la Sección de Pedagogía en su Universidad.
- Secretario de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Director general de universidades e investigación y director general de ordenación universitaria y política científica en la Comunidad Autónoma de Galicia.
- Ponente-presidente delegado de la Comisión de Coordinación del Consejo de Universidades en las reuniones con los decanos de ciencias de la educación para la reforma de las directrices de planes de estudios.
- Ponente-presidente delegado de la Comisión de Coordinación del Consejo de Universidades en las reuniones con los rectores para debatir los planes de estudios de ciencias de la educación en la comisión de ciencias sociales.
- Miembro de la CNEAI (Comisión nacional evaluadora de la actividad investigadora).
- Miembro de la Comisión Nacional de Educación para proyectos de investigación.
- Ponente para la adaptación de criterios de evaluación de tramos de investigación en el área de Teoría e historia de la educación a propuesta de los directores de las Revistas de educación más valoradas, del SITE (Seminario interuniversitario de Teoría de la Educación y de la SEP (Sociedad Española de Pedagogía).

Desde su formación universitaria en Pedagogía, ha participado como profesor investigador en actividades de transferencia de conocimiento desde los primeros años de profesor (ya son 15 trienios). Ha tenido contrato para implementar la sede universitaria de Barcelona del Centro Ramón Areces y para fijar la estructura de sus guías didácticas. Ha participado en el grupo CODRA de desarrollo regional en Francia. Ha tenido contratos con la Administración autonómica para el desarrollo del sistema universitario de la Comunidad autónoma de Murcia. Ha desarrollado actividades de ordenación universitaria y política científica en situación de servicios especiales en la Xunta de Galicia, relativos al desarrollo del sistema universitario de Galicia, al desarrollo de la ley de fomento de investigación y desarrollo tecnológico, relativos al plan de financiación del sistema universitario y relativos a la red de ciencia y tecnología de Galicia y al CESGA (Centro de supercomputación de Galicia). Ha realizado actividades culturales por contrato para la Fundación Caixa Galicia y para la Consellería

de Cultura. Ha realizado informes y actividades de gestión del conocimiento y de coordinación de Comunidades por contrato y nombramiento desde la Oficina de Ciencia y Tecnología estatal durante dos años. Ha creado una red de cooperación al desarrollo que integró a 16 organizaciones de la sociedad civil de América latina. Ha trabajado en la CNEAI (Comisión nacional evaluadora de la actividad investigadora) como representante de la Comunidad autónoma. Ha asesorado el programa "Carrera de ciudadanía" para la ciudad de Villavicencio en Colombia. Ha realizado informes para la USC con contrato de experto para la planificación de la universidad en el horizonte USC 2002. Ha participado en el máster de la universidad de Salamanca sobre comunicación e información en ciencia y tecnología durante tres años, cuando se defendía que la transferencia de conocimiento era fundamentalmente difusión y propaganda para atraer y fidelizar clientela. Ha diseñado y creado una revista de cooperación científica bajo relación de trabajo con el IGACI para la difusión del conocimiento científico. Ha participado con registro de asociado en informes de GAIA (Global Alliance for International Advancement, New York) sobre futuro y planificación de la educación. Ha contribuido a la creación y desarrollo de diversos convenios de colaboración entre universidades. Ha formado parte de la expedición embajadora a China de la Fundación Eisenhower para la comprensión internacional. Ha formado parte del grupo nacional de trabajo que elaboró un proyecto para la creación y el desarrollo de la ciudad del conocimiento de Monterrey. Ha dirigido y creado por medio de proyecto con ATEI una red de difusión por internet de conocimientos de educación en valores y realizado siete foros con sus correspondientes programas de difusión en video streaming. Ha generado jornadas de puertas abiertas sobre el sistema universitario, jornadas de transferencia de resultados de investigación con Iberoeka, Cyted y Atei, jornadas de transferencia de técnicas de trabajo de ONGs con la Universidad internacional para la paz de la ONU, un congreso mundial con la SID para la cooperación al desarrollo y muy diversos simposios de encuentro, debate y difusión del conocimiento pedagógico. Coordina la red internacional de Pedagogía mesoaxiológica (Ripeme) integrada en Redipe (red iberoamericana de pedagogía), tiene su propia página web, es juez evaluador de trabajos de investigación y difunde la Pedagogía por Internet y You Tube. Son actividades de transferencia notorias y arduas.

4. SU ACTIVIDAD SE VINCULA A REDES NACIONALES E INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN DE MANERA CONTINUADA A LO LARGO DE SU TRAYECTORIA, TAL COMO SE PUEDE VER EN SU CURRÍCULO ACREDITADO Y EN SU PÁGINA WEB:

Creación, junto con el Instituto gallego de cooperación iberoamericana, de la RED de COOPERACIÓN al DESARROLLO SAN SIMÓN, en noviembre de 1999. Esta red nace para hacer investigación en problemas de innovación y desarrollo relativos a la cooperación bajo los principios de accesibilidad y receptividad. Firman el protocolo de creación de la Red 16 instituciones internacionales de la sociedad civil, 11 redes internacionales de universidades; 5 organizaciones nacionales de actividad internacional y 7 organismos institucionales de Galicia.

Colaboración con el CESGA (Centro de Supercomputación de Galicia). Como director general de ordenación universitaria y política científica, una de sus competencias es la creación y puesta en marcha del Centro de informática, cuya denominación es CESGA (http://www.cesga.es/). Y como investigador ha seguido participando con el Cesga en proyectos de investigación regionales, nacionales e internacionales.

Cooperación con CREAD, red de educación a distancia inter-americana, en el desarrollo de líneas de trabajo e investigaciones sobre aprendizaje flexible y a distancia. haciendo visible al grupo en los congresos de Cread de Florida, Costa Rica, Venezuela y México. Conviene destacar en este período las colaboraciones de varios años con la red a distancia de la BUAP (Benemérita universidad autónoma de Puebla, México) y la colaboración en los congresos de VIRTUALEDUCA y EDUTEC Ha sido un trabajo que queda institucionalmente premiado en los actos conmemorativos del Cread de 2000 y de 2010.

Colaboración con el ILCE, Instituto latinoamericano de la comunicación y educación. Partiendo de la relación iniciada en la Red San Simón, se establece una colaboración específica para definir los rasgos propios de la educación común en nuevas tecnologías y definir las nuevas tecnologías como ámbito general de educación en documento que está incorporado a la biblioteca del Observatorio ILCE.

Colaboración con la SID (Society for International Development), creando el Capítulo Gallego de la SID para poder afrontar investigaciones de educación en el ámbito del desarrollo internacional. Fruto del esfuerzo conjunto

es la realización de un congreso mundial y una reunión internacional de expertos en Santiago de Compostela.

Colaboración con ATEI (Asociación de televisión educativa iberoamericana) para desarrollar una red universitaria de investigadores de Teoría de la educación en el tema educación en valores. La colaboración con ATEI permitió al Grupo de investigación aportar contenido a los congresos de EDUTEC y a IBEROEKA y CITED colaborando en cooperación al desarrollo cultural desde el Capítulo Español de ATEI.

Integración del grupo de investigación TeXe en la red de investigación en ciencias sociales REDICIS (red formada por grupos de investigación de filosofía, económicas, metodología y teoría de la educación de la universidad de Santiago de Compostela). Esta red reconocida como red de excelencia por la Xunta de Galicia ha trabajado entre 2009 y 2014 en el desarrollo de metodologías de investigación, comprensión de la cultura y del patrimonio y emprendimiento e innovación y ha propiciado la colaboración de ese Grupo con la sociedad SIFA (sociedad internacional de filosofía) y con la SIFE (Sociedad internacional de filosofía de la educación).

Colaboración con la red profesional Sociedad española de pedagogía (SEP, http://www.sepedagogia.es/). La colaboración con la SEP se inicia en el congreso nacional de 1976, celebrado en Madrid bajo el tema genérico Crítica y porvenir de la educación y ha continuado hasta la actualidad. En 1984 se organiza el primer congreso nacional de pedagogía en Santiago de Compostela "Educación y sociedad plural" y se pone en marcha la agrupación territorial de Galicia de la SEP). La colaboración con la SEP ha permitido al Grupo entrar en contacto con las organizaciones internacionales WERA (World Education Research Association), EERA (European Educational Research Association) y AERA (American Educational Research Association).

Colaboración con el Seminario interuniversitario de Teoría de la educación (SITE, http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/). El (SITE) cuenta con la colaboración del Grupo Tercera generación desde el segundo seminario celebrado en Salamanca en 1983 bajo el título genérico El problema de la educación.

Colaboración, desde Julio de 2014 y atendiendo a los postulados propios de la Pedagogía mesoaxiológica, con The International Institute for Hermeneutics (Friburgo) en temas de desarrollo conceptual sobre educación artística, relación educativa y concepto de educación.

Creación y colaboración con el grupo de pensamiento “Grupo SI(*e*) TE. Educación”. Es un grupo de siete catedráticos del área de teoría de la educación que se constituye en 2006 como grupo de pensamiento para generar opinión sobre cuestiones actuales de educación. Estamos integrados desde el origen en el Grupo SI(*e*)TE y este Grupo ha realizado ya 21 reuniones de trabajo cuyos resultados están recogidos en cinco artículos (sobre consumo, violencia, premios y castigos, innovación y desarrollo sostenible) y seis libros (“Crítica y desmitificación de la educación actual”, 2013; “Política de la educación, desafíos y propuestas”, 2014; “Educación y crisis económica actual”, 2014; “Repensar las ideas dominantes en educación”, 2016; “La Pedagogía, hoy”, 2018; “Saber para hacer en educación”, 2019).

Creación e integración en la red RIPEME (red internacional de pedagogía mesoaxiológica). En noviembre de 2014 se publica su libro “Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica” en la Red iberoamericana de pedagogía (REDIPE) y queda constancia de la creación de la red RIPEME (Red internacional de pedagogía mesoaxiológica) y del nombramiento del profesor Touriñán como coordinador de la misma. En el protocolo de creación de la Red, otorgado en la Universidad autónoma de Baja California, se dice expresamente: “Constancia y reconocimiento que se hacen en razón a su excelsa trayectoria, plena de logros académicos, pedagógicos e investigativos; por sus contribuciones al fortalecimiento de los procesos formativos en materia conceptual y metodológica; por enriquecer el estado del arte de la educación y la pedagogía y para propiciar desde la Red trabajo acorde con los postulados formulados en su obra más reciente”.

Desde 2014, el profesor Touriñán ha publicado en la Revista Boletín Redipe 12 artículos, cabecera de Revista, de más de 25 páginas por artículo y 4 libros en la editorial Redipe. Dirige la Red RIPEME, el proyecto Educere área (vinculado a su línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación) y organiza bienalmente para REDIPE el simposio de “Pedagogía y construcción de ámbitos de educación: la función de educar”. En el momento actual es profesor y creador del contenido del curso on-line “Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía” dentro del programa de REDIPE: Pedagogías alternativas y emergentes, que se caracterizan por ser pioneras, innovadoras y viables.

5. TODA ESTA ACTIVIDAD VINCULADA A EDUCACIÓN HA SIDO RECONOCIDA, COMO NO PODÍA SER MENOS, DADA SU CALIDAD Y SINGULARIDAD, CON PREMIOS AUTONÓMICOS, NACIONALES E INTERNACIONALES:

-Premio a los mejores becarios universitarios. Octubre 1974. MEC (Ministerio de Educación y Cultura).

-Premio extraordinario de licenciatura. Febrero 1975. Universidad Complutense. Madrid.

-Víctor al mérito académico. Diciembre 1975. Madrid.

-Premio Mérito a la Vocación, 1975, de Educación. Área de Investigación y Docencia. Abril 1976. Barcelona.

-Premio Nacional Fin de Carrera de Pedagogía. Mayo 1976. Madrid.

-Premio San José de Calasanz de Investigación Pedagógica. Noviembre 1976. Ayuntamiento de Madrid.

-Premio Extraordinario de Doctorado. Febrero 1979. Universidad Complutense. Madrid.

-Profesor Honorario de la Universidad de Buenos Aires. Argentina. (Resolución núm. 4322, del 8 de septiembre de 1993).

-Insignia de oro de la universidad de Santiago de Compostela. Resolución Rectoral de 27 de enero de 1998.

-Medalla de plata de Galicia, por Resolución de junio de 1998, de la Presidencia del gobierno de la Comunidad Autónoma.

-Insignia de oro de la universidad de A Coruña. Resolución Rectoral de 27 de Enero de 2000.

-Ha sido galardonado con las menciones de honor de:

- Departamento de Educación Comparada del College of Education de la Universidad Estatal de Wayne (Detroit, julio, 1991).
- Junta directiva del CREAD, Consorcio red de Educación a distancia (Caracas, noviembre de 2000).
- Escuela de Fisioterapia de la Universidade da Coruña (A Coruña, diciembre 2001).
- INEF-Galicia (Centro de estudios superiores de ciencias de la educación física y deportes, 1999).

-Copartícipe del Premio IAMS (Internacional Association for Media in Science) UNESCO, otorgado a la página web de ATEI, en la que colaboro como director del proyecto Educación en valores I+D. Octubre, 2006.

-Premio Redipe de exaltación al mérito educativo, pedagógico y a la producción intelectual en razón a la trayectoria académico-profesional en México-Mexicali. Noviembre, 2014.

-Premio Sarmiento de Honra de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC, en reconocimiento a su trayectoria. Marzo, 2017.

-Insignia Fonseca de la Universidad de Santiago de Compostela, en reconocimiento a los servicios prestados. Octubre, 217.

-Profesor extra-número de la facultad de Educación de la Universidad de Varsovia (marzo, 2017).

-En septiembre de 2017 ha recibido en Cali (Colombia), como Red RIPEME y con el Proyecto Educar con las áreas, vinculado a la línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación, el premio al mérito investigativo y pedagógico de REDIPE por abrir nuevas vías de investigación sobre educación.

-Su trayectoria académica y profesional ha sido premiada, seleccionada y biografiada para formar parte de publicaciones europeas y americanas (New Jersey, 2008; Cambridge, 2009; North Carolina, 2010; Redipe, 2014, Varsovia, 2017).

6. EN TODA ESTA ACTIVIDAD, QUE SIEMPRE HA ESTADO CENTRADA EN LA EDUCACIÓN, DESDE LA PEDAGOGÍA, COMO CARRERA Y COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA, HA PERMANECIDO COMO LÍDER Y FUNDADOR DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN "TERCERA GENERACIÓN" (TEXE) Y, EN CADA UNA DE SUS ACTIVIDADES, SE PUEDE COMPROBAR QUE SE MANTIENE FIEL A POSTULADOS DE PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

- La distinción entre conocer, enseñar y educar, porque son actividades diferentes
- La distinción entre Educación y Pedagogía, porque una es ámbito de conocimiento y otra es conocimiento del ámbito
- La identidad de la Pedagogía como disciplina científica que tiene autonomía funcional igual que cualquier disciplina científica
- La defensa de la Pedagogía como carrera y como profesión vinculada a la función de educar y al conocimiento de la educación

- La diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo
- La posibilidad de construir el ámbito de educación correspondiente a cada materia escolar desde las áreas de experiencia cultural que le otorgan contenido instructivo
- La integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de cada área cultural, estableciendo la concordancia valores-sentimientos que permite pasar del conocimiento a la acción en cada interacción por medio de actitudes que generan apego positivo y permanente
- La necesidad de lograr competencia técnica para construir ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervenclión pedagógica apropiada, con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada
- La fundamentación de la identidad profesional del pedagogo, vinculando funciones pedagógicas y pedagogías aplicadas en los procesos de intervención convenientes para la educación común, específica y especializada
- El uso de la actividad común de educandos y educadores de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde los elementos estructurales de la intervención.

Atendiendo a esos postulados, se puede llegar a entender que la creación conceptual, el significado de educación, la fundamentación del conocimiento de la educación, la intervención pedagógica y el desarrollo de las funciones pedagógicas son ejes de su pensamiento que están recogidos en su página web para resumir el desarrollo conceptual elaborado en sus publicaciones y que delimitan el campo de la Pedagogía, afirmando que:

- Pedagogía no es Psicología
- Pedagogía no es Filosofía
- Pedagogía no es solo enseñanza
- Las pedagogías aplicadas especializan la tarea, no la disciplina; todas realizan intervención pedagógica que es su competencia sustantiva
- Teoría de la educación, Historia de la educación y Pedagogía social no son lo mismo
- La pedagogía siempre es mesoaxiológica porque valora como educativo cada medio que utiliza, ajustándolo a criterios de

significado de educar y propiciando la transformación de la información en conocimiento y de éste en educación.

7. DESDE LA PERSPECTIVA DE LA REPRESENTACIÓN INSTITUCIONAL DE SU TRAYECTORIA EN EDUCACIÓN, ME SIENTO ESPECIALMENTE SATISFECHO EN HACER ESTA PROPUESTA DE PREMIO A FAVOR DEL PROFESOR J. M. TOURIÑÁN, PORQUE HA CONTRIBUIDO A PONER EL NOMBRE DE SU FACULTAD JUNTO CON EL SUYO EN LUGARES SINGULARES DE CARÁCTER INTERNACIONAL: CHINA, ESTADOS UNIDOS, AMÉRICA CENTRAL Y DEL SUR, CANADÁ, ISLANDIA, POLONIA, PARÍS, LONDRES, PORTUGAL E ITALIA. Y QUIERO DESTACAR COMO HECHOS SINGULARES DE SU PRESENCIA, EN TANTO QUE PEDAGOGO, VARIOS REFERENTES:

- Formar parte del equipo que obtuvo el único proyecto Esprit de la UE en Pedagogía en España
- Ser profesor honorario de la UBA (Buenos Aires)
- Formar parte de la delegación de la Fundación Eisenhower creada para el fomento de la Comprensión internacional en su viaje a China
- Tener libros referenciados en la biblioteca del congreso de Estados Unidos
- Pertenecer al Consejo de revistas nacionales e internacionales de investigación
- Estar incluido en el grupo de 50 seniors investigadores del IIH (Instituto internacional de hermenéutica) de Friburgo
- Haber coordinado grupos de 17 universidades para ATEI con el proyecto Educación en valores que fue premiado por la UNESCO con el IAMS por el contenido científico de la web generada en ATEI para ese proyecto
- Haber coordinado, como delegación de la SID (Society for International Development), un congreso mundial presidido por Kofi Anan.
- Haber generado una red de cooperación al desarrollo firmada por 17 instituciones europeas y americanas y 16 organizaciones de la sociedad civil
- Haber organizado en la USC bajo el patrocinio de la SEP (1984) el congreso nacional de pedagogía y haber presidido en dos ocasiones la primera sección (de carácter conceptual) en los congresos nacionales de de Pedagogía de 2008 y 2012

- Haber organizado dos seminarios nacionales de Teoría de la Educación (1988 y 2004)
- Aportar contenidos al centro de recursos del ILCE y pertenecer al conjunto de miembros de su Observatorio Tecnológico
- Haber recibido el premio del CREAD por la colaboración a lo largo de diez años en las redes de educación a distancia americanas
- Tener, desde 2014, diversos grupos iberoamericanos trabajando sobre los postulados de su obra más reciente en la red RIPEME (Red internacional de pedagogía mesoaxiológica) creada dentro de REDIPE.
- Generar, desde RIPEME y dentro de Redipe, el macroproyecto interinstitucional Educere Area (educar con las áreas) fundado en la línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación.

8. ÍNDICES DE IMPACTO DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Entrar en la base de datos **Dialnet** es un modo rápido de hacerse una idea de la producción científica del profesor Touriñán y del impacto de la misma, pues da acceso a muy diversas bases en las que está catalogado el autor (Researcher ID, Orcid, Scopus, etc.), si bien es verdad que en Dialnet solo se recoge menos de la mitad de su producción (https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=53361).

En el currículo presentado al plan nacional y en el entregado para poder elaborar esta candidatura y en la página web del Profesor Touriñán están referenciados con rigor bibliográfico más de 250 artículos y capítulos de libro, 40 libros como autor y 10 más como coautor (http://dondestalaeducacion.com/trayectoria.html).

Asumiendo que en ninguno de los organismos que generan índices está presente la totalidad de la obra y producción del profesor Touriñán (yo diría que no mucho más de la mitad de su obra está siendo computada en los índices), y por tanto esos índices no reflejan la totalidad de su producción, quiero hacer referencia a algunos de los más significativos para la finalidad de este reconocimiento:

Índice Research Gate que computa a más de 15 millones de investigadores (Índice H: 11; RG Score: 25.05; Percentil RG: mayor de 80%; lecturas: 33.753) https://www.researchgate.net/search/publications?q=Touri%2525C3%2525B1%2525C3%2525A1n%

252BL%2525C3%2525B3pez&page=10.
https://www.researchgate.net/profile/Jose_Tourinan_Lopez/scores

Índice Google académico (Total de citas: 16.715; Índice H-total, 55; Índice i10: 406) https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=TrKoFc0AAAAJ.
Índice H (IN-RECS) de nivel nacional:
http://ec3.ugr.es/in-recs//autoresnuevo//autoresnuevo-especialidades//Educacion-4523.htm.

Los índices de impacto de sus trabajos lo sitúan entre los diez primeros clasificados en el listado general de autores de IN-RECS y como primer catedrático del área de Teoría e Historia de la educación.
http://ec3.ugr.es/in-recs/autoresnuevo/Educacion-10.htm .

Los índices de impacto de IN-RECS, correspondientes a las revistas nivel A en las que se publican las aportaciones presentadas por el profesor Touriñán al sexto sexenio (2008-2013) de investigación evaluado positivamente por la CNEAI, Comisión nacional evaluadora de la actividad investigadora, son:

-TERI 2009 (Teoría de la educación, Revista interuniversitaria), datos 2009 In-recs: primer cuartil, nº 3, impacto 0.600.
http://ec3.ugr.es/in-recs/ii/Educacion-fecha-2009.htm.

-ESE 2011 (Estudios sobre educación), datos 2011 In-recs: primer cuartil, nº 20, impacto 0.257.
http://ec3.ugr.es/ec3/Educacion.html.

-REP 2013 (Revista española de pedagogía) con últimos datos disponibles de In-recs publicados en 2012: primer cuartil, nº 10, impacto 0.474. http://ec3.ugr.es/ec3/Educacion.html.

-TERI 2013 (Teoría de la educación, Revista interuniversitaria), con últimos datos disponibles de In-recs publicados en 2012: primer cuartil, nº 6, impacto 0.619.
http://ec3.ugr.es/ec3/Educacion.html.

-REINED 2013 (Revista de investigación en educación), con últimos datos disponibles de In-recs publicados en 2012: en 2009, 2010 y 2011 se ha mantenido en los índices más altos de impacto (2011, lugar nº 3, impacto 0.722), (2010, lugar nº 1, impacto 0.871), (2009, lugar nº 1, impacto 0.666). http://ec3.ugr.es/ec3/Educacion.html.

Por último, respecto de la producción científica añadiré que, desde 2011 se han publicado más de 50 recensiones de sus libros en revistas especializadas de Teoría de la Educación: Bordón, ReInEd (Revista de investigación en

educación), REP (Revista española de pedagogía), Tendencias pedagógicas, Revista de Pedagogía social, Educación XX1, Aula Abierta, Revista galego portuguesa de psicoloxía e educación, Revista iberoamericana de educación, Reseñas educativas Education Review, ESE. Estudios sobre educación, Teoría de la educación, Revista de Educación. REIPE (Revista de estudios e investigaciones en psicología y educación).
http://dondestalaeducacion.com/documentos/resenas.html.

9. LIBROS ESCRITOS DESDE 2014

-2014: TOURIÑÁN, J. M. Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención**.** A Coruña: Netbiblo, (ISBN: 978-84-9745-995-2. Dep. Legal: C-277-2014). 860 págs.

-2014: TOURIÑÁN, J. M. Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica. Colombia-Cali: REDIPE, 482 págs. (ISBN: 978-958-5842-6-6. Dep. Legal: 2015-1216). (LÍNEA 2 y 3).

-2014: J. M. TOURIÑÁN y otros (Grupo SI(e)TE. Educación), Educación y crisis económica actua**l**. Barcelona: Horsori. (ISBN: 978-84-15212-27-0; Dep. Legal: B.26055-2014). 171 págs.

-2014: J. M. TOURIÑÁN y otros (Grupo SI(e)TE. Educación), Política y educación: desafíos y propuestas**.** Madrid: Dykinson. (ISBN: 978-84-9085-252-1; Depósito legal: M-35883-2014). 237 págs.

-2015: TOURIÑÁN, J. M. Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación**.** Santiago de Compostela: Andavira, 382 pp. (ISBN: 978-84-8408-796-0; Depósito legal: C 14-2015). 2ª edición de 2016 (ISBN: 978-84-8408-931-5; Depósito legal: C 1269-2016), 388 págs.

-2015: TOURIÑÁN, J. M. y SÁEZ, R. La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. Santiago de Compostela: Andavira, (ISBN: 978-84-8408-887-5; Dep. Legal: C-1819-2015). 435 págs.

-2016: TOURIÑÁN, J. M. Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención. A Coruña: Bello y Martínez, (ISBN: 978-84-944007-2-8; Dep. Legal: C-28-2016). 1012 págs.

-2016: J. M. TOURIÑÁN y S. LONGUEIRA (Coords.), Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar. Colombia, Cali: REDIPE, (ISBN: 978-958-59278-5-8). 438 págs.

-2016: J. M. TOURIÑÁN y otros (Grupo SI(e)TE. Educación), Repensar las ideas dominantes en educación. Santiago de Compostela: Andavira. (ISBN: 978-84-8408-941-4; Dep. Legal: C 1584-2016). 191 págs.

-2017: TOURIÑÁN, J. M., Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación. Colombia, Cali: REDIPE. (ISBN: 978-1-945570-42-1; Dep. Leg.: 2017-8375). 466 págs.

-2017: TOURIÑÁN, J. M., Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar. Santiago de Compostela: Andavira. (ISBN: 978-84-8408-991-9; Depósito legal: C 1439-2017). 685 págs.

-2017: SHIGUNOV, A.; FORTUNATO, I. y TOURIÑÁN, J. M. (Coords.), Educação não formal e museus: Aspectos históricos, tendências e perspectivas**.** São Paulo: Edições Hipótese, (ISBN: 978-85-923511-6-8). 112 págs.

-2018: J. M. TOURIÑÁN y otros (Grupo SI(e)TE. Educación), La Pedagogía, hoy. Santiago de Compostela: Andavira. (ISBN: 978-84-8408-902-5; Depósito legal: C 531-2018). 218 págs.

-2018: J. M. TOURIÑÁN y S. LONGUEIRA (Coords.), La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada. Santiago de Compostela: Andavira. (ISBN: 978-84-88967-81-7; Dep. Legal: C 882-2018). 512 págs.

-2018: TOURIÑÁN, J. M., El concepto de educación y la significación del conocimiento de la educación // The Concept of Education and the Signification of Knowkledge of Education**.** São Paulo: Edições Hipótese, (ISBN: 978-85-924379-2-3). 159 págs.

-2018: TOURIÑÁN, J. M., Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education. Ann Arbor (Michigan)-Cali (Colombia): ProQuest (Bowker Books in Print)-Redipe, (ISBN/ISSN: 978-1-945570-57-5). 207 págs.

10. ALEGACIÓN FINAL Y DE CONJUNTO PARA LA PROPUESTA

Hoy, que la sensación de desamparo parece extenderse sobre nuestras carreras y profesiones, 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, merece nuestro apoyo y, si se hace con la excelencia y brillantez que refleja la trayectoria del profesor Touriñán, también merece nuestro reconocimiento explícito en forma de otorgamiento del premio Educa-Redipe, convencidos de que este catedrático de universidad ha

sido, es y seguirá siga siendo ejemplar en sus actividades orientadas a educar con las áreas, construyendo ámbitos de educación, haciendo el diseño educativo correspondiente y generando la intervención pedagógica adecuada, con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde la Pedagogía Mesoaxiológica.

Es una gran persona, es un excelente colaborador de Redipe y es un brillante paladín de la Pedagogía tal como se aprecia en cada uno de sus libros y actividades. Contribuye claramente con sus aportaciones nacionales e internacionales a la transferencia de tecnología y conocimiento, a la innovación conceptual y teórica y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

La pedagogía mesoaxiológica, que propugna el profesor Touriñán es resultado de una larga trayectoria investigadora, ha creado lenguaje en Pedagogía, avanza el conocimiento sobre la educación y sus fundamentos como actividad de intervención y por ello se ha convertido ya en alternativa emergente, pionera, innovadora y viable en sus propuestas; mejora la posibilidad de análisis, interpretación y comprensión de la educación y la capacidad de resolución de problemas desde el concepto de ámbito de educación, haciendo posible el desarrollo de diseños y de programas de acción educativa concreta, controlada y programada, de manera que la función pedagógica adquiere sentido profesional de competencia técnica con fundamento en la mentalidad pedagógica específica y en la mirada pedagógica especializada en cada intervención.

Y de acuerdo con esta 'laudatio' de sus méritos y trayectoria, propongo a José Manuel Touriñán López como candidato al Premio Educa-Redipe (Modalidad de trayectoria profesional) 2019, en su primera convocatoria bienal (Convocatoria, 2018-2019).

Julio César Arboleda
Director de REDIPE
Octubre, 2018

CAPÍTULO 2

Vertebración del Sistema Educativo y Competencia Técnica. La Perspectiva Mesoaxiológica

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Universidad de Santiago de Compostela.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Departamento de Pedagogía y Didáctica.
Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela.
http://dondestalaeducacion.com/

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 2

1. INTRODUCCIÓN

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

3. DESARROLLO POLÍTICO-ADMINISTRATIVO NO ES LO MISMO QUE DESARROLLO EPISTEMOLÓGICO: UNA RELACIÓN DE CONVERGENCIA DESEABLE Y NECESARIA DESDE LA IMPLANTACIÓN DEL CONCEPTO DE ÁREA DE CONOCIMIENTO

- 3.1. Las cátedras de pedagogía en la universidad española nacen con el siglo XX
- 3.2. Los modelos de organización son condicionantes del desarrollo disciplinar

4. COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL DE LA DECISIÓN EN POLÍTICA EDUCATIVA

- 4.1. La racionalidad en la toma de decisiones: decisiones técnicas, decisiones éticas, decisiones políticas y decisiones morales personales
  - 4.1.1. La condición espacio-temporal en la decisión política: el problema de la territorialidad
  - 4.1.2. La condición axiológico-cultural de la decisión política: el problema de la legitimidad
  - 4.1.3. La necesidad de planificar la acción política
  - 4.1.4. La descentralización educativa como una alternativa posible de planificación educativa

4.2. Relación entre decisiones técnicas, políticas y morales
4.2.1. Relación decisión técnica-decisión política
4.2.2. Relación decisión política-decisión ética y moral
4.2.3. Relación decisión técnica-decisión moral
4.3. Metas sociales y responsabilidad profesional
4.4. El sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar. No es revolución, es reforma y orientación formativa temporal, en perspectiva mesoaxiológica

5. LA MENTALIDAD PEDAGÓGICA ES TÉCNICA, NO POLÍTICA
5.1. Construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural y vertebramos el sistema educativo
5.2. La acción política es prestación de servicio público y no es lo mismo que pública intromisión en el derecho de cada uno
5.3. Donde está la educación, hay riesgo: transformamos información en conocimiento y este en educación para educar al hombre y transformar la sociedad, si así lo decidiera

6. CONSIDERACIONES FINALES: ÉTICA, POLÍTICA Y PEDAGOGÍA SON COMPLEMENTARIAS Y COMPATIBLES EN LA DECISIÓN PERSONAL RESPECTO DE LA RELACIÓN JUSTICIA, PODER Y VERDAD

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VERTEBRACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO Y COMPETENCIA TÉCNICA. LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Catedrático de Teoría de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela
Web personal: http://dondestalaeducacion.com/
Researcher ID: L-1032-2014
Orcid: 0000-0002-7553-4483

1. INTRODUCCIÓN

Voy a hablar en este texto de lo que he estado haciendo casi toda mi vida: Pedagogía como estudio, como investigación y como forma de intervención. Esto que digo no es un eufemismo, ni una figura retórica. Es un hecho, en mi caso. Yo siempre quise ser maestro de los maestros. Pero cuando estaba estudiando magisterio, y antes de iniciar la carrera de Pedagogía, ya comprendí que, además de catedráticos de Escuela Normal (para mí eran los maestros de los maestros), había otro escalón más desde la perspectiva del conocimiento de la educación: llegar a catedrático de universidad de la disciplina Pedagogía, para formar también a inspectores y a directores de colegios e investigar la competencia técnica y su lugar en el sistema educativo. Porque, al final, de eso se trata, de entender qué competencia tiene el pedagogo en un sistema educativo de calidad y he tenido oportunidad de reflexionar y actuar respecto de esta cuestión desde la docencia, el estudio y la investigación y desde la política educativa, pues no solo he sido profesor de Ética y Política de la educación, sino que también fui director general de ordenación universitaria y política científica.

Es frecuente hablar y reflexionar sobre el DERECHO A la educación y sobre el DERECHO DE la educación. No es lo mismo reflexionar sobre lo que

debería ser el derecho que hacerlo sobre lo que es ese derecho en un marco legal establecido. En estos dos casos nos ocupamos de la LEGALIDAD de algo y de la LEGITIMIDAD de algo. Pero de qué legalidad estamos hablando: ¿Una legalidad autonómica de región, una legalidad provincial de Diputación, una legalidad local de Ayuntamiento, una legalidad estatal, o una legalidad internacional de pactos y convenciones? Y de qué legitimidad estamos hablando: ¿De una legitimidad política, ética o técnica?

Mi reflexión en este trabajo tiene que ver con la legitimación técnica y, en atención al contenido elaborado durante los más de 20 años que llevo impartiendo el curso de doctorado sobre Complejidad estructural de la decisión en política educativa y en política científica, digo que la respuesta a esa cuestión tiene que ver con la reflexión sobre las tríadas:

- Sociedad-poder-legitimación
- Justicia-poder-verdad
- Ética-política-pedagogía
- Cultura- política-educación.

Actualmente, en la sociedad líquida de la posverdad parece que importa más propiciar la decisión de la gente dirigiéndose a sus emociones y sentimientos sin amparo de razonamiento probatorio (Bauman, 2003; Keyes, 2004; Garrido Gallardo, 2018). Mi posición es que el paso del pensamiento a la acción exige concordancia de valores y sentimientos en cada caso y que la realización de algo siempre exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado expresándolo, es decir, que el paso del pensamiento a la acción exige elegir, comprometerse y decidir realizar y pare realizar efectivamente tenemos que hacer integración cognitiva, creativo-interpretativa e integración afectiva.

La solución a las tríadas no está en apelar al sentimiento, sino en afrontar la cuestión de si:

- ¿Éticamente probado significa política o pedagógicamente probado?
- ¿Políticamente probado significa ética o pedagógicamente probado?
- ¿Pedagógicamente probado significa política o éticamente probado?

En definitiva, la cuestión es si distinguimos o no el discurso y la argumentación cuando decimos:

- ¿Lo que dice esta ley es justo?
- ¿Lo que dice esta ley es pedagógico?
- ¿Lo que dice esta ley es legal y está legitimado políticamente?

De esto va a tratar mi discurso, desde la perspectiva de la competencia técnica que nace de la Pedagogía. Pero tengan en cuenta siempre dos refranes que resumen mucho de lo que nos está ocurriendo en las Facultades:

- En casa del herrero, cuchillo de palo (no siempre se hace lo que la Pedagogía postula y prueba y a veces se hacen cosas que no concuerdan con la Pedagogía)
- Nadie es profeta en su tierra (somos muy proclives a perder mucho tiempo mirándonos el propio ombligo y lamiéndonos las heridas; la inseguridad incita a no escucharnos entre nosotros mismos y a no escuchar a gente de otros ámbitos, porque tememos que nos quiten nuestro predio).

Mi pretensión en este trabajo es compartir con ustedes la fortaleza de algunos pasos que hemos dado sobre estas cuestiones. El punto final del trabajo es razonar acerca de la legalidad y la legitimidad de una decisión en política educativa, comprendiendo que esta, conceptualmente, no anula la decisión del técnico, ni la decisión de la sociedad civil, ni la decisión individual personal. El reto es afrontar el problema de la relación "sociedad, poder y legitimación" en cada decisión que debe definirse en términos de relación justicia-poder-verdad. La legitimidad política reclama también legitimidad ética y legitimidad técnica y es obvio que no siempre hay convergencia entre racionalidad político-administrativa, racionalidad moral y racionalidad epistemológica.

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

- La Pedagogía es una disciplina que trabaja para lograr autonomía funcional, manteniendo complementariedad metodológica y adecuación del método a su objeto de estudio como las demás disciplinas científicas
- Es necesario un conocimiento especializado y específico que otorga competencia a los pedagogos: tenemos competencia para tomar decisiones técnicas
- La complejidad estructural de la decisión en política educativa es compatible con la decisión técnica y con la decisión ética
- La mentalidad pedagógica es técnica, no política.

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

Imagínense una ficción: Kant en su cátedra y en su seminario de Pedagogía en Königsberg y al lado, en otra aula, a Herbart, en su cátedra y en su Seminario de Pedagogía. El primero dice que la Pedagogía es filosofía aplicada a la educación que permite transformar la animalidad en humanidad. El segundo dice que la Pedagogía es una ciencia en vías de construcción que tiene que generar sus propios conceptos y reflexionar con ellos para proporcionar visión crítica de su método y de sus actos al pedagogo y dejar de ser solo una lejana provincia conquistada por extranjeros.

Es una ficción imaginaria la coetaneidad, pero no el contenido de sus tesis. Kant ocupa la cátedra de Filosofía en Königsberg en 1770 y allí fue, después, Rector y decano de su facultad e impartió en 1786 un Seminario de Pedagogía que dio lugar al libro Pedagogía en 1803, editado sobre los apuntes recogidos por su alumno F. Th. Rink en el Seminario, con el visto bueno de Kant.

Por su parte, Herbart, ocupa en 1809 la cátedra vacante de Kant, cinco años después de su muerte (1804). En 1806, siendo profesor de la universidad de Gotinga, Herbart publica su Pedagogía General. Cuando se incorpora a Königsberg, sigue trabajando en la ciencia pedagógica y en 1810 establece un Seminario pedagógico con una escuela experimental aneja para prácticas didácticas.

Kant representa la utilidad de los conceptos filosóficos en la educación y hoy Kónisberg es el territorio ruso de Kaliningrado y su universidad es la Universidad I. Kant, en su honor. Herbart es el origen de la construcción de los conceptos propios de la educación y todavía no tiene una universidad que reconozca su relevancia, ni siquiera es el nombre de una facultad de Pedagogía.

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

Esa pedagogía crítica, cuyo sustrato más valioso son las llamadas teorías prácticas, no ha impedido que, desde Herbart, y contando con las aportaciones doctrinales de Dilthey y Nohl, se haya desarrollado después de la Escuela activa

y Nueva, la Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional al lado de otras disciplinas científicas que tiene, como ellas, teorías sustantivas y tecnologías específicas.

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de "círculo visual propio" que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño.

Institucionalmente se acepta que J. F. Herbart (1776-1841) es el origen de la Pedagogía entendida como conocimiento de la educación con autonomía funcional derivada de sus propios conceptos y capacidad para buscar criterios de prueba, igual que cualquier otra disciplina científica. Ahora bien, la concepción de la disciplina que estudia la educación que Herbart defiende, no surge de una pura originalidad que trabaja en el vacío sin desarrollar de la autonomía de la ciencia de la educación. Existen precedentes a la obra de Herbart que contribuyen a configurar su pensamiento acerca de la educación. Y no me refiero, únicamente, a la presencia de posiciones defendidas por sus coetáneos respecto de la educación como objeto de conocimiento que fueran contraria a las suyas. Me refiero, además, a la existencia de otros autores anteriores cuyos planteamientos apuntan a ciertas ideas que alcanzan una formulación matizada en Herbart.

El hecho de que en Herbart encontremos una primera exposición argumentada acerca de la autonomía de la ciencia de la educación, es lo que permite atribuirle el carácter de origen de la corriente. Pero como dice Nohl (1968, p. 34), Ratke, Comenio, Rousseau, y Pestalozzi son pilares imprescindibles de la consolidación de la autonomía. Existen tres obras -Pedagogía General de J. F. Herbart (1806), Fundamentos de un sistema de pedagogía de W. Dilthey (1884) y la Teoría de la educación de H. Nohl (1935)- en las que se halla expresada con claridad cada vez más matizada la necesidad de una disciplina que estudie la educación con autonomía y limite su campo a los fines y medios lógicamente implicados en la tarea, configure la función pedagógica como generadora de principios y caracterice, además, la intervención educativa como cuestión que debe ser estudiada en sus propios términos. En estas obras se intenta crear la disciplina cuyo objeto de estudio es específica y singularmente la educación o lo que es lo mismo, elaborar el saber que constituye la Pedagogía.

Herbart construye su ciencia después de criticar los modos habituales de indagar la tarea educativa. Afirma que la mayoría de las personas que se

dedican a la educación reducen su conocimiento de la función a la experiencia relativa al efecto de una regla singular del profesor sobre el alumno:

> "La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un *círculo visual* propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si tienen inventiva se sirven de todo lo que encuentran para disponer lo que han de emplear como estimulante en la educación (...), si son previsores alejan de él todo lo que pudiera perjudicar su salud (...) Así se desarrolla un niño (...) (pero como dice Herbart al final del párrafo), si realmente se desarrolló así, hay que felicitarse por ello" (Herbart, 1806, p. 1. La cursiva es mía).

Frente a este tipo de actuación, Herbart pretende construir una nueva ciencia. No se limita a utilizar la experiencia del profesor en sus años de rutina educadora, sino construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué debe seguir actuando de ese modo, o por qué debe cambiarlo: "un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?" (Herbart, 1806, p. 5).

La ciencia propia de la educación, la Pedagogía, no puede hacerse escribiendo un libro que enseñe sucesivamente lo que ha de hacerse sucesivamente; como Rousseau en "El Emilio", hacer esto es lo propio del retórico, pero lo peor para la Pedagogía, "pues se ha de someter como hace Rousseau lo espiritual a lo corporal para poder imaginarse que la continuidad del desarrollo progresivo del espíritu se puede graduar como una escala, con sólo establecer como puntos fijos las épocas de la educación física" (Herbart, 1806, p. 267).

Tampoco puede hacerse descomponiendo el trabajo en sus elementos y presentando simultáneamente lo que se ha de cuidar a la vez, pero continuamente. Porque lo mismo que el método anterior separa de un modo arbitrario lo que en sí está unido continuamente, así también este método "nos hace temer que no tendrá mayor éxito en sus análisis, ya que en la educación apenas puede pensarse una cosa absolutamente separada de las demás. Tratar primero de la educación intelectual, después la estética y por fin la moral, y añadir después una didáctica, equivale a considerar las materias de enseñanza yuxtapuestas en el espíritu como en los manuales de Psicología" (Herbart, 1806, p. 268).

Tampoco puede hacerse deduciendo la educación entera como un problema de principios filosóficos y hacer que esta educación se desarrolle conforme a sus leyes internas sin atenerse a la sucesión y continuidad de los cuidados educativos (Herbart, 1806, p. 26), porque, "el individuo se encuentra, no se deduce. La construcción del alumno a priori es, pues, en sí, una expresión falsa y por ahora un concepto vacío que la Pedagogía no puede admitir por más tiempo" (Herbart, 1806, p. 9):

> "Nunca el escritor establecerá peor su relación con los lectores sino cuando decide ese método. Pues ¿de qué sistema filosófico debe deducir la educación? Entregaría inútilmente el suyo propio a la crítica incompetente, y sólo conseguiría atraer a la pedagogía la desconfianza pública con la cual se enfrenta todo nuevo sistema. La pedagogía tendrá derecho a regocijarse sí puede ganarse la mirada sana y recta de sus lectores y hacerles olvidar todas las concesiones que ha hecho hasta entonces, de un lado, a la teoría de la libertad y de otro, a la frenología" (Herbart, 1806, p. 268).

La Pedagogía tiene que ser de otra manera: "la educación convencional trata de prolongar los males actuales; formar hombres en estado natural equivale a repetir la serie entera de los males padecidos. Limitar a lo próximo el círculo de las enseñanzas y advertencias es consecuencia natural de la propia limitación, que ni conoce ni sabe disponer lo restante" (Herbart, 1806, p. 5).

Lo que tiene que poseer el educador es ciencia y reflexión. Por supuesto la ciencia no es infalible en sus enseñanzas, pero precisamente por eso nos obliga a mostrarnos cautos en los puntos controvertibles. Quien se tiene por sensato sin dominar la ciencia, guarda en sus miras errores iguales o aún mayores, sin notarlos, o, mejor dicho, sin dejárselos notar, pues sus puntos de contacto con el mundo se hayan embotados. Así pues, "la Pedagogía nos va a proporcionar un *círculo visual de la educación al elevarnos a lo general"* y, "en efecto, podremos cometer errores, sin embargo, los errores de las ciencias son, originalmente, los errores de los hombres, pero sólo de los más inteligentes" (Herbart, 1806, p. 9. La cursiva y el subrayado son míos).

De lo que se trata es de elaborar un círculo visual, de tal manera que se puedan abarcar todas las consideraciones que han de ser tenidas en cuenta en cada caso. Con su ciencia el educador genera principios que le permiten decidir la instrucción, es decir, si algo debe incluirse o no en un proceso educativo. La Pedagogía de Herbart es general en sentido lógico, distinta de «diferencial»:

"Por esta causa el libro (de Herbart) ofrece sólo conceptos generales y los enlaces también generales de ellos. No se trata ni de la educación masculina, ni la femenina" (Herbart, 1806, p. 269. El paréntesis es mío). La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de esos datos; pero la teoría no es subalternada, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación:

> "Lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una *reflexión independiente*. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada" (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva y el subrayado son míos).

Para Nohl, la pedagogía no es un arte -que sería la contestación ingenua-, ni se deriva de otras teorías. El gran problema de la pedagogía estriba en darse cuenta de que "las grandes oposiciones que han recorrido la pedagogía en todos los tiempos no son meramente consecuencias de falsas teorías, sino que las teorías son formulaciones de actitudes pedagógicas básicas, que están fundadas en diferentes posiciones respecto a la vida y el mundo" (Herbart, 1806, p. 10).

Frente a Herbart, Nohl mantiene que pretender fundar una Pedagogía de validez general en el fin general de la educación con contenido cultural es abocar la pedagogía al fracaso porque la unidad en estos intentos "no es la unidad del sistema, sino la unidad del ideal que no es racionalmente necesaria ni derivable lógicamente de principios" (Nohl, 1968, p. 13).

A su vez, frente a Dilthey mantiene que, ni siquiera el intento formal de Dilthey es la solución, pues al buscar la solución de la Pedagogía en la conexión teleológica, prescindiendo de todo fin con contenido que esté sometido al cambio histórico, o se limita la Pedagogía a una técnica al servicio de los compromisos de un pueblo o nación concreto, o se queda en un puro formalismo que tanto sirve para formar criminales perfectos como hombres morales (Nohl, 1968, p. 18).

Asimismo, para Nohl, la concepción subalternada de la Pedagogía choca con dificultades insalvables para deducir el sistema de pedagogía. La concepción subalternada de la pedagogía "no quiere preguntarse por los fines de la educación, sino sólo por las vías racionales para la consecución de fines dados de la educación" (Nohl, 1968, p. 20). "Pretenden ser sólo una teoría de los

medios de la educación, pero los medios no son separables de los fines a los que deben servir" (Nohl, 1968, p. 22).

Esta separación es imposible: "Esta completa abstracción de los medios respecto al fin (...) es imposible (...) una conexión causal conocida sólo llega a ser medio cuando persigo un fin: en cuanto dejo de considerar el fin no estoy en condiciones de determinar pedagógicamente los medios con validez general. Un medio que sea absolutamente adecuado para determinada dirección puede llegar a ser sumamente perjudicial en conexión con el todo, y sólo la totalidad del fin decide sobre el valor pedagógico definitivo del medio" (Nohl, 1968, p. 22).

Hoy en día, seguimos avanzando hacia la pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza desde el conocimiento de la educación: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Ese saber de perspectiva mesoaxiológica, que valora cada medio como educativo, es el que corresponde a la Pedagogía y la pedagogía es el saber que necesitamos para construir ámbitos de educación, es decir, para transformar en educativo cualquier medio que utilicemos.

En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas (Touriñán, 1987a). Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana, la posición francesa y la angloamericana, pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios (Touriñán, 2014). El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación producidos a partir de Popper en las corrientes historicistas y en las corrientes comprensivas de Toulmin, Bunge y Suppes, Ladrière y otros, son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales (Touriñán y Sáez, 2015).

Hoy se acepta el principio general metodológico de la investigación científica de complementariedad en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posible investigación a su interés particular (Touriñán, 2016).

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

Hoy en día se asume que puede existir una ciencia propia de lo social, que se llama Sociología y existen otras ciencias que interpretan lo social (ciencias de lo social, como psicología social, antropología social, etcétera). Esto mismo pasa en Psicología y en Pedagogía y en Medicina (hay Medicina como disciplina y hay ciencias de la salud, como la Biología u otras). Hay Pedagogía y hay ciencias de la educación (Sociología de la educación, Psicología de la educación y otras). Y dentro de cada disciplina científica, en nuestro caso, dentro de la Pedagogía, hay disciplinas sustantivas que especializan la ciencia generando sus modos de prueba específicos desde conceptos propios de la disciplina sustantiva (pedagogía general o teoría de la educación como disciplina sustantiva, didáctica y pedagogía comparada, sus objetos son distintos y especializan la disciplina científica misma en la intervención pedagógica y la educación, la enseñanza y el sistema educativo, respectivamente).

Hoy en día, además, se asume que cada disciplina científica (pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.) se especializa en su propia tarea y puede interpretar otros ámbitos con los conceptos que elabora, por eso hay sociología general y sociología aplicada (sociología de la familia, de la educación, de las religiones, etcétera). Lo importante hoy es que se distingue entre ciencia general y ciencia aplicada. La ciencia general especializa la disciplina, la ciencia aplicada especializa la tarea, es decir su campo de aplicación. (Hay pedagogía general y aplicada, sociología general y aplicada, antropología general y aplicada, Didáctica general y Didácticas específicas o Didáctica aplicada, etcétera) (Touriñán, 2018).

Esta es la realidad compleja, pero no confusa, de las ciencias en nuestro campo, desde la perspectiva epistemológica. Y atendiendo a esos postulados se puede llegar a entender que:

- Pedagogía no es Psicología
- Pedagogía no es Filosofía
- Pedagogía no es solo enseñanza

- Teoría de la educación, historia de la educación y pedagogía social no son lo mismo
- Las carreras para las que puede formar nuestra Facultad son varias y no son las únicas posibles: pedagogo, maestro, inspector, educador social, director de centros, etc.

Actualmente, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Y algo hacemos mal, cuando en nuestros centros damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar. Racionalidad político-administrativa y racionalidad epistemológica deben ser complementarias y convergentes. Y esto no es siempre así (Touriñán, 1989, 2008 y 2012).

Desde la perspectiva epistemológica puede mantenerse que mentalidad pedagógica específica y la mirada pedagógica especializada proporcionan competencia técnica al pedagogo; su ámbito de decisión no es la ética o la política, sino la Pedagogía. En este trabajo vamos a fundamentar esta posición argumentando desde las siguientes cuestiones:

- Desarrollo político-administrativo no es lo mismo que desarrollo epistemológico
- La complejidad estructural de la decisión en política educativa es un hecho
- La relación entre decisiones técnicas, políticas, éticas y morales existe, son decisiones complementarias y compatibles
- La mentalidad pedagógica, como la de cualquier disciplina científica, es técnica, no política; ahora bien, donde hay educación, hay riesgo, porque, además de enseñar, hay que educar.

3. DESARROLLO POLÍTICO-ADMINISTRATIVO NO ES LO MISMO QUE DESARROLLO EPISTEMOLÓGICO: UNA RELACIÓN DE CONVERGENCIA DESEABLE Y NECESARIA DESDE 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. 21).

El "Decreto de áreas" fue modificado posteriormente, pero a los efectos de este trabajo, puede decirse que el Real Decreto 1888/1984 y las demás disposiciones legales que de desarrollo permiten afirmar que legislación se configura, respecto del desarrollo administrativo de los cuerpos docentes universitarios, como la etapa de homogeneización de denominaciones de plazas.

La situación legal es que el citado Decreto 1888/1984 prescribe que las plazas de los cuerpos docentes universitarios se denominarán como el área de conocimiento a la que están adscritas (art. 2º.2). La Resolución de 26 de noviembre de 1984 («BOE» de 8 de diciembre) dictamina que las plazas adscritas a una única área de conocimiento y ocupadas en ese momento por profesores de carrera de los cuerpos docentes universitarios -se denominarán como el área de conocimiento a la que figuran adscritas (art.1º). Esta resolución se complementa, por una parte, con la Orden de 28 de diciembre de 1984 («BOE» de 16 de enero de 1985) en cuyo artículo primero se dice que todas las plazas vacantes dotadas, no cubiertas interinamente y no convocadas a concurso, carecen de denominación y, por otra parte, se complementa con el Real Decreto 2360/ 1984 de 12 de diciembre («BOE» de 14 de enero), en cuyo artículo noveno se dice que los Departamentos se denominarán como el área de conocimiento correspondiente, y con la Resolución de 27 de noviembre de 1984 («BOE» de 4 de diciembre de 1984) por la que las plazas interinadas del cuerpo de catedráticos, que quedan vacantes por nombramiento como titulares de los contratados que las ocupaban y superaron las pruebas de idoneidad, quedarán sin efectos económicos hasta su convocatoria a concurso de provisión por funcionarios de carrera (apartado 3º. 4). Y así, al amparo de estas disposiciones, se entiende que todas las plazas ocupadas por numerario pasan a denominarse administrativamente plazas del "área correspondiente".

Este ciclo de homogeneización administrativa se cierra con el Real Decreto 1427/1986, de 13 de junio («BOE» de 11 de julio), que modifica parcialmente el Real Decreto 1888/1984 y posibilita que en las plazas convocadas a concurso se especifiquen las actividades docentes, referidas a una materia de las que se cursen para la obtención de títulos oficiales de primero y segundo ciclo, que deberá realizar quien obtenga la plaza (art. 3º. 1).

Por supuesto, no me cabe duda de que, si los criterios de área se hubieran cumplido en la creación de áreas, la propuesta de organización de los

campos del saber sería positiva. Pero hay casos en que no se han respetado los criterios de «área de conocimiento». En la práctica, se han utilizado los criterios de área de un modo ambiguo, de manera que cabe en la misma área incluso aquello que no cumple los criterios de definición, de manera tal que, si se hubieran utilizado con precisión, esa área no debería de haber existido.

La aplicación ambigua de los criterios de área a ámbitos disciplinares distintos, permite entender comportamientos y resultados que no tendrían que producirse en un área con homogeneidad de objeto de conocimiento y que especificamos a continuación:

- Se participa en Tribunales de oposiciones como especialista por el hecho de pertenecer legalmente al área. Sin embargo, la realidad es que la plaza a la que se concurre como miembro del tribunal carece de homogeneidad de objeto de conocimiento con aquella en la que se está especializado realmente. Por ejemplo, se concurre como miembro de tribunal, según la legislación vigente, a plazas de Historia de la Educación, siendo especialista de Teoría de la Educación, o viceversa, porque están en la misma área
- Por el hecho de pertenecer legalmente al área y ser doctor, se tiene plena competencia docente e investigadora en las disciplinas del área. Sin embargo, la realidad es que la heterogeneidad del objeto de conocimiento en el área justifica todo lo contrario; es decir, la restricción de la competencia docente. De no hacerse así, el nivel de calidad de la docencia se deteriorará
- Los programas del doctorado en áreas mal construidas no ofrecen sólidas líneas de especialización, porque deben dar cabida en sus denominaciones genéricas de programa a campos de saber que no tienen homogeneidad de objeto de conocimiento, pero que están administrativamente unidos como área
- Los profesionales que trabajan en áreas con aplicación ambigua de los criterios de área no sólo realizan sus reuniones nacionales de grupo y subárea de manera independiente para abordar sus propios objetos de conocimiento, sino que además suelen denominarse entre sí como miembros de cuerpos docentes universitarios por la disciplina concreta de plan de estudios a la que opositaron, a pesar de que la Ley establece la denominación de área.

En el período de vigencia de la ley de reforma universitaria (Ley 11/1983

de 25-VIII, BOE del 1-IX-1983) todos los desarrollos políticos que tuvieron materialización en texto legal mantuvieron el sentido y la orientación derivada del concepto de área de conocimiento. El Consejo de universidades, la ANEP, la CNEAI (http://www.mecd.es/univ/index.html), siempre actuaron adscribiendo a los profesores de universidad, los departamentos y los investigadores a áreas, tanto en las cuestiones de docencia como en las de investigación, como en las de gestión que eran de su competencia por la Ley de reforma universitaria y por la Ley de fomento y coordinación general de la investigación (Ley 13/1986 de 14 de abril, BOE del 18-IV-1986). Su permanencia puede confirmarse en los recientes Reales decretos 1312/2007 de 5 de octubre, (BOE de 6-X-2007) y 1313/2007 de 5 de octubre (BOE de 8-X-2007) de acreditación y de concurso de acceso respectivamente a los cuerpos docentes universitarios.

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” (http://www.madrimasd.org).

El concepto de área de conocimiento sigue vigente. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, mantiene el concepto de área de conocimiento vigente 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.

Al amparo de las reflexiones anteriores, en mi opinión pueden defenderse los siguientes enunciados:

1.- Las razones político-administrativas que legitiman cambios de denominación de plazas no son, estrictamente hablando, razones epistemológicas:

- Porque los criterios de área de conocimiento no son criterios epistemológicos exclusivamente
- Porque los criterios epistemológicos de área (homogeneidad de

objeto de conocimiento) no se cumplen en cada caso concreto

- Porque las áreas de conocimiento no son disciplinas científicas, ni cátedras, ni asignaturas de planes de estudios, ni líneas de investigación.

2.- Origen y desarrollo administrativo de un campo no se confunde con desarrollo científico de un campo, aunque este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. Situaciones de este tipo se dan cuando denominamos a un centro universitario por el ámbito de conocimiento (Facultad de Educación, por ejemplo) en lugar de hacerlo por el conocimiento del ámbito (Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de Pedagogía, por ejemplo) que sería lo propio de las facultades. A nadie se le ocurriría decir Facultad de los dientes, en lugar de estomatología, o facultad de la salud, en lugar de Medicina o facultad de las lenguas, en lugar de filología, pero esa confusión, inducida administrativamente, condiciona y orienta la actividad de conocimiento en el ese centro.

3.- 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 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 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 contemplada y fomenta desde la ley o que no hay áreas de investigación que no se fomentan. En este mismo sentido, nos podemos encontrar con un texto legal que se denomina ley “de la” ciencia, en lugar de Ley “de” ciencia, como si no hubiese más ciencia que la legislada o como si pudiera haber una ley que legislara “toda” la ciencia. El criterio de toma de decisión, en estos casos, no es el criterio epistemológico o del contenido científico, sino que es el propio de la reducción politizada del criterio de toma de decisiones.

4.- 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, la 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. Ahora bien:

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

Por supuesto, ante estas posibles separaciones y diferencias entre racionalidad político-administrativa y racionalidad epistemológica, 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.

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, las ciudades educadoras, los centros municipales no reglados quedarían fuera del Departamento de educación si se separa Cultura y educación. Y si esto se hace así, administrativamente, se da la curiosa paradoja de que los educadores

sociales, cuya competencia es ámbito no formal de educación, quedarían fuera de Educación como Departamento Ministerial.

Toda política es cultura, pero no toda política es política cultural. Y del mismo modo se puede decir de educación. La educación, igual que la salud y la vivienda son políticas, porque la educación, la salud y la vivienda son bienes comunes y la política se ocupa del bien común. Pero de ahí no se sigue que la salud, la vivienda y la educación se resuelvan con la política sanitaria, la política de vivienda y la política educativa. Los médicos, los pedagogos y los arquitectos, no son políticos, sino técnicos. Y para ser político no hace falta ser pedagogo, médico o arquitecto, por seguir con el símil.

Cultura, política y educación se relacionan, pero no se confunden o identifican necesariamente. 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 esos ámbitos 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 erróneamente probado moral, social, ética y pedagógicamente.

Esa diferencia básica debería servir para establecer un punto de partida que no confundiera una expresión con otra. Respecto del ámbito de conocimiento “ciencia” también podemos usar esas cuatro expresiones con significado equivalente al que tienen en el ámbito “educación”: “Política de la ciencia”, “Educación del científico y educación con el área de experiencia científico-tecnológica”, “Política científica” y “Política en la ciencia o Politización de la ciencia”.

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-pensamiento 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 que el hombre pueda educarse y transformar la sociedad, si así lo decidiera. 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. La educación es una cuestión política, pero no toda política es educativa. Hay educación y hay educación política, política educativa, política de la educación y politización de la educación. Y esas diferentes realidades no deben hacernos olvidar -aunque pueden-, que mentalidad pedagógica y mentalidad política obedecen a criterios distintos y si bien ambas mentalidades se preocupan y ocupan de la educación, la mentalidad pedagógica es técnica, no es política; aquella se ocupa de la educación 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 atendiendo

a la orientación formativa temporal de la condición humana individual, social, histórica y de especie.

Con independencia de ulteriores argumentaciones, 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.

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 y así lo hemos mantenido coherentemente en esta disertación. También hemos afirmado que la educación implica cuidado como atención moral al educando. Y ambas afirmaciones no son contradictorias ni excluyentes; son compatibles con entender el sentido de la decisión técnica, de la decisión política, de la decisión moral personal y de la decisión ética orientada al logro de la justicia. Negar la compatibilidad es caer en la objetualización del educando. Mantener la compatibilidad es reconocer que 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, ya que eludir que se trabaja con personas equivaldría a no fundamentar la decisión técnica en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja: la educación. La decisión técnica en educación implica, con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja, que educamos personas, sujetos morales. Ser un buen técnico en educación significa que obramos técnicamente y adoptamos decisiones técnicas que, fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito en el que trabajamos, asumen que la relación fines-medios siempre está referida a un objeto que es sujeto moral: el educando.

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

3.1. Las cátedras de pedagogía en la universidad española nacen con el siglo XX

En España, la implantación de la Pedagogía en 1a 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 (Touriñán, 1988 y 1989; Ruiz Berrio, 1979 y 1984; Vázquez, 1981; Marín Ibáñez, 1983; SI(*e*)TE, 2018).

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

La consulta de la legislación dictada al efecto permite afirmar que la primera cátedra de Pedagogía de las Secciones de Pedagogía se crea en España

por Decreto de 27 de enero de 1932. Este Decreto, por el que se crea la Sección de Pedagogía de Madrid, suprime en su artículo trece la Escuela Superior del Magisterio y la Cátedra de Pedagogía Superior del Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central.

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

- el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos;
- para la formación del profesorado de la segunda enseñanza;
- para la formación de inspectores de primera enseñanza, directores de grandes escuelas graduadas y profesores de Escuelas Normales.

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

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

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

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

que desarrollan la Ley General de Educación de 1970

4. Cuarta etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley de Reforma Universitaria de 1983.

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

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

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

El concepto de área de conocimiento sigue vigente, desde el Real Decreto 1888/1984, 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.

Con todo, podemos afirmar que, actualmente, en España, estamos en una quinta etapa, abierta en el Espacio Europeo de la Educación Superior: se corresponde con el desarrollo subsecuente de las universidades, al amparo de la Ley orgánica de universidades de 2001 (http://www.eees.es/)[1]. Y debo decir, respecto de esta etapa, que buena parte de los problemas de la universidad actual tienen su origen en la mala aplicación del concepto de área que ha forzado y propiciado la perpetuación endogámica de grupos, líneas de investigación y disciplinas que queda reflejado en muy diversos "sites" electrónicos con denominaciones totalmente intencionales, de las que no se quedan fuera los repartos de recursos de investigación, ni la adjudicación de financiación de proyectos, bajo las siguientes denominaciones: "parásitos científicos y acreditaciones", "oposiciones con nombre propio" "los papeles del profesor", "difícil acreditación", "coste cero de la adaptación" (http://www.universidadsi.es).

Sin lugar a duda, la nueva situación vinculada al espacio europeo es el origen de una quinta etapa del desarrollo universitario, que sólo está iniciada y que se orienta a la sustitución del concepto de área por el concepto de competencias, vinculado al módulo temporal de crédito ECTS, y modifica la distribución de competencias de docencia, investigación, gestión y representación de profesores, departamentos, facultades e institutos universitarios. Este nuevo contexto del EEES es una nueva oportunidad para la actualización y modernización de la Educación Superior, los sistemas universitarios, las actuaciones del profesorado y la enseñanza. Hay mucho que hacer en la nueva etapa, pero, si no hay financiación que respalde las acciones pertinentes y se mantiene la reforma a

1 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 (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.

“coste cero”, expresión que refleja en buena medida la realidad del proceso de adaptación al EEES, me temo que puede ser una oportunidad desaprovechada o simplemente un cierre coherente para las incoherencias derivadas de la LRU (Touriñán, 2019 y 2016, cap. 11; Pulido, 2009).

Por mucho que nos quieran vender que Bolonia es la universidad y la universidad, una vez centrados en Bolonia, es el problema de los profesores en su modo de enseñar, la universidad es mucho más y en ella las disciplinas deben contar con la necesaria convergencia entre racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica para que la docencia, la investigación, el estudio, la profesionalización, la cultura y el desarrollo social y productivo mantengan su significado dentro de las funciones de la universidad. No está claro que se mantenga la relación y la diferencia entre ciencia, educación, función, profesión, ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito, cuando se determina la política científica y educativa y se aprueban los respectivos desarrollos administrativos.

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). La facultad de Pedagogía es un desiderátum, amparado en el conocimiento de la educación. Algún día llegaremos a ser reconocidos como facultad de Pedagogía. Ese es mi deseo fundado, también, en el conocimiento de la educación y de la función pedagógica.

Origen y desarrollo administrativo de un campo no se confunde con desarrollo científico de un campo, aunque este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. 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. Desde nuestra 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.

3.2. Los modelos de organización son condicionantes del desarrollo disciplinar[2]

Mi propuesta, en este epígrafe, está centrada en reflexionar sobre la convergencia necesaria entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico en el ámbito de la política educativa y de la política científica respecto de la universidad con el objetivo de contribuir a criticar el riesgo de la politización en esos ámbitos, desde la perspectiva de las sociedades del conocimiento.

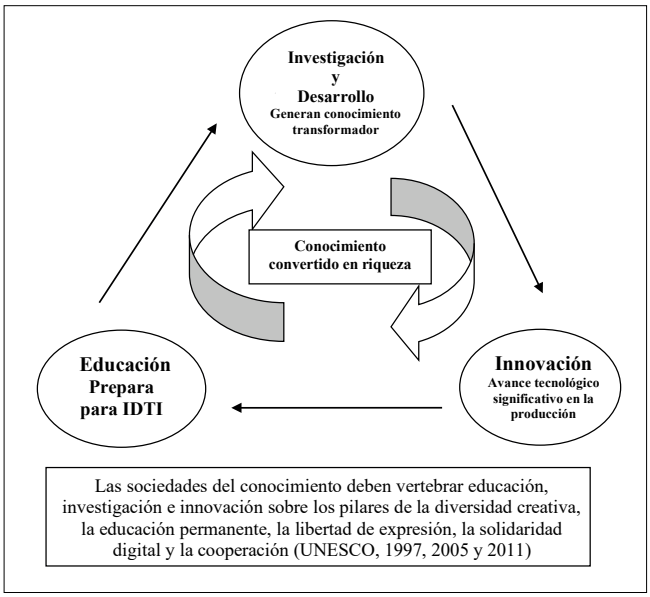
En palabras de la UNESCO, la noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de referirse a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención explícita de la Unesco de rechazar la unicidad de un modelo “listo para su uso” que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que se están produciendo actualmente. Hay siempre diferentes formas de conocimiento y cultura que intervienen en la edificación de las sociedades, comprendidas aquellas muy influidas por el progreso científico y técnico moderno. No se puede admitir que la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación nos conduzca -en virtud de un determinismo tecnológico estrecho y fatalista- a

2 *El contenido de este epígrafe está integrado también en el capítulo dedicado a la transferencia de conocimiento. Su inclusión, aquí, responde a las exigencias de fundamentar la idea de que los modelos de organización son condicionantes del desarrollo disciplinar. Su inclusión en el capítulo dedicado a la transferencia de conocimiento responde a las exigencias de fundamentar en el discurso que la transferencia de conocimiento orientada a la innovación social exige relacionar ciencia, tecnología y sociedad. En ambos casos se mantiene el texto para no romper el hilo del discurso y en ambos casos se mantiene la redacción de ese contenido repetido tal como fue escrita para el artículo La transferencia de conocimiento como proceso: de la Universidad al sector educativo. Una mirada desde la Pedagogía. publicado en marzo de 2109 en la Revista Boletín Redipe, 8 (3), 19-65, como se dice en la Presentación de este libro.*

prever una forma única de sociedad posible (UNESCO, 2005, p. 17; UNESCO, 1997).

Las sociedades del conocimiento no se reducen a la sociedad de la información. El nacimiento de una sociedad mundial de la información como consecuencia de la revolución de las nuevas tecnologías no debe hacernos perder de vista que se trata sólo de un instrumento para la realización de auténticas sociedades del conocimiento. El desarrollo de las redes no puede por sí solo sentar las bases de la sociedad del conocimiento, que debe ser vertebrada sobre los pilares de la diversidad creativa, la educación permanente, la libertad de expresión, la cooperación y la solidaridad digital, tomando como bases de trabajo, la formación, la investigación y la innovación, que constituyen los tres pilares del triangulo del conocimiento que la Unión Europea ha asumido como eje del crecimiento transformado en valor productivo durante el desempeño de J. Potocnik como Comisionado para la Ciencia y la investigación en el período 2004-2009 (UNESCO, 2005, 2008, 2011a y 2011b; Comisión de las Comunidades Europeas, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d y 2009; Potocnik, 2009; Bueno, 2007) (Cuadro 1).

Cuadro 1: Triángulo del conocimiento en la sociedad del conocimiento



Fuente: Comisión de las Comunidades Europeas, 2005 y 2009; Potocnik, 2009; Bueno, 2007; UNESCO, 2005.
Elaboración propia.

La noción de “sociedad del conocimiento” fue utilizada por primera vez en 1969 por un Peter Drucker y para la UNESCO, no es una noción totalmente ajena a la idea de sociedad postindustrial, a la idea de sociedad del aprendizaje y a la idea aprender a ser y a la idea de sociedad educativa (Bell, 1973; Drucker, 1969; Faure, 1973; Husén, 1978; Hutchins, 1969). Posteriormente, en la década de los 90 se añaden a estas ideas la de las redes de universidades emprendedoras de Clark y Gibb (Clark, 1998; Gibb, 1993), que fueron reforzadas por los trabajos pioneros de Gibbons, Ziman y Slaughter y Leslie (Gibbons y otros, 1994; Gibbons, 1998; Ziman, 1994; Slaughter y Leslie, 1997). De manera que el contenido básico de la idea de sociedad del conocimiento quedaba establecido al incorporarse la idea de la universidad como agente con protagonismo especial en la relación universidad-empresa-estado-sociedad civil. La ciencia se convierte en cuestión de estado y la innovación y la educación son los fermentos de la nueva forma de relación (Touriñán, 2016; UNESCO, 2005; Bueno y Casani, 2007; UNESCO, 1997 y 2011a; Comisión de las Comunidades Europeas, 2005a, 2005b, 2005c y 2009).

En las sociedades del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la sociedad de la información con su impronta de globalización hacen que las palabras desarrollo, progreso y “occidentalización” se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar propuestas de desarrollo que impongan las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias. La cuestión clave es -como ha definido la Sociedad para el Desarrollo Internacional en su Congreso mundial celebrado en Santiago de Compostela en 1997- responder a la pregunta qué tipo de globalización queremos, porque la globalización debe ser un instrumento para reforzar el compromiso cívico a favor de las identidades culturales regionales y los desarrollos creativos (SID, 1997).

Cada vez cobra más fuerza la propuesta de defender la existencia de *sociedades del conocimiento* en el mundo globalizado, frente a la existencia de la sociedad del conocimiento en ese mundo, pues parece evidente que la implantación de un modelo uniforme a escala planetaria no responde a la verdadera historia de nuestros tiempos, ni al sentido de la diversidad creativa (SID, 2000; UNESCO, 1997).

Desde esta perspectiva, el factor de producción absolutamente decisivo ha dejado de ser el capital o el suelo o la mano de obra; ahora es el saber. El valor en la nueva sociedad se crea mediante la innovación y la productividad;

ambas son aplicaciones del saber al trabajo y esa relación con el conocimiento favorece el carácter abierto de la sociedad del conocimiento.

La consideración de la falta de conocimientos como uno de los mayores problemas del desarrollo supone un tipo de discurso en el que todavía participan pocos y que, además, acostumbran a estar lejos de las esferas de influencia. Los países más desarrollados hacen énfasis en la tecnología y en el conocimiento para poder competir. Paradójicamente, en el día a día hay discursos orientados a hacernos creer que los únicos factores que influyen en la competitividad son los costes salariales y del capital, ignorándose que los conocimientos tienen un papel tan importante como esos factores. La información disponible sobre el límite a la competitividad producida por el déficit de conocimientos es abundante. Sólo a modo de ejemplo, recordemos que un estudio ya clásico del IRDAC dice que el resultado de los sistemas de enseñanza y formación (incluida especialmente la enseñanza superior), en términos tanto de cantidad como de calidad de las calificaciones a todos los niveles, es el primer determinante del nivel de productividad industrial y, por lo tanto, de competitividad de un país (Telford, 1990).

En esta industria del conocimiento, las ideas adquieren la condición de materia prima. La tendencia clásica del desarrollo tiende a apoyar una Ciencia susceptible de aplicación en el sistema productivo; las tendencias más avanzadas en el ámbito de la innovación apuntan a lo contrario: atender al diseño de un sistema productivo capaz de incorporar, en el corto plazo, los desarrollos de la investigación fundamental al ritmo que se producen en la actualidad. Y en este debate, es preciso tener muy claro que el conocimiento, la Ciencia y el propio hombre, deben afrontar la disyuntiva de incorporarse o alejarse cada vez más de los caminos que se abren al desarrollo. Obviamente, la solución, si la hay, habrá que buscarla también desde la educación y esto hace que el *Sistema conocimiento-educación-innovación* adquiera un significado específico en la universidad del momento: por la educación mejoramos nuestro modo de conocer y con esa mejora innovamos, descubrimos e inventamos; es decir, desarrollamos nuestros mundos y nos desarrollamos.

Descubrir, innovar e inventar son dos conceptos que dan contenido significativo al conocimiento por su relación con el desarrollo tecnológico. La evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana enfatiza el uso apropiado del conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología, lo cual pone de relieve la importancia del *Sistema investigación-*

desarrollo tecnológico-innovación (Messadié, 1999, 2000a y 2000b; Nieto, 2008). Hemos de aprender a descubrir e inventar, para conocer y transformar la realidad y nuestros contextos y eso debemos hacerlo con criterio formal de aprendizaje y con impronta de huella personal creativa. Nada de eso se consigue sin actuar intencionalmente en la educación para articular relaciones entre inteligencia, cognición, afectividad y creatividad. La tecnología y la innovación tecnológica identificada en procesos y productos que han producido una nueva impronta, una huella duradera, en la creación de conocimiento son la base del desarrollo, que no es un asunto de empresa privada simplemente o de la universidad, es una "Cuestión de Estado" y esto quiere decir que la ciencia y la educación se convierten en objeto de la política (Touriñán, 2008; Martín y otros, 1986; Hidalgo, León y Pavón, 2002; Bozeman, 2000).

El conjunto universidad-investigación-innovación es eje de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa por la implicación de la universidad en la formación y en la investigación. Entre la investigación y la universidad hay una unión especial que la convierte en instrumento estratégico de innovación (Touriñán, 2000a):

- La Universidad, en general, constituye una fuerza investigadora muy grande
- Esta fuerza investigadora no tiene que disminuir, dado que hay una relación inequívoca entre calidad de la enseñanza universitaria y calidad de las actividades de investigación y desarrollo tecnológico (IDT) en las instituciones de enseñanza superior
- La enseñanza superior puede contribuir de manera significativa al desarrollo regional, tanto por su virtualidad formativa en la investigación, como por su capacidad de innovación tecnológica. La presencia de la enseñanza superior en una región representa una inversión hacia el futuro; proporciona mano de obra altamente cualificada y constituye una fuente de conocimiento, asesoramiento e investigación utilizable por la empresa y la industria.

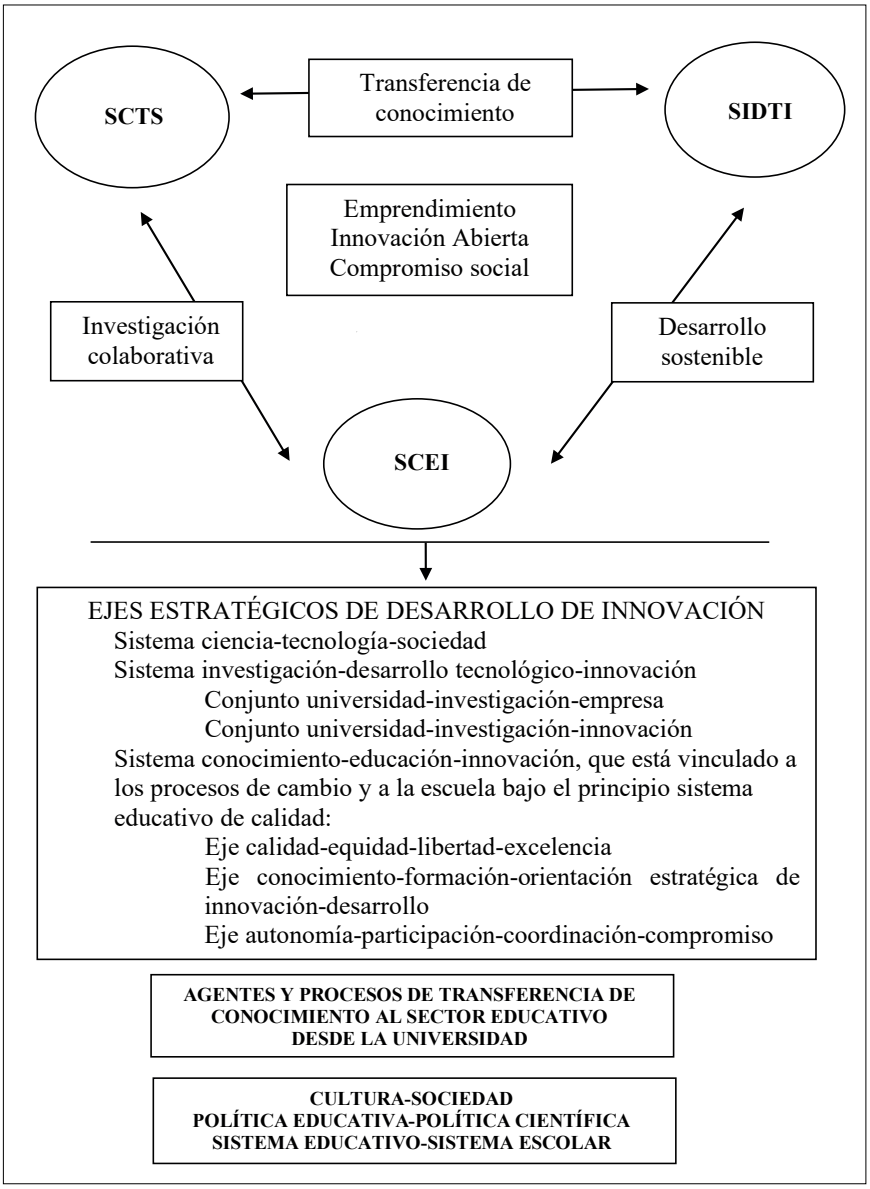
Esta relación entre investigación y comunidad universitaria es importante para el *Sistema ciencia-tecnología-sociedad* y mediatizadora del desarrollo tecnológico, de tal manera que buena parte de su éxito en el desarrollo regional depende de que se alcance un nivel de comprensión general de la ciencia y de la tecnología en la sociedad, suficiente para servir de base a la difusión rápida y generalizada de las innovaciones y de la nueva tecnología.

Y en este marco de dependencia, la relación entre la empresa y la enseñanza superior es significativa para el conjunto universidad-investigación-empresa:

- Las instituciones de la enseñanza superior deberían considerar la cooperación con la industria como una parte fundamental de su misión, estando a favor de la adaptación de sus estructuras para poder realizar la colaboración
- Las empresas deberían formular, ante sus órganos representativos, políticas positivas para fomentar la colaboración
- Las Administraciones tienen que adoptar políticas de incentivos que estimulen la inversión de las empresas en la formación, en la investigación, y en el desarrollo.

Todas estas condiciones confirman el énfasis en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y la importancia de reparar en los ejes estratégicos, relacionados con la educación, que afectan a la innovación (Cuadro 2).

Cuadro 2: Sociedad-Estado-Ciencia- Educación-Innovación-Transferencia en las sociedades del conocimiento



Fuente: Touriñán, 2016. Elaboración propia.

La Unión europea se hizo eco de esta nueva 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 (Touriñán y Sáez, 2015; Comisión de las Comunidades Europeas, 2004a, 2004b, 2005d y 2003; Bueno, 2007).

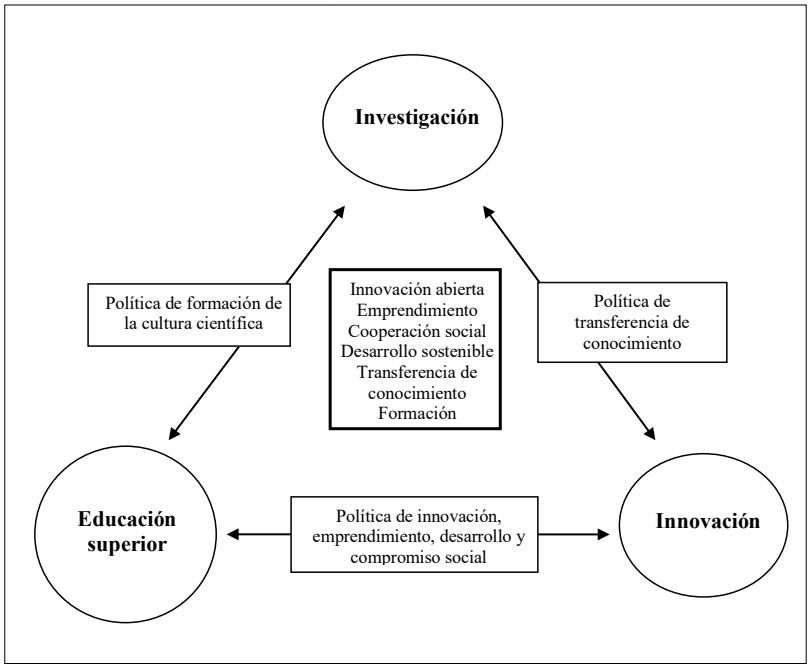
El conocimiento e innovación se hacen motores para un crecimiento sostenible potenciados desde la educación desde 2003 y se concreta progresivamente en la Estrategia Europa 2020, cuyo objetivo es garantizar que la recuperación económica de la Unión Europea (UE) después de la crisis económica y financiera reciba el apoyo de una serie de reformas para construir unas bases sólidas para el crecimiento y la creación de ocupación en la UE hasta 2020. Al mismo tiempo que hace frente a las debilidades estructurales de la economía y los asuntos económicos y sociales de la UE, la estrategia también tiene en cuenta los desafíos a más largo plazo que suponen la globalización, la presión sobre los recursos y el envejecimiento. Es la Europa del conocimiento y el crecimiento inteligente, sostenible e integrador. La Estrategia Europa 2020 debe permitir a la UE alcanzar un crecimiento (Comisión de las Comunidades Europeas, 2010 y 2011):

- Inteligente, a través del desarrollo de los conocimientos y de la innovación
- Sostenible, basado en una economía más verde, más eficaz en la gestión de los recursos y más competitiva
- Integrador, orientado a reforzar el empleo, la cohesión social y territorial.

El triángulo del conocimiento y la relación entre los sistemas ciencia-tecnología-sociedad, conocimiento-educación-innovación e investigación-desarrollo tecnológico-innovación son el fundamento de una voluntad manifiesta de hacer crecer, asumiendo que la universidad es motor del desarrollo productivo. La Universidad se focaliza hacia la 'tercera misión', al lado de la docencia y la investigación. La tercera misión se basa en dos grandes objetivos: por un lado, la responsabilidad social institucional de la universidad; y, en segundo lugar, el compromiso de transformar el conocimiento en valor económico, incidiendo en

la competitividad y facilitando la innovación, la creatividad y el desarrollo cultural, social, científico y tecnológico (CRUE, 2018; Vilalta, 2013 y 2016; Touriñán, 2000b; Touriñán y Bravo, 2000; Touriñán y Sáez, 2015; Matía, 2015). La tercera misión, apunta a Innovación Abierta, Emprendimiento, Cooperación social, Desarrollo sostenible, Transferencia de conocimiento y Formación (Cuadro 3).

Cuadro 3: Tercera misión de la universidad



Fuente: Potocnik, 2009; Bueno, 2007; Touriñán, 2016; CRUE, 2018; Vilalta, 2013. Elaboración propia.

Pretender reducir la tercera misión a un problema de valor económico del conocimiento, obviando la función de responsabilidad social de la universidad y su implicación en el desarrollo cultural y social, cercenando la misión tradicional de la universidad de desarrollo social y cultural, productivo y crítico, es no entender que los modelos integrados referidos al modo de producción del conocimiento han evolucionado desde la hélice de triple pala a modelos de cuatro y cinco palas que siempre han venido a reforzar, como veremos en el epígrafe siguiente, la idea de que ningún modelo es puro y que el modelo es el que debe ajustarse a la realidad y no al revés, de tal manera que la relación entre innovación,

emprendimiento y cooperación social es integral en los modelos avanzados con red responsable de la transferencia y la sociedad civil no es un apéndice en esa relación (Carayannis y Campbell, 2010 y 2009; Arias y Aristizábal, 2011; Bayona y González, 2010; Bueno y Casani, 2007; González, 2009; Molero, 2008; Martínez, 2008; Rodríguez, 2017; Velasco, Zamanillo y Intxaurburu, 2007; Etzkowitz y Leydesdorff, 1995).

En las sociedades del conocimiento, la tercera misión de la universidad reclama para la transferencia de conocimiento la orientación hacia la innovación, el desarrollo social, cultural, emprendedor y cooperativo, bajo un esquema integrador de la relación entre los sistemas CTS-IDTI-CEI. Y de este modo, en el modelo de transferencia están unidos emprendimiento cultura, sociedad, cooperación y sostenibilidad, asumiendo las posiciones generales de la Unión Europea sobre innovación y desarrollo. Y esa relación integrada, como acabamos de ver en este epígrafe, responde además a las posiciones asumidas por la UNESCO y la Unión Europea, respecto de las sociedades del conocimiento desde los sistemas ciencia-tecnología-sociedad, conocimiento-educación-innovación, investigación-desarrollo tecnológico-innovación. Y dicho esto, también conviene resaltar que, reducir la figura de lo cultural, lo social y lo cooperacional a un transversal respecto del emprendimiento, en la tercera misión de la universidad y en la transferencia de conocimiento y su singularidad en cada caso, es hacerle un flaco favor a esos términos, porque lo mismo podría aplicarse a la ciencia, la investigación y el emprendimiento y considerarlas transversales respecto de la cultura y la cooperación. Lo cierto es que todas tienen que ser funciones igualmente importantes en la tercera misión y todas son transversales o todas son singulares en relación con el desarrollo y la innovación, pero ninguna queda subalternada a las otras en cuanto a su condición fundamentante en la definición de la universidad actualmente. En mi opinión, las misiones de la universidad y las funciones derivadas de ellas ya existen y son todas igualmente fundamentales para la definición de universidad y no deben confundirse (Conesa, 2019; Rodríguez, 2017; Broncano, 2019; Vidal, 2018; Touriñán, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 2000a y 2000b; SI(e)TE, 2018; Pulido, 2009).

La relación universidad, empresa, sociedad está generando en nuestros días una tensión de demanda que obliga a afrontar las necesidades reales de la institución con la mirada puesta en sus misiones y en el dimensionamiento del conjunto universidad-investigación-innovación y del conjunto Universidad-investigación-empresa. 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. Como hemos visto:

- 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. 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.

La racionalidad administrativa puede condicionar negativamente la racionalidad epistemológica, como hemos visto en este trabajo: se orientan los recursos de investigación y los modelos de organización de la política científica y educativa son condicionantes del desarrollo disciplinar.

Veamos, pues, cómo se configura realmente la decisión política.

4. COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL DE LA DECISIÓN EN POLÍTICA EDUCATIVA

Hay pedagogos que asumen el criterio político como criterio de educación, de tal manera que, para ellos, lo "aprobado" políticamente quedaría probado, moral, social y pedagógicamente. La realidad del significado conceptual va por otro camino y podemos afirmar que decisión política, decisión técnica y decisión moral son distintas y la prueba de una no es prueba de la otra (Touriñán, 1983, 2008, 2012 y 2016, cap. 6; Touriñán y Rodríguez, 1993b; SI(e)TE, 2013 y 2014b).

La decisión es un acto por el que se responde, de acuerdo con las oportunidades, a una realidad interna y externa que modifica la premiosidad de las necesidades en cada circunstancia. En general, la decisión identifica un curso de acción, por eso se dice que la teoría de la decisión trata el problema de la elección entre dos o más cursos de acción, que son decisiones posibles, en orden a encontrar el óptimo, según las preferencias del decisor. En este sentido, tomar una decisión es elegir, entre varias alternativas posibles, una de ellas. Precisamente por eso puede decirse que tomar una decisión es realizar un juicio sobre esas alternativas y elegir la que se considere mejor. Y esto, en el fondo, no es más que afirmar un valor que se elige.

Cada vez que se elige, hacemos un ejercicio de libertad, que es la efectiva posibilidad de comprometerse con las reglas y con las normas para decidir nuestros proyectos en una relación de medios-fines, de acuerdo con las oportunidades en cada situación concreta. La libertad implica relación medios-fines; la decisión implica integrar esa relación en proyectos personales. Para decidir hay que ser agente actor y autor de nuestra acción.

En la libertad es conveniente distinguir entre dimensiones y ámbitos. Las dimensiones de libertad hacen referencia a la extensión del criterio de decisión. Los ámbitos se identifican con los espacios en los que se ejerce la libertad. Podemos hablar de dimensiones psico-biológica, técnica, moral, política, ética y religiosa de la libertad. Podemos hablar también de ámbitos internos y externos de libertad. Hay espacios de libertad que pertenecen a la vida interior de la persona y hay ámbitos de libertad que pertenecen a la vida social y a la realidad externa al sujeto que elige. Así, hablamos de libertad de expresión, libertad de voto, libertad de movimientos, libertad de enseñanza, libertad de culto, libertad familiar, libertad cívica, etcétera, como manifestaciones expresas de ámbitos de libertad. Pero también hablamos de dimensión psico-

biológica de la libertad (como extensión del criterio de elección vinculado a la satisfacción de deseos y necesidades primarias de seguridad, placer, etc.), de dimensión técnica de la libertad (como extensión del criterio de elección de fines y medios en un ámbito concreto al conocimiento verdadero de ese ámbito), de dimensión moral de la libertad (como extensión del criterio de elección vinculado a la ordenación que hace el hombre de las exigencias captadas y libremente asumidas respecto de la propia vida y proyecto personal), de dimensión social (como extensión del criterio de elección a la relación de convivencia con el otro y lo otro para favorecer el bien privado de cada uno en el grupo con unos medios que no le pertenecen en exclusividad a ninguno de los implicados en la relación), de dimensión política (como extensión del criterio de elección vinculado a la ordenación de diversos ámbitos respecto del bien común), de dimensión ética (como extensión del criterio elección vinculado al sentido de justicia en cualquier ámbito), de dimensión religiosa (como extensión del criterio de elección vinculado a la concordancia con la fe y la creencia religiosa en la vida de cada persona), etcétera.

Todas las dimensiones de libertad tienen un ámbito de ejercicio interno a cada persona que le permite justificar sus pensamientos y convicciones ante sí mismo y un ámbito de ejercicio externo (familia, escuela, amigos, ciudad, ayuntamiento, etcétera) en el que realizamos nuestras convicciones y pensamientos de acuerdo con las libertades y derechos reconocidos. Cada persona puede actuar en cada ámbito atendiendo a criterio de cada una de las dimensiones: así, en el ámbito familiar, por ejemplo, puedo actuar con criterio psicobiológico, técnico, moral, político y religioso. En cada situación puedo dar prioridad a uno de ellos sobre otros, o hacerlos compatibles, o hacerlos excluyentes atendiendo a criterio de grados de libertad de deber simple, de deber más urgente o de deber fundamental, porque los grados de libertad no son los mismos en cada circunstancia (Touriñán, 2016, cap. 5, epíg. 3.2 y cap. 2, epígs. 5.6, 5.7 y 5.8).

También es posible contemplar el significado de la decisión, considerándola como proceso. En este caso, la decisión es el proceso mediante el cual se llega a la elección de un curso de acción entre un conjunto de cursos alternativos. Entender de este modo la decisión implica atribuir al proceso un dinamismo racional continuo, mediante el cual, partiendo de ciertos datos y efectuando un análisis y una valoración sobre la conveniencia y sobre las consecuencias de las soluciones alternativas posibles, respecto de un

determinado objetivo, se llega a efectuar la elección final. Es obvio que son cosas distintas crear cultura, mediar ante el especialista para que cree cultura y ser gestor y director de una oferta cultural que forma parte de la política cultural de un gobierno y se oferta con objeto de fomentar el uso y disfrute del producto cultural desde una determinada institución para promover el crecimiento de la cultura (Touriñán, 2002). Pero en todos estos casos, en el proceso, hay que tener en cuenta los medios y las oportunidades presentes y posibles en cada circunstancia.

Cuando se habla de toma de decisiones en relación con las actividades culturales -y la educación, la política y la economía, lo son-, debemos tener muy en cuenta que suelen entrecruzarse en la decisión moral personal tres tipos genéricos de decisión (técnica, ética y política), que se fundamentan en conocimientos y variables diferentes. Vamos a ver en este apartado, la complejidad estructural de la decisión en relación con la política educativa, porque en el proceso de planificación confluyen decisiones técnicas, decisiones morales personales, decisiones éticas y decisiones políticas (de política cultural y educativa, se entiende) y ninguna de ellas debe suplantar a la otra en sus respectivos ámbitos y cada individuo puede encontrarse en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades en situación de adoptar ante el mismo problema decisiones técnicas, morales, políticas, religiosas, sociales, éticas, económicas, etcétera .

4.1. La racionalidad en la toma de decisiones: decisiones técnicas, decisiones éticas, decisiones políticas y decisiones morales personales

Previo a la acción de planificación, el profesional de la gestión asume el compromiso moral de realizar bien su tarea. Junto a la decisión moral, se encuentra también en este caso la decisión técnica. Puede afirmarse que la decisión técnica se identifica con reglas y normas derivadas del propio proceso, en función del conocimiento verdadero que se tiene del ámbito específico y a partir de la elección primaria de trabajar en ese ámbito. A su vez, la decisión moral no es elección dentro de un ámbito, sino confrontación de ámbitos diversos respecto de la propia vida y proyecto personal; es la ordenación que hace el hombre de sus exigencias de acuerdo con las relaciones que se dan en la realidad en cada ámbito de su existencia, para decidir su propia vida cotidianamente.

La elección técnica no es una elección de medios para fines dados. Nos pueden proponer fines, pero es una competencia definir qué objetivos pueden fundarse como objetivos de un ámbito, basándose en el conocimiento

científico de ese ámbito. La elección técnica es una elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea; es elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en el conocimiento verdadero de la actividad a realizar. El esquema de la elección técnica se expresa del siguiente modo:

T (= C → A)
A es el objetivo a conseguir, y está legitimado por el marco teórico.

Constrúyase C.

Este es el esquema de la decisión técnica; en primer lugar, porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidad y, en segundo lugar, porque el criterio de decisión se basa estrictamente en el conocimiento verdadero del funcionamiento del ámbito en el que se actúa, para alcanzar el objetivo, atendiendo al carácter axiológico de los hechos, a la condición fáctica del valor y a la posibilidad de integrar fáctico y normativo dentro de un ámbito desde conceptos con significación intrínseca al ámbito. Se trata de llegar a la verdad de ese ámbito para conocerlo, explicarlo, comprenderlo y modificarlo, si fuera necesario.

En las elecciones morales genuinas se nos plantean opciones para orientar nuestros personales objetivos de acción. En este tipo de decisiones, la elección que orienta nuestra vida no tiene un objetivo previo, sino la simple y complicada afirmación de que, el valor de cada una de las cosas a elegir, se elige como meta última, aquí y ahora, con carácter de opción fundamental para orientar nuestro proyecto de personal de vida (Touriñán, 1989b).

Por su parte, la decisión política es, con propiedad, ordenación y elección entre metas y sus correspondientes alternativas de acción para lograrlas. El objetivo previo a la decisión política en un ámbito específico (educación, cultura, ciencia, etc.) es determinar cuáles son las necesidades que demanda la sociedad en esa materia y cómo se pueden satisfacer, para establecer, de acuerdo con los recursos económicos presupuestados, cuáles son las prioridades que se pueden alcanzar y cuales, por consiguiente, deben ser financiadas, atendiendo a las concretas circunstancias de cada período de gobierno.

El objetivo general de la decisión política es determinar cuáles son las necesidades que demanda la sociedad en una materia de gobierno y como se

pueden satisfacer, para establecer, de acuerdo con los presupuestos económicos, cuales son las prioridades que se pueden alcanzar y cuales, por consiguiente, deben ser financiadas. En este sentido las decisiones de la política tienden a cubrir la demanda social o las necesidades sociales en materia educativa de modo diverso, según las concretas circunstancias de cada período de gobierno.

La elección de los fines y la asunción de las estrategias de logro en el nivel político constituyen lo que denominamos decisiones políticas, es decir, aquellas decisiones que adopta el poder político para satisfacer, tanto las demandas sociales como las vías de logro que aquel cree prioritarias con respecto a otras finalidades o estrategias en esa circunstancia concreta de gobierno. Estas decisiones se basan en variables no sólo del ámbito sobre el que se ejerce la acción de gobierno -salud, vivienda, agricultura, etc.-, sino también en otras variables de otros ámbitos de la realidad, como el económico, el ideológico, el socio-cultural, etc. (Rodríguez Martínez, 1989).

En líneas generales, las decisiones políticas son aquellas que adopta el poder político como prioritarias para el desarrollo de un ámbito, teniendo en cuenta las demandas y las necesidades sociales del mismo, así como las interpretaciones que sobre estas demandas y necesidades sociales se hacen desde los distintos ámbitos de la realidad.

La elección de los fines y la asunción de las estrategias de logro en el ámbito cultural constituyen lo que denominamos **decisiones políticas**, el esquema de la decisión política podría ser representado de la siguiente forma (Touriñán y Rodríguez, 1993a y 1993b):

$\mathbf{P} = (X_{\mathbf{1}} \vee Y_{\mathbf{1}} \vee Z_{\mathbf{1}}$ A) $V_S\ (X_{\mathbf{2}} \vee Y_{\mathbf{2}} \vee Z_{\mathbf{2}}$ B) $V_S\ (X_{\mathbf{3}} \vee Y_{\mathbf{3}} \vee Z_{\mathbf{3}}$ C)

Donde:

A, B, C, son expectativas institucionales sobre el ámbito objeto de decisión; son objetivos a conseguir y están legitimados por el conocimiento propio del ámbito objeto de la decisión y reconocidas socialmente como necesidad de ese ámbito determinado. A, B, C pueden representar ámbitos distintos (cultura, ciencia, educación, sanidad, agricultura, etc.), o metas distintas de un mismo ámbito (participación escolar, autonomía de centros, mejora de centros)

X; Y; Z son distintas alternativas para alcanzar **A, B, C**., justificadas con el conocimiento técnico pertinente.

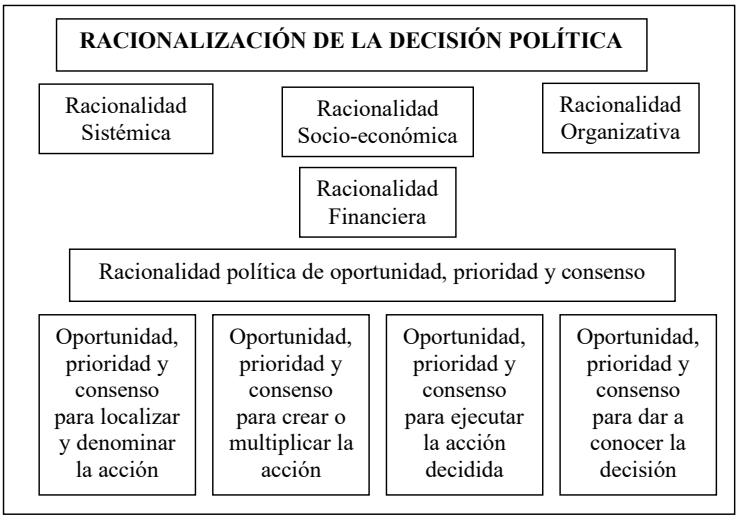
P es la decisión política que fija la prioridad de una expectativa sobre

otra desde el punto de vista de la institución que soporta la decisión, basándose en variables de coherencia ideológica institucional, pertinencia socio-cultural y oportunidad organizativa, básicamente, y asume una expectativa y un modo de lograrla

Vs es la abreviatura de variación o alternancia (versus).

Con la decisión de política educativa, entramos, por tanto, en un ámbito de racionalidad que desborda el ámbito científico-tecnológico: la forma de conocimiento práxica, que se aplica con todos sus postulados a la decisión política que tiene su carácter distintivo frente a las decisiones técnicas y morales individuales sobre la propia vida, como hemos visto. Puede afirmarse que la decisión técnica se identifica con reglas y normas derivadas del propio proceso, en función del conocimiento que se tiene del ámbito específico y a partir de la elección primaria, moral, de trabajar en ese ámbito. A su vez, la decisión moral no es elección dentro de un ámbito, sino confrontación de ámbitos diversos respecto de la propia vida y proyecto personal; es la ordenación que hace el hombre de sus exigencias de acuerdo con las relaciones que se dan en la realidad en cada ámbito de su existencia. Por su parte, la decisión política es, con propiedad, ordenación de metas y alternativas de acción para lograrlas, pero no respecto de la propia vida personal, sino respecto del bien común vinculante en la sociedad, bajo criterios de prioridad, oportunidad y consenso institucional (Cuadro 4).

Cuadro 4: Racionalización de la decisión política



Fuente: Touriñán, 1996b, p. 119.

Como podemos observar en el cuadro, la decisión es política y la resolución no se puede alcanzar simplemente con el conocimiento técnico del ámbito sobre el que se decide; hay que tener en cuenta diversas racionalidades en cada circunstancia para decidir, con justicia y verdad, la condición de oportunidad, prioridad y consenso y asumir todo eso como decisión moral personal de hacer lo que vamos a hacer y hacerlo bien.

4.1.1. La condición espacio-temporal en la decisión política: el problema de la territorialidad

La condición espacio-temporal de la decisión nace de la consideración de la decisión como un acto personal que se ejerce en espacios específicos y singularizados de ejercicio de la libertad (libertad religiosa, de voto, de enseñanza...) con criterio de decisión determinado (decisión técnica, moral, política...). Las decisiones técnica, moral y política se ejercen en ámbitos de libertad compartidos o no, pero tienen criterio de decisión propio de cada una de ellas.

La decisión reclama la condición espacial, porque los agentes están encuadrados espacialmente en un marco territorial, transnacional y glocal. La manifestación singular en nuestro territorio de la condición espacial de la decisión política es la descentralización que implica el reconocimiento de los sistemas educativos y de la comunidad como instrumentos de desarrollo con responsabilidad compartida en la educación.

La condición espacial vincula la decisión con el procedimiento de legalización en el marco territorial. La legalidad de una decisión significa que es adoptada conforme a Derecho por los que les corresponde adoptarla. Desde el punto de vista del procedimiento, el centro de la polémica está en la idea de participación y en el reconocimiento del profesional de la educación como experto amparado por el reconocimiento de autoridad institucional. La condición espacial de la decisión genera la cultura de la legalidad y del derecho ‘de’ la educación.

Respecto de la condición espacio temporal hemos de tener en cuenta que las metas de cada decisión política deben ser adaptadas a cada nivel de intervención; son variables del propio nivel de toma de decisiones. Cada nivel de toma de decisiones, en política, constituye en sí mismo un sistema coordinado como subsistema de la decisión política general (administración central, autonómica, local, de centro y de aula, según proceda). Cada nivel de toma de decisiones tiene sus propios fines y contempla la posibilidad de integrar los de los

otros niveles relacionados a modo de variables ambientales tal como recogemos en el Cuadro 5 (Touriñán, 1989, 1998a y 2014; Rodríguez, 1989; SI(e)TE, 2013 y 2014a).

Cuadro 5: Participación en niveles de decisión descentralizada, atendiendo a ámbitos de estructuración y de realización de la función

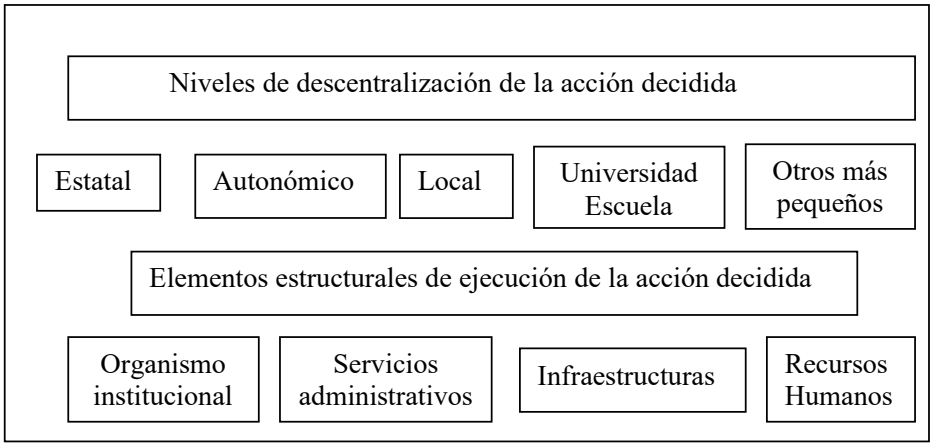
AMBITOS DE REALIZACIÓN DE LA FUNCIÓN

AMBITOS DE ESTRUCTURACION DE LA FUNCIÓN / SUBSISTEMAS	ESTADO	COMUNIDAD AUTÓNOMA	CENTRO EDUCATIVO	AULA
PLANIFICACION	DECISIONES TÉCNICAS Y POLITICAS Y DE POLÍTICA EDUCATIVA DEL ESTADO	IDEM. DE LA COMUNIDAD	IDEM. DEL CENTRO	IDEM. DEL AULA
OPERATIVO DE FUNCIONES PEDAGOGICAS	FUNCIONES DE INVESTIGACION FUNCIONES DE APOYO AL SISTEMA: INSPECCIÓN ESTATAL	FUNCIONES DE INVESTIGACION FUNCIONES DE APOYO AL SISTEMA INSPECCION AUTONOMICA	FUNCIONES DE INVESTIGACIÓN FUNCIONES DE APOYO: - EQUIPOS PSICOPEDAGOGICOS - CENTROS FORMACIÓN PROFESORES	INVESTIGACION ACTIVA TUTORIAS DOCENCIA
ADMINISTRATIVO	ORGANIGRAMA MINISTERIO	ORGANIGRAMA CONSEJERÍA	ORGANIGRAMA ÓRGANOS GOBIERNO CENTRO	REGLAMENTO DISCIPLINA ACADEMICA
ORGANIZATIVO	- PARLAMENTO - MINISTERIO - GOBIERNO CENTRAL - ORGANIZACIONES SOCIALES NACIONALES	- PARLAMENTO - CONSEJERÍA - GOBIERNO AUTONOMO - ORGANIZACIONES SOCIALES AUTONÓMICAS	- CONSEJO DEL CENTRO - JEFE DE ESTUDIOS - DIRECTOR - ORGANIZACIONES SOCIALES LOCALES	ORGANIZACION DE GRUPOS DE ALUMNOS
NIVELES	CENTRALIZADO	DESCENTRALIZADO	AUTONOMÍA ESCOLAR	AUTONOMIA PROFESOR

Fuente: Touriñán, 1998b, p. 36.
(Elaboración a partir de Rodríguez Martínez, 1989).

En términos generales las decisiones y prioridades van ajustadas a cada nivel de intervención, al que se adaptan y en el que se diferencian. Las decisiones que se adoptan en un determinado nivel deberán ser tenidas en cuenta a modo de variables ambientales en los niveles inferiores, donde habrán de ser integradas como propuestas prioritarias, Precisamente por eso, las prioridades que establece el Estado son variables ambientales con respecto a otros niveles de toma de decisiones y cada nivel las contempla, adaptadas convenientemente desde su marco de competencias (Cuadro 6)

Cuadro 6: Desagregación sistémica de niveles de decisión política



Fuente: Touriñán, 1996c. Elaboración propia.

4.1.2. La condición axiológico-cultural de la decisión política: el problema de la legitimidad

La decisión reclama la condición axiológico-cultural para justificarse y legitimarse. La decisión atiende siempre a finalidades intrínsecas y extrínsecas que son vistas como oferta cultural y debe racionalizarse como oferta de calidad atendiendo a criterios de idoneidad socio-cultural, oportunidad organizativa y coherencia ideológico-institucional, porque las metas no se encuadran sólo en sistemas jerárquicos de organización vertical, sino que son variables ambientales en cada nivel de toma de decisiones y deben ser coordinados.

La condición axiológico-cultural vincula la decisión con la fundamentación o legitimación de la decisión. La legitimidad de la decisión política no es sólo formal (de sistema democrático de votación, por ejemplo), sino de contenido axiológico-cultural, porque se decide sobre un problema que se valora y tiene contenido cultural. La legitimidad de la decisión está en el centro de la relación cultura-civilización-educación y la fundamentación de la decisión política genera la cultura de la legitimidad y del derecho ‘a’ la educación.

Esa precisión de matiz (derechos-libertades; formulación fundamental de derechos y materialización real de libertades) justifica en nuestro caso (el de la educación como ámbito de realidad y como acción) la distinción entre derecho a la educación (derechos posibles) y derecho de la educación (libertades

reconocidas), tanto desde la perspectiva de la legalidad, como de la legitimidad en ambos casos.

El derecho 'a' la educación, como ideal a alcanzar, está vinculado al fundamento ético del Estado de Derecho y a la legitimidad ética y técnica, pues no se debe vindicar éticamente un derecho vacío o viciado en su contenido. El derecho 'de' la educación, como efectivas libertades, está vinculado al valor educativo de la legislación, al fundamento ético del Estado de Derecho, a la formalización jurídica y a la legalidad y legitimidad política. El legislador debe dictar leyes en el ámbito de la educación ajustadas a derecho y a criterio de contenido ético, técnico y deontológico educacional.

La articulación jurídica del derecho a la educación como obligación estatal, lo convierte en un derecho-obligación que se extiende a la población. De esto se desprende la consideración del derecho a la educación como un derecho prestacional, puesto que sus titulares pueden exigir prestaciones positivas al Estado para hacerlo efectivo. De ahí también que la educación se configure como un servicio público, además de servicio social, en el que la sociedad civil tiene, cada vez más, un reconocimiento y protagonismo singular. El Estado aporta medios para hacer efectiva la educación reconocida en las leyes y ejerce su función educadora formando sobre los valores legalizados y la sociedad civil ejerce una función de control ético sobre el Estado y el avance de sus acciones hacia una situación cada vez más justa.

En una sociedad abierta y pluralista la encrucijada ante la legalidad exige resaltar por principio de significado el fundamento ético de todo Estado de Derecho y el valor educativo de la legislación dictada, pues el progreso de la legalidad en un Estado de Derecho no excluye ni impide, empero, otro necesario progreso en el ámbito de la educación, la moralidad y la justicia. Y si una ley educativa es poco efectiva, hay cauces legales, legitimados políticamente para cambiarla combinando acción política, acción individual y acción de la sociedad civil. Por principio de significado la acción política no tiene que suprimir la acción individual, ni la acción de los grupos organizados de la sociedad civil, ni la relación con la verdad y la justicia, por razones de prioridad, oportunidad y consenso (Touriñán (Dir.), 2012, caps. 1 y 9).

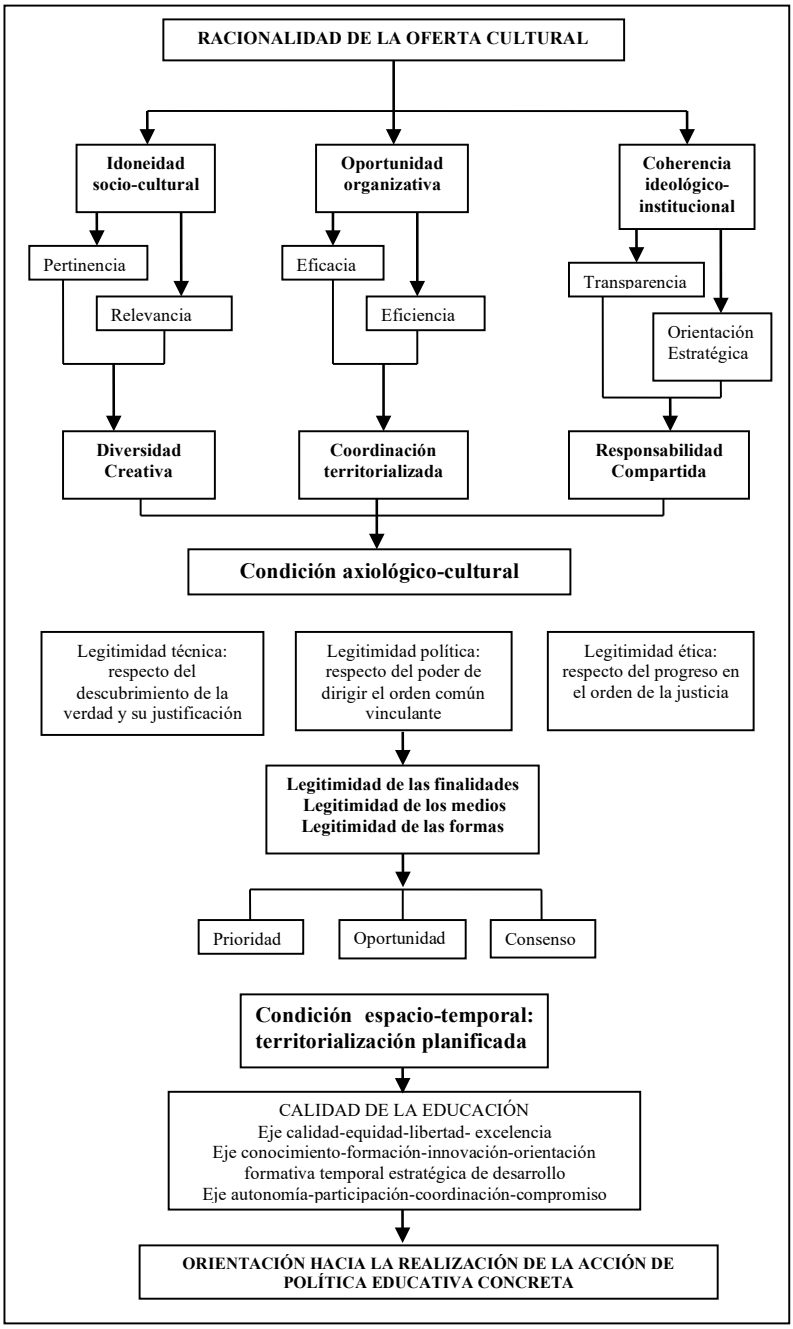
Y eso que acabo de decir hace que, en nuestros días, hablemos necesariamente, por una parte, de legalidad y legitimidad política, porque se han establecido las normas siguiendo los cauces legales que las hacen vigentes y reales en su contexto territorial y, por otra, de legitimidad técnica (en nuestro

caso, pedagógica, porque su contenido es verdaderamente de educación) y de legitimidad ética, con objeto de evitar que las normas soslayen en algún caso el criterio técnico del experto (podemos hacer leyes de educación o leyes económicas poco efectivas) y en otros el sentido ético, obviando la vinculación lógica entre acción política, verdad y justicia.

En la acción política debe haber siempre una relación, pero no una confusión entre *legitimidad de las formas* (procedimiento político-legal), *legitimidad de los medios* (aplicabilidad y realización de la ley en el ámbito que corresponde) y *legitimidad de las ideas* (fundamento filosófico de las ideas políticas); ambas legitimidades han de ser compatibles con la legitimidad ética y técnica del contenido de la ley. A la acción política le corresponde la prestación del servicio público, no la pública intromisión en el derecho de cada uno de los agentes del tejido social a realizar sus propios proyectos. Y esta correspondencia no es una cuestión de oportunidad, prioridad y consenso, sino una exigencia de relación lógica entre política, valor educativo de la legislación (relación de verdad) y fundamento ético del estado de derecho (relación de justicia).

Hoy se asume, sin lugar a duda, que la acción política, la acción de la sociedad civil y la acción educativa son, desde el punto de vista del género, acciones culturales, pero son acciones culturales con diferencia específica. Toda acción educativa es una acción cultural, pero no es verdad que toda acción cultural sea educativa. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede transformarse en un proceso de influencia educativa. Y esto quiere decir que hemos de hablar de la acción política y de acción educativa en términos de acción cultural y desde ahí avanzar en su sentido derivado de su diferencia específica (ordenar el bien general de la sociedad desde el poder) para comprender su complejidad estructural (Cuadro 7).

Cuadro 7: Acción política como acción cultural diferenciada



Fuente: Touriñán, 2002. Elaboración propia.

La decisión política en el ámbito de la política educativa responde, bajo criterio de bien común, a principios de determinación delimitados dentro de la relación “legalidad-legitimidad” que son visibles en los procesos de:

- Racionalización del procedimiento de toma de decisiones en política educativa, atendiendo a criterios de oportunidad, prioridad y consenso, que debe estar ajustado a criterios de legitimidad técnica, ética y política
- Racionalización de espacios de descentralización bajo la forma de desagregación sistémica en la toma de decisiones
- Racionalización de la oferta educativa como finalidad
- Racionalización de ejes de desarrollo de educación de calidad atendiendo a los principios que rigen la innovación
- Racionalización de los modelos de organización para la toma de decisiones en política educativa y en política científica para el logro de calidad de la educación
- La escuela está vinculada inequívocamente al logro de la educación de calidad dentro del sistema educativo. Los conjuntos “calidad-equidad-libertad-excelencia”, “Conocimiento-formación-innovación-orientación formativa temporal estratégica de desarrollo” y “autonomía-participación-coordinación-compromiso” son los pilares fundamentales de la decisión política orientada a la educación de calidad.

La escuela es el lugar de confluencia, realización y prueba de la decisión de política educativa, porque es el espacio de convergencia de los agentes de la educación, por su finalidad inequívocamente educativa y por la organización construida para actuar con responsabilidad compartida en la aplicación y mejora del derecho a y de la educación. La convergencia de razones administrativas y razones epistemológicas no siempre existe y el marco legal puede condicionar positiva o negativamente el desarrollo de un ámbito y sus posibilidades de innovación y de ejercicio técnicamente fundamentado.

La complejidad estructural de la decisión viene dada por la propia estructura de la libertad, con sus dimensiones, ámbitos y grados, que exige establecer principios de determinación en cada caso (en este caso, el de la decisión de política educativa) contemplando:

- Derecho de y a la educación; legalidad y legitimidad
- Condición axiológico-cultural y condición espacio-temporal

- Diversidad de procesos de racionalización en la toma de decisiones
- El lugar propio de la mentalidad y mirada pedagógicas que es el propio de una decisión técnica construida desde el conocimiento de la educación.

4.1.3. La necesidad de planificar la acción política

La aproximación general realizada tenía como objetivo introducirnos en las diferentes formas de racionalidad en la toma de decisiones en política educativa. Esa aproximación tiene un significado especialmente destacado, si tenemos en cuenta que la Sociedad Civil actual (el Tercer Sector no lucrativo que se distingue del Estado y del Mercado mundial -los otros dos sectores-) tiene un papel de singular importancia en este proceso (Salamon y otros, 2001; Pérez Díaz, 1997; Touriñán, 2000 y 2002).

En el contexto de la acción real territorializada, los técnicos y los políticos no están solos; las personas individualmente y como ciudadanos y la sociedad civil tienen su lugar. Y el tercer sector (la sociedad civil), como servicio a la sociedad y la cultura, se orienta, cada vez más, hacia el mundo exterior y asume una cuota de responsabilidad compartida en el desarrollo tecnológico y cultural, que exige planificación y gestión estratégica ajustada a la demanda (Ferguson, 1974).

La planificación es el exponente del proceso de racionalización de la política científica-tecnológica y de la política educativa. La planificación se define como el proceso de toma de decisiones que tiende a optimizar la posición actual y futura del sistema, teniendo en cuenta los cambios programados y previendo acciones de recuperación frente a los cambios aleatorios que tengan lugar en su entorno actual o futuro.

El proceso de planificación requiere diferentes fases o etapas, como son:

-El análisis de la posición actual del sistema

-La previsión de su entorno futuro

-La evaluación de proyecciones alternativas de acción en función de su impacto futuro y la elección del plan a seguir.

En la literatura especializada, se distinguen modelos de organización. El modelo aparece siempre como una construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad (la del sistema educativo, en este caso):

- Modelo espontáneo
- Modelo coordinado
- Modelo concertado
- Modelo centralizado.

En el Modelo espontáneo, los recursos financieros son asignados a los distintos Departamentos Ministeriales, que actúan independientemente. Se carece de una red centralizada y con capacidad de coordinación. Cada ministerio decide, por su cuenta, cómo gastar en ciencia y tecnología y en educación. La única supervisión horizontal está a cargo del Departamento de Economía.

En el Modelo coordinado, hay asignación de recursos a los Ministerios, pero con un cierto grado de coordinación horizontal a través de organismos de consulta o asesoramiento. Estos organismos pueden estar formados por personalidades relevantes ajenas al Gobierno, por representantes de Departamentos ministeriales o por una mezcla de ambos y se singularizan en forma de Consejos asesores o Comisiones nacionales para la educación.

En el Modelo concertado, el esfuerzo gubernamental en educación es coordinado desde un Ministerio o equivalente, que es responsable de la Política educativa y actúa en concordancia con departamentos con responsabilidades en estas materias. Un comité interdepartamental concreta las decisiones que se tienen estudiadas y han sido preparadas bajo la iniciativa del ministro responsable. En este modelo existe una notable coordinación horizontal a través de un presupuesto unificado y conjunto para educación y hay una programación negociada.

En el Modelo centralizado, existe un Ministerio específico de educación, con organización y recursos propios, que puede contar, además, con un plan en el que se armonicen todos los objetivos de la política educativa.

Cada modelo genera una forma especial de ordenar los recursos, las técnicas y los procedimientos para conseguir los objetivos propuestos dentro del modelo previsto. En todo caso, conviene decir que estos modelos no se dan de modo puro en las políticas educativas. Cada modelo puro tiene dificultades detectadas en la aplicación real. Los modelos espontáneos se muestran ineficaces para conseguir esfuerzos multidisciplinares y objetivos estratégicos predeterminados de carácter interministerial. Los modelos coordinados pierden operatividad pues los consejos asesores menguan su eficacia al no estar presentes en ellos el Gobierno que tiene las competencias ejecutivas. Los modelos concertados, corren el riesgo de no desarrollar los fondos de financiación

de las reformas, cuando se fomentan reuniones horizontales de iguales sin un liderazgo reconocido legalmente en forma de competencias para hacer cumplir el proyecto y "obligar" a los diversos departamentos a reorientarse, siguiéndola política estratégica. Por su lado, los modelos centralizados, tienen tendencia a aislar la educación de los problemas reales y singulares de cada zona territorial.

4.1.4. La descentralización educativa como una alternativa posible de planificación educativa

De todo lo anterior, podemos inferir no sólo que los modelos puros no se aplican, sino también que la concreción de un país no sirve indistintamente para cualquier otro. En nuestro país hemos optado por una política educativa descentralizada. Y la descentralización, junto con la profesionalización, puede calificarse como el acontecimiento estructural más relevante en el análisis socio-político de los sistemas educativos en el siglo XX (Touriñán, 1995a y 1996c). No es la única solución posible, ni es la que mejores resultados está dando en la educación en otros países. Es necesario insistir en que los modelos de planificación y cada una de sus manifestaciones concretas desde el centralizado al descentralizado, desde el espontáneo al coordinado y concertado, son necesarios para racionalizar el proceso en la relación medios-fines, pero no tienen conexión conceptual con la calidad de educación. La conexión entre calidad y centralización es empírica no conceptual; es decir no hay un relación unívoca y excluyente de otras entre centralización y calidad o entre descentralización y calidad; se puede conseguir calidad de educación en modelos centralizados y en modelos descentralizados, el riesgo está en unir la organización técnica y administrativa de un sistema con un régimen político fundamentalista y totalitario que confunde los intereses del individuo y de la sociedad con los intereses del grupo en el poder desvirtuando el significado de calidad, de libertad y de relación justicia-poder-verdad (García Garrido, 1984, 2002, 2006; Enquist, 2011; Gairín, 2005; Puelles, 2004 y 2013).

Debe quedar claro que la calidad no está vinculada a la descentralización exclusivamente. Los modelos de organización político-administrativa condicionan, pero si no se anula la función del técnico, del político y de la sociedad civil; es decir, si se garantiza el sentido de responsabilidad compartida, de diversidad creativa y de coordinación territorializada, la calidad se consigue en muy diversos modelos de planificación, con eficacia, eficiencia, pertinencia, relevancia, transparencia y orientación estratégica.

Desde esta perspectiva, la alternativa de descentralización educativa debe entenderse como un fenómeno social de consecuencias muy distintas al simple proceso de desconcentración de funciones. La descentralización exige la creación de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, ya que una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión. En educación, la descentralización, se vincula conceptualmente a la libertad de enseñanza, democratización y autonomía en educación.

El concepto de libertad de enseñanza, entendido como libertad de elección, libertad de creación y libertad de cátedra exige resolver la descentralización educativa, defendiendo, no sólo la profesionalización del sistema educativo, que se traduce en la reivindicación de la condición de experto y de la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados, sino también una particular concepción de la responsabilidad del educador ante la legislación en la sociedad pluralista y una precisa distinción entre derechos y libertades.

La libertad de enseñanza es uno de los conceptos que se presupone en la descentralización educativa. El problema primero de la descentralización es el reparto político de competencias; pero el objetivo fundamental del reparto es el mejor y más eficaz ejercicio del Derecho a la Educación, cuya expresión más genuina es la libertad de enseñanza en su triple acepción: libertad de elección, libertad de creación, libertad de cátedra.

No es este el lugar adecuado para repetir una doctrina pedagógica consolidada. Es suficiente para nosotros recordar que la plasmación de libertades concretas en torno al derecho a la educación ha establecido unos lugares comunes de discusión con respuestas diversas (Touriñán, 1983 y 1990):

- La libertad de elección centra la polémica en torno a la gratuidad y la obligatoriedad de la educación. El debate pedagógico acentúa, no la financiación de la enseñanza, sino la fuerza moral de la segunda oportunidad de educación (ya sea esta la educación de adultos, para los que no pudieron asistir a la escuela, ya sea esta la continuidad y la promoción escolar por niveles)
- La libertad de creación establece un debate político del ejercicio del derecho a la educación bajo la polémica de escuela pública y escuela

privada. El debate pedagógico ha enfatizado la necesidad de asistir a centros pedagógicamente programados como manifestación genuina del derecho a la educación por encima de la relación del centro con quien la financie. Hoy se defiende la educación como una necesidad social que debe responder no tanto a las connotaciones de lo público o lo privado como a las específicas connotaciones de responsabilidad social compartida y rendimiento social de la institución escolar

- La libertad de cátedra establece un debate político del ejercicio del derecho a la educación bajo la polémica de pluralismo en el centro o pluralismo de centros. El debate pedagógico ha enfatizado en este caso la atención a los conceptos de participación y a la condición de experto en la tarea educativa.

Libertad de elección, libertad de creación y libertad de cátedra son manifestaciones probadas del ejercicio del derecho a la educación que pretende ser mejor realizado en estas propuestas. La reflexión de conjunto sobre estas manifestaciones del derecho a la educación nos lleva a defender tres connotaciones particulares desde el punto de vista de la política educativa (Touriñán, 1996c, 2009 y 2014):

- La diferencia entre derechos y libertades
- La profesionalización del sistema educativo
- La función particular del educador hacia la sociedad pluralista.

El concepto de democratización, entendido como organización democrática de la escuela, transmisión de ideales democráticos y extensión de la educación, obliga a identificar el proceso de descentralización educativa con la igualdad en el sistema educativo y la participación. Este entramado conceptual de la democratización ha tenido un desarrollo específico que permite identificar actualmente aspectos clave del proceso de descentralización tales como: la igualdad de trato, la igualdad de resultados, la igualdad de continuidad en el sistema educativo y los niveles de participación ya sea entendida ésta como participación a nivel de información, a nivel de ejecución o a nivel de toma de decisiones. Existe una gradación en el camino centralización-descentralización, susceptible de ser analizada y sistematizada desde los niveles de participación; pero, en mi opinión, la consecuencia más directa de la democratización no es esa gradación, sino la unidad del sistema en su continuidad, o lo que es lo mismo, la evidencia de la necesidad de postular la profesionalización en el sistema.

La reflexión de conjunto sobre estas manifestaciones de la educación

como derecho social nos lleva a defender dos tendencias particulares desde el punto de vista de la política educativa:

- La participación como instrumento de descentralización
- La profesionalización en el sistema como garantía de continuidad.

En todo caso, igualdad y participación dan lugar a que en la descentralización educativa se considere de manera peculiar el concepto de autonomía escolar. Desde este punto de vista, las finalidades de la educación se convierten en variables ambientales del nivel de toma de decisiones técnicas, políticas y morales. Esto es especialmente importante en los sistemas educativos, porque de la autonomía escolar no sólo deriva una concepción distinta de las finalidades, sino que se refuerzan las distinciones entre sistema escolar y sistema educativo, por un lado, y procesos de hetero y autoeducación con especial repercusión para los procesos no formales e informales de educación, por otro.

La defensa de la autonomía escolar es una consecuencia directa del significado de la democratización de la sociedad que, a su vez, da contenido al significado profundo de la democratización de la educación. En el fondo, se trata de que cualquiera que sea el tipo de escuela, ha de respetar los principios constitucionales y ha de organizarse participativamente, porque el límite entre la prestación del servicio público "educación" y la pública intromisión en el derecho de cada uno a elegir su proyecto de vida, lo tenemos que resolver en cada escuela en la misma medida que la ley garantice el derecho de todos los implicados a participar en las decisiones (Husén, 1979 y1985).

Desde la perspectiva del trabajo que estamos desarrollando, conviene destacar que la autonomía escolar encuentra significado dando respuesta a cuatro cuestiones:

- El sentido de la responsabilidad compartida en educación
- La defensa de la calidad de la educación como una decisión política
- La diferencia y relación entre decisiones técnicas, morales y políticas
- La modificación del esquema fin-medios en el contexto escolar de toma de decisiones, en tanto que las finalidades se asumen como variables ambientales del nivel de toma de decisiones.

4.2. Relación entre decisiones técnicas, políticas y morales

En educación existe una relación entre decisiones técnicas políticas y morales que tiene que ver, respectivamente, con el valor educativo de la legislación, el fundamento ético del estado de derecho y con el código deontológico y el sentido patrimonial de la decisión. En torno a estas relaciones y distinciones se establecen la cultura de la legalidad y la cultura de la legitimidad, la cultura del Derecho a la educación y la cultura del Derecho de la educación.

Si tomamos como ejemplo una expectativa social (por ejemplo, el bilingüismo) el proceso que se da es el siguiente. Previo a la acción, el profesional asume el compromiso moral de educar -en lugar de hacer otra cosa- y de hacer bien su tarea. A partir de ahí, la expectativa (el bilingüismo) debe justificarse social y moralmente para la sociedad. Posteriormente, la expectativa se convierte en meta por decisión, entre otras cosas, si tiene valor educativo -que es asunto a resolver, contando con el conocimiento de la educación-. Si se convierte en meta de la educación esa expectativa, desde el conocimiento de la educación se generarán reglas de intervención para hacer efectiva la meta (sujetos bilingües). Así las cosas, una vez que se acepta moralmente a una expectativa social, el conocimiento de la educación capacita al profesional para juzgar la valiosidad educativa de la expectativa, para participar en la decisión de adoptar esa expectativa como meta educativa y para desarrollar programas de intervención pedagógica, ajustados a hechos y decisiones pedagógicas, que hagan efectiva la meta. Pero resulta obvio que tomar una decisión política no resuelve el problema pedagógico: podemos tener decidida la meta de la educación “desarrollo cívico”, pero eso no significa que tengamos definido el procedimiento educativo o que realmente nuestras decisiones morales se encaminen consecuentemente a esa meta.

4.2.1 Relación decisión técnica-decisión política

La decisión de política educativa tiene un ámbito de racionalidad que desborda el ámbito científico-tecnológico: la forma de conocimiento práxica, que se aplica con todos sus postulados a la decisión política tiene su carácter distintivo frente a las decisiones técnicas. Entre decisión técnica y decisión política en educación se da una relación basada en la coincidencia de ámbito de conocimiento en el que se ejerce la decisión -el ámbito de la educación-, y precisamente por eso la relación está centrada entre ambas en el *valor educativo de la legislación*. No basta con aprobar legalmente una norma; siempre tiene

sentido por encima de la legalidad política preguntarse: ¿De verdad que es educación y contenido educativo eso que aprueba la ley?

La decisión técnica se caracteriza en nuestros días por el cambio de consideración de la actividad que le es propia. “La acción adaptativa (a objetivos dados) es sustituida por la acción prospectiva que se propone de antemano los objetivos y ordena los medios disponibles (...) la ordenación se hace en función no de un desarrollo inevitable de los fenómenos, sino de un proyecto general que impone los objetivos, fija las prioridades, los criterios de elección, las normas de actuación” (Ladrière, 1977, p. 118). El conocimiento tecnológico, en tanto que intervención en los acontecimientos, afecta al objeto mismo investigado. Las decisiones técnicas en el conocimiento tecnológico afectan a los programas de investigación y al estado real del objeto intervenido.

Existe, además, un conocimiento práxico (político-práctico, para otros autores). Es el encargado de orientar la acción respecto de los objetivos directos de la acción en el orden común vinculante. Para este conocimiento no basta la racionalidad científico-tecnológica. Es necesaria pero no suficiente.

Siendo esto así, la decisión de política educativa, por su propia estructura, no puede contradecir el conocimiento del ámbito sobre el que se decide, porque es parte integrante del proceso de toma de decisión; pero puede soslayarlo, restándole oportunidad. Este es el caso de una política educativa que justifica la merma de inversión, porque se ha prestado más atención a la sanidad que a la educación ese año, y, consecuentemente, destina el presupuesto en buena parte a aquella necesidad, pues, con criterios políticos adecuados, se conviene que aquella es la acción decidida. De este modo no hay contradicción con el conocimiento de la educación; pero se acepta implícitamente que la tarea educativa no será la prioritaria en esa ocasión a efectos de inversión.

El postulado básico de la decisión política es que ésta es correcta siempre que no se contradiga lo demostrado por el conocimiento propio del ámbito de la realidad sobre el que se decide. Se entiende, por tanto, que la decisión política parta casi siempre de alternativas y soluciones que le presentan los técnicos de cada ámbito (informes de expertos). En este sentido, el político no tiene que decidirse necesariamente a favor de un determinado problema, pero en el problema que elija como prioritario, ha de adoptar la solución satisfactoria avalada por el conocimiento técnico del ámbito al que pertenece el problema. Esto es así, porque en su decisión cuentan variables externas e internas al ámbito que se convertirá en prioritario y hacen posible concretar la decisión en

“la oportunidad de hacer”. Estas alternativas o soluciones que presentan los técnicos o especialistas se conocen genéricamente como decisiones técnicas y se fundamentan en el conocimiento que se tiene del ámbito o sector de acción política sobre el que se está decidiendo. Pero no resuelven la decisión política, cuya complejidad estructural es singular y relativa a su propio ámbito. Precisamente por eso ‘pedagógicamente probado’ no quiere decir, sin más, política y legalmente asumido, que está sometido a criterios de oportunidad, prioridad y consenso parlamentario (Touriñán, 1998b; SI(e)TE, 2014b).

4.2.2 Relación decisión política-decisión ética y moral

Hemos de ser conscientes de que vivimos una época en la que hablar de derechos y libertades se ha convertido en un hecho necesario, hecho que, entre otras cosas, ha contribuido a afianzar nuevas formas más completas de justicia social. Lo cierto es que, si bien la sociedad actual es partidaria de la afirmación más positiva de los derechos y libertades, el abuso que se ha hecho con el significado de estos términos hace que, por contra, no estemos muy lejos de fomentar una actitud recelosa ante todo programa que nos hable de ellos. A todos nos asombra -aunque se pueda explicar- que, hablando de los mismos derechos y de las mismas libertades, se pueda llegar a soluciones tan opuestas como las que se mantienen hoy en día en la práctica. La explicación de estas disparidades se encuentra -querámoslo o no- en la utilización capciosa de los términos y en el atractivo innegable de su significado.

Libertades y derechos reconocidos se identifican en el marco concreto de cualquier Constitución y, por eso, a veces se confunden; pero, si no nos engañamos, tenemos que comprender su diferente extensión. Los derechos, además de ser poderes de obrar, libertades reconocidas en una constitución, hacen referencia a una exigencia ética cuya raíz no es el Estado, sino la dignidad de la persona y, precisamente a ellos, a los derechos en tanto que valores, nos remitimos cuando queremos que el Estado nos reconozca un nuevo poder.

Parece claro, entonces, que los hechos nos presentan las relaciones de un modo totalmente opuesto al que se seguiría, si confundiéramos derechos y libertades. Confundir derechos y libertades es una manera hábil de anular la condición de persona humana; como nada esencial justificaría la existencia de los derechos y la garantía de las libertades, el hombre únicamente sería persona porque tiene los derechos que el Estado le otorga. Pero, si realmente los derechos del hombre se reducen a las libertades de hacer que concede el poder

público, ¿con qué derecho se exigen más libertades de las que nos quiere dar?

Precisamente por estas razones, los juristas comprometidos con la formulación jurídica de los derechos y las libertades mantienen que el elemento que nos permite juzgar el fundamento ético de un determinado Estado es, en el fondo, la amplitud con que defiende los derechos del hombre; lo juzgamos justo y conveniente, si fomenta y favorece el cumplimiento de las exigencias propias de la condición humana; lo juzgamos improcedente y despersonalizador en caso contrario. Legalmente probado no quiere decir sin más, ni moralmente probado para guiar la conducta personal, ni éticamente probado como avance en el sentido de la justicia.

Podemos decir, por tanto, que entre decisión política y decisión moral existe una relación basada en el *fundamento ético del estado de derecho.* El político asume siempre el compromiso de hacer bien su tarea (objetivo moral) y para ello buscará siempre tomar decisiones políticas que se transforman en libertades legitimadas éticamente en la sociedad como progreso en el orden de la justicia para el bien común vinculante y el bien general de los ciudadanos. Por encima de la decisión política legalmente adoptada, siempre tiene sentido la pregunta ética: ¿De verdad que con ese contenido legal se progresa en el bien común de la sociedad, hacia un orden más justo? ¿De verdad que con esa ley se garantiza el derecho de y se mejora la posibilidad de la decisión moral personal?

4.2.3. Relación decisión técnica-decisión moral

Entre decisión técnica y decisión moral existe una relación derivada del sentido moral de la acción humana que intentan recoger siempre los códigos deontológicos en cada profesión. Entre decisión técnica y decisión moral se encuentra el *sentido deontológico y patrimonial de la decisión.* El técnico decide hacer su trabajo lo mejor posible para ser coherente consigo mismo y con las exigencias que se le plantean profesionalmente en cada situación. Esto quiere decir que en la relación decisión técnica- decisión moral hay un sentido ético perfectivo de acción que distingue fines del sujeto y fines del objeto, en cada caso concreto. Siempre elijo moralmente mi acción dentro de mis proyectos, con sentido de vida en la decisión. Pero una vez que he decidido actuar, también decido hacerlo bien técnicamente. La relación decisión técnica-decisión moral tiene sentido patrimonial derivado del código deontológico: decido hacer bien mi tarea, pero, si bien soy un técnico que sabe comprometerse responsablemente con el sentido propio de la acción pedagógica, yo soy el que decido y mi decisión

es para mejorar siempre mi propio proyecto. Me identifico con mis decisiones.

Además de estimar personalmente el valor, tenemos que elegirlo en la relación medio-fines, ajustando el sentido de la acción, y decidirlo como parte integrante de nuestros proyectos y metas, ajustando el sentido de vida que atribuimos a esa acción. No por otra cosa, sino por esta, se puede decir que la decisión técnica tiene carácter patrimonial, porque, cuando nos marcamos finalidades, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida; hacemos, de nosotros, nuestro propio patrimonio. Como hemos dicho, nos identificamos en la decisión y determinamos nuestro sentido de vida.

Ya hemos argumentado acerca del error subsumir la racionalidad práxica en la racionalidad científico-tecnológica, en el epígrafe 3 de este trabajo. No comprender ese error es abrir la legitimación de la destrucción de pueblos enteros por el simple hecho de observar los efectos. La cuestión fundamental en el debate “ciencia-moral “ no es el litigio acerca de la neutralidad de la investigación, sino la pretensión de ciencismo, es decir, el intento atractivo de ir más allá de la decisión técnica -propia de la indagación científica- sólo con la decisión técnica o el paternalismo derivado de una identificación de las decisiones técnicas y de las decisiones políticas con las decisiones morales personales o con decisiones éticas orientadas al progreso de la justicia en la comunidad (Touriñán, 2016, cap. 6).

Como hemos visto en el epígrafe 4.1 de este trabajo, es verdad que, en cuestiones morales, lo que no está vindicado, moralmente, no se convierte con legitimidad en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica, pero una meta moral no es sin más una meta de educación, porque acontecimientos intencionales y acontecimientos morales no son lo mismo y porque existe el ámbito de la decisión técnica. Existe, en efecto, un ámbito de la educación que se identifica con el desarrollo de la dimensión moral personal del sentido de vida. Pero las opciones morales y el dominio de los conocimientos morales son conocimientos de áreas culturales, que no invalidan el carácter contextual de esos conocimientos el desarrollo de destrezas morales, ni anulan el carácter científico-tecnológico de la investigación pedagógica de fines y medios implicados en el proceso de la educación moral.

La identificación de problemas morales y problemas educativos equivale a identificar erróneamente fines del sujeto y fines del objeto. Desde esta perspectiva, decisiones morales y decisiones pedagógicas, no se confunden,

porque ni los problemas morales se resuelven con el conocimiento pedagógico, ni los problemas pedagógicos se resuelven con el conocimiento moral. Hoy estamos en condiciones de afirmar que la ciencia no es suficiente para resolver una opción moral; esta opción es personal y la ciencia no la realiza por nosotros. Toda elección moral se hace contando con el mejor conocimiento teórico que se tiene de las situaciones en las que debo elegir. Es necesaria la ciencia para resolver los conflictos morales. No es suficiente, porque la elección moral se hace con respecto a las necesidades que nosotros tengamos en cada momento, y decidir cuál de nuestras necesidades es más fundamental supone una referencia a nuestros sentimientos, actitudes e intereses, que nosotros podremos corregir y variar, si descubrimos que su fundamento cognoscitivo no es correcto, pero que no podemos evitar tenerlos en el momento de adoptar la decisión.

Como hemos visto en el epígrafe 4.2.1, 'pedagógicamente probado' no quiere decir sin más política y legalmente aprobado y asumido. A su vez, en el epígrafe 4.2.2, hemos visto que 'legalmente probado' no quiere decir sin más, ni moralmente probado para guiar la conducta personal, ni éticamente probado como avance en el sentido de la justicia. Ahora, en este epígrafe 4.2.3, estamos afirmando que 'pedagógicamente probado' tampoco quiere decir sin más moralmente probado. Si esto es así, se sigue que lo pertinente es que cada persona asuma moralmente hacer lo mejor en cada acción concreta, respetando las relaciones entre las distintas dimensiones de libertad y los criterios que las fundamentan. Es una decisión moral personal respetar y cumplir la relación justicia-poder-verdad en cada acción y asumirla como una relación que debe cuidarse. Y a la educación le corresponde formar a las personas para decidir.

4.3. Metas sociales y responsabilidad profesional

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 práxicos 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 práxico 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 (Touriñán, 2015; 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; Touriñán, 2017).

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, 2014 cap. 2 y 2016, 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, 1983, 1987b, 1995b, 2008 y 2017):

- 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.

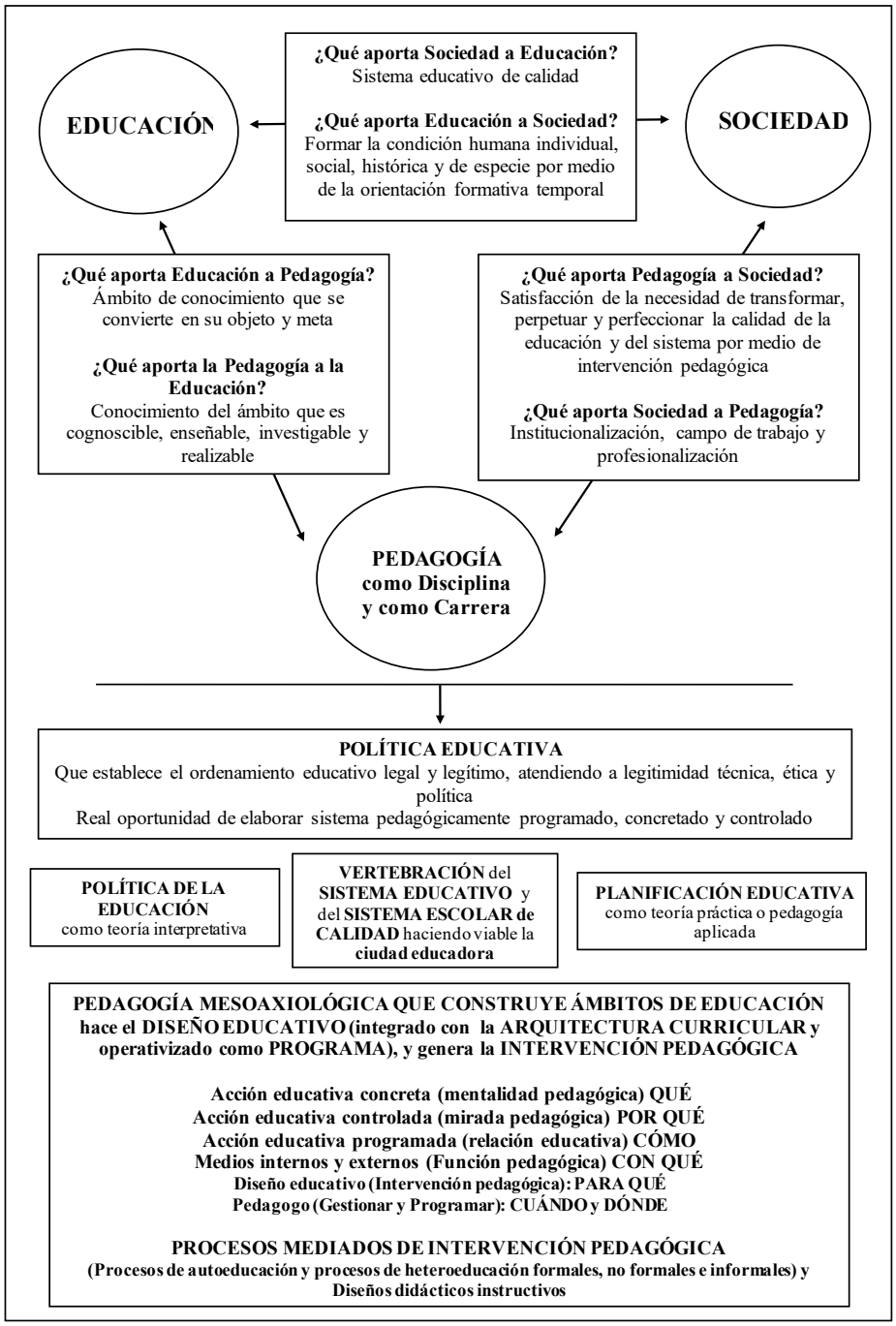
Estamos en condiciones de afirmar, siguiendo las argumentaciones de los epígrafes precedentes, que la acción política no es la acción técnica del profesional, sea este pedagogo, juez, abogado, arquitecto, ingeniero, científico o investigador. La acción política no es sin más la acción ética que busca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

Se sigue de todo lo anterior que la acción política es una acción libre, que responde a compromiso voluntario de la persona en una determinada dimensión y es manifestación de la creatividad cultural humana. Se sigue también que la

acción política es la acción libre sujeta a normas que revierte sobre el orden común vinculante para restablecerlo, ampliarlo, mantenerlo, e incluso desecharlo, haciendo un cambio revolucionario, atendiendo a los principios de legalidad y legitimidad y bajo criterios de oportunidad, prioridad y consenso. Precisamente por eso, en las democracias avanzadas, constituidas en estado de derecho con orden constitucional vigente, se dice que el compromiso de la acción política es hacer crecer la democracia y regenerarla, incluso yendo más allá pero siempre bajo principios de legalidad y legitimidad, de manera que, ir sin legalidad contra el estado de derecho constituido, es considerado fraude de ley, abuso de poder, prevaricación, golpismo y, en determinados casos, revolución política legitimada por mayorías extraparlamentarias.

Se sigue, por tanto, que la convergencia entre racionalidad técnica, ética y política y acción moral personal es lo que procede lógicamente, porque cada una cubre una parcela necesaria para el logro de la calidad y la convivencia. Hay una relación entre ellas, de manera que el político, el abogado, el juez, el científico, el investigador, el individuo, el ciudadano, los profesionales y la sociedad civil tienen su lugar específico en la creación de la convivencia democrática que debe regenerarse continuamente como compromiso de cada persona y de las instituciones (Cuadro 8).

Cuadro 8: Sentido pedagógico de la planificación de la intervención pedagógica



Fuente: Touriñán, 2017. Elaboración propia.

Si esto es así, se sigue que, en cualquier caso y desde el conocimiento que tenemos, tendremos que plantearnos las relaciones entre dimensiones y ámbitos de libertad y la diferencia entre decisión moral personal y decisiones técnicas, éticas y políticas para explicar y comprender la complejidad estructural de la decisión en política educativa y política científica. Y ello implica, de acuerdo con lo visto en este discurso, afrontar las diferencias y relaciones entre:

1.- Ejes estratégicos de desarrollo de innovación:

-Sistema ciencia-tecnología-sociedad

-Sistema investigación-desarrollo tecnológico-innovación:

Conjunto universidad-investigación-empresa

Conjunto universidad-investigación-innovación

-Sistema conocimiento-educación-innovación, que está vinculado a los procesos de cambio y a la escuela bajo el principio sistema educativo de calidad:

Eje calidad-equidad-libertad-excelencia

Eje conocimiento-educación-innovación-desarrollo

Eje autonomía-participación-coordinación-compromiso.

2.- Relaciones entre dimensiones y ámbitos de libertad que responden a la condición espacio-temporal y a la condición axiológico-cultural desde la perspectiva de legalidad y legitimidad, teniendo claras la relaciones entre:

Decisión ética-decisión política-decisión técnica

Etica-política-pedagogía

Justicia-poder-verdad

Sociedad-poder-legitimación

Sociedad civil-Estado-mercado

Cultura-política-Educación

Sistema educativo-sistema escolar-Sistema cultural.

Por consiguiente, la complejidad estructural de la decisión viene dada por la propia estructura de la libertad, con sus dimensiones, ámbitos y grados, que exige establecer principios de determinación en cada caso (en este caso, el de la decisión de política educativa) contemplando:

-Derecho a y de la educación; legitimidad y legalidad

-Condición axiológico-cultural y condición espacio-temporal

-Diversidad de procesos de racionalización en la toma de decisiones:

1. Racionalización del procedimiento de toma de decisiones en política educativa, atendiendo a criterios de oportunidad, prioridad y consenso
2. Racionalización de espacios de descentralización bajo la forma de desagregación sistémica en la toma de decisiones
3. Racionalización de la oferta educativa como finalidad
4. Racionalización de la calidad del sistema atendiendo a los ejes:
   - calidad-equidad-libertad-excelencia,
   - conocimiento-educación-innovación-desarrollo
   - autonomía-participación-coordinación-compromiso
5. Racionalización de los modelos de organización para la toma de decisiones en política educativa y en política científica para el logro de calidad de la educación

-El lugar propio de la mentalidad pedagógica específica y de la mirada pedagógica especializada que obedecen a una decisión técnica construida desde el conocimiento de la educación.

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.

4.4. El sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar. No es revolución, es reforma y orientación formativa temporal, en perspectiva mesoaxiológica

Lo dicho en el epígrafe anterior sobre revolución y cambio en la acción política no debe inducirnos a confundir contextos y significados 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 hipervalorado 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 (Touriñán, 2004b, 2013 y 2016, 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; Touriñán, 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 (Touriñán, 2009 y 2015).

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 (Vázquez, Sarramona, y Touriñán, 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 (Touriñán, 2015).

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 (Touriñán, 2016, 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 (Cuadro 9).

Cuadro 9: Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía

ÁREA DE EXPERIENCIA A UTILIZAR PARA EDUCAR CON EL ÁREA
(Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.)

ÁMBITO DE EDUCACIÓN CONSTRUIDO:
Área de experiencia valorada educativamente que integra componentes:
(Área de experiencia, Formas de expresión, Dimensiones generales de intervención que vamos a trabajar con el área; Procesos que vamos a utilizar para educar con el área; Significado de educación: (Finalidades que vamos a potenciar en la acción concreta); Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar)

ARQUITECTURA CURRICULAR
Ordena el Ámbito de educación atendiendo a niveles del sistema educativo o grados de escolarización

DISEÑO EDUCATIVO:
Ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir, contando con los medios internos y externos pertinentes en cada nivel escolar
OPERATIVIZACIÓN DEL DISEÑO MEDIANTE EL PROGRAMA
El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espacio-temporal de los elementos estructurales que hay que controlar en una acción para lograr el resultado, desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, como se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos. En el programa se pueden ordenar los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA QUE CONSTRUYE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN

Acción educativa concreta (mentalidad pedagógica): QUÉ
Acción educativa controlada (mirada pedagógica): POR QUÉ
Acción educativa programada (relación educativa): CÓMO
Medios internos y externos (Función pedagógica): CON QUÉ
Diseño educativo (Intervención pedagógica): PARA QUÉ
Pedagogo (Gestionar y Programar): CUÁNDO y DÓNDE

Fuente: Touriñán, 2017. Elaboración propia.

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.

5. 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 una de ellas 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 que el hombre pueda educarse y transformar la sociedad, si así lo decidiera. 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 integra 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 (Touriñán, 2017 y 2018; Gil Cantero, 2018; Carbonell, 2019; Sánchez Tortosa, 2018).

En la educación hay que probar pedagógicamente nuestra actuación profesional que genera hechos y decisiones pedagógicas fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito de estudio; esa decisión es una decisión técnica y para eso nos preparamos con mentalidad y mirada pedagógicas. Con mentalidad pedagógica buscamos la resolución del problema atendiendo a la relación teoría-práctica; con mirada pedagógica establecemos la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos atendiendo a criterios de significado y de intervención. La mentalidad y la mirada pedagógicas son lo que nos hace ser competentes en la toma de decisiones técnicas. Y esto lo hacemos igual que cualquier otro profesional que tiene mentalidad y mirada disciplinar desde su propio ámbito de estudio e intervención. Igual que un médico o un arquitecto hacen su trabajo fundado en decisiones técnicas y con independencia de la ideología

política de sus pacientes-clientes y de la suya propia, el pedagogo ejerce la intervención pedagógica fundada en decisiones técnicas con independencia de que el educando sea hijo de liberales, socialistas, nacionalistas, comunitaristas, social-demócratas, humanistas, etc., y con independencia de cuál sea la opción política que asume el pedagogo como ciudadano y potencial votante. Por supuesto que en ese empeño es fácil dejarse llevar y generar confusión terminológica o adoctrinar o instrumentalizar la función pedagógica, pero ética, política y pedagogía son tres cuestiones distintas que deben relacionarse en la decisión moral personal sin perder significado en educación, porque justicia, poder y verdad representan universos de significado compatibles y necesarios de legitimidad ética, política y técnica (SI(*e*)TE, 2014a).

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

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

prevaricación, golpismo y, en determinados casos, sedición y revolución política que pretende ser legitimada por grupos extraparlamentariamente.

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

Estamos ante una alternativa que coloca en el primer plano el significado de educación, que atiende a las finalidades intrínsecas y extrínsecas y que asume la orientación formativa temporal para la condición humana. Y esto resalta la evidente necesidad en la formación de profesores de prepararlos para valorar educativamente cualquier medio que vayan a utilizar para educar; en definitiva, resalta la necesidad de capacitar a los profesores, en tanto que pedagogos, en la perspectiva mesoaxiológica, para construir ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural, generar el diseño educativo de la actuación y realizar intervención pedagógica correspondiente, sabiendo cuánto de educación común y específica hay en su intervención y cuánto de diseño educativo y de ámbito de educación están cumplimentando en cada intervención con el área de experiencia utilizada (Touriñán y Longueira, 2018).

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

Toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. Se conjuga tradición e innovación

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

Por medio de las materias escolares, la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente. La educación no se confunde, ni se identifica con esos estratos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación, que está ajustado a criterios de significado. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana; son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales (Carr, 2014; Pring, 2014). Pero, además, en todos esos casos la educación es educación sustantivamente y por ello mantiene -tiene que mantener, so pena de perder su condición propia- coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de ‘educación’. De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones de carácter y sentido propias del significado: toda

educación es educación, porque tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y porque tiene sentido territorial, duradero, cultural y formativo en cada una de sus acciones. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación, técnicamente, y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante; porque ese es el reto fundamental y el riesgo más singular de la educación (Touriñán, 2015; SI(*e*) TE, 2016).

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

- Los medios, sean internos o externos, no son simples vehículos que presentan y transportan la instrucción sin influir en el resultado. Los medios generan un plus de aprendizaje. Por eso los medios pueden ser un factor de transformación primordial atendiendo al dominio de ellos y a su incorporación a nuestro saber hacer
- Los medios, sean internos o externos, que se utilizan como vehículo de enseñanza y educación producen cambios en el proceso cognitivo, en las actitudes y en las convicciones de los alumnos. No son neutrales
- Los medios, no solo los nuevos, son versátiles (no hay singularidad), no existe un atributo único de los medios que sirva para un efecto cognitivo único; un medio sirve para varios fines, pero cualquier medio no es igual a cualquier otro, ni para la misma finalidad,

ni para el mismo sujeto, ni para distinta finalidad o distinto sujeto. Un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto

- Los medios, todos, son reemplazables unos por otros hasta cierto punto, aunque cualquier medio no sirve con la misma eficiencia para cualquier fin. En cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones. Los medios están sometidos en el esquema medios-fines a la condición de aceptación provisional: el estándar de valor instrumental de un medio puede ser suplido por otro mejor, cuando se descubra
- Los medios, cada uno de ellos, son reversibles, están vinculados a la relación medios-fines y a la condición de alternancia en la dirección temporal. Un medio es un fin, mientras no se ha conseguido y, una vez conseguido, es un medio para otro fin
- Los medios, tradicionales y nuevos, son recursivos (recursividad); los medios son limitados pero su combinación da lugar soluciones muy diversas. La propuesta de partida es que con medios finitos llegamos a soluciones infinitas. El primer ejemplo de recursividad es el alfabeto: pocas letras y muchísimas combinaciones de significado y poder simbolizante-creador. El segundo ejemplo es la posibilidad que tiene el humano de descargarse de sus carencias, superándolas o supliéndolas, por medio de la creación y uso de los medios como recurso de subsistencia (el vestido suple el frío en el humano; el avión suple las alas en el humano; el vehículo suple la capacidad de carga y transporte; y así sucesivamente).

Distinguir fines, metas, sentido de vida, sentido de acción, orientación formativa temporal y finalidades de la educación es la manera de comprender que los fines son constantes de dirección temporal aceptados a título de alternancia o reversibilidad en los procesos de planificación y en la intervención. Algo es ahora fin y una vez conseguido será medio para otra nueva finalidad. Elegimos un valor como fin, porque se ajusta a nuestras expectativas de acción ahora y, posteriormente, podremos convertirlo en meta referida a nuestros proyectos y mejorarlo como fin, de acuerdo con las oportunidades. Desde la perspectiva temporal, todos los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos de desarrollo, que nos capacitan para decidir y realizar nuestro proyecto de vida, son fines de la educación y, a medida que se van consiguiendo, son medios para nuevas metas.

Y así, con cualquier cosa que forme parte de la educación bajo el esquema fin-medios, porque lo cierto es que los fines son constantes de dirección temporal aceptadas a título de alternancia en los procesos de planificación y en la intervención. Los medios tienen un valor pedagógico claro: son medios para finalidades educativas y se caracterizan como medios, en relación con lo que le corresponde a una finalidad. No hay medio sin finalidades (SI(*e*)TE, 2016, caps. 8 y 10).

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

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

A) Los valores no son inversiones más o menos intensas de un determinado valor previo y último, sino cualidades relacionales susceptibles de conocimiento. Precisamente por eso, cada valor vale en el ámbito del conocimiento en que es descubierto y creado, y, también por eso, la elección de un valor de un ámbito no sustituye al de otro

B) Los estudios de la lógica de la preferencia han permitido comprobar que el modelo de preferencia transitivo sólo es aplicable, tautológicamente, si el hombre se orienta transitivamente. En la compleja situación del obrar humano, mantener la transitividad no es realista, porque ello supone fijar las preferencias de la acción, sólo para mantener el principio, con independencia de las oportunidades y al margen de la influencia de las circunstancias en la premiosidad de las necesidades

C) La experiencia demuestra no solo que el fin es valor elegido, sino también que su elección no responde solo al criterio de valiosidad. El fin es valor elegido y responde a la elección, no al orden preferencial transitivo. La elección no es orden preferencial transitivo, porque la realidad interna y externa modifica la premiosidad de mis necesidades en cada circunstancia, de acuerdo con las

oportunidades. Y esto quiere decir que, en muy diversas situaciones, aunque A sea preferible a C, no elijo A. Es el caso, por ejemplo, en que prefiero el oro al agua, y en determinada situación en el desierto, sin posibilidad de compra o trueque, prefiero el agua porque el oro no me serviría en esas circunstancias. Y esto mismo se ajusta a muchas otras cosas elementales y situaciones de la vida cotidiana

D) El fin no justifica los medios, porque puedo instrumentalizar la realidad en la decisión para satisfacer mi deseo; es decir, mi deseo de algo valioso como fin me permite elegir cosas indeseables como medio que no son condiciones necesarias no queridas del fin elegido. Robar para conseguir dinero no es, como medio, una condición necesaria no querida de conseguir dinero, sino una alternativa decidida como medio querido frente a otras. Copiar para aprobar un examen no significa que el fin justifique los medios, sino que puedo elegir un medio (copiar) que es alternativa reprochable del estudio para conseguir un fin valioso (aprobar). Sólo el fin justifica los medios cuando estos son una condición necesaria para el fin propuesto (estudio para saber y el estudio, que es condición necesaria del fin elegido, puede ser a la vez una condición no querida; me pongo una inyección para curarme y la inyección, que es una condición necesaria del fin elegido, puede ser a la vez una condición no querida; miento para salvar una vida y mentir es en ese caso una condición necesaria no querida; etcétera).

El fin no justifica los medios que yo elijo como alternativas posibles para lograr el fin, salvo en aquellos casos en que los medios elegidos son condiciones necesarias para lograr el fin. Y, así las cosas, los medios que configuran alternativas para lograr un fin son susceptibles de aprobación y reprobación técnica y moral. Por consiguiente, es más correcto decir que los medios quedan vinculados por la relación medio-fin y todo aquello que se predica del fin condiciona el medio (Touriñán, 2014; SI(*e*)TE, 2014b, cap. 1; SI(*e*)TE, 2016 y 2018).

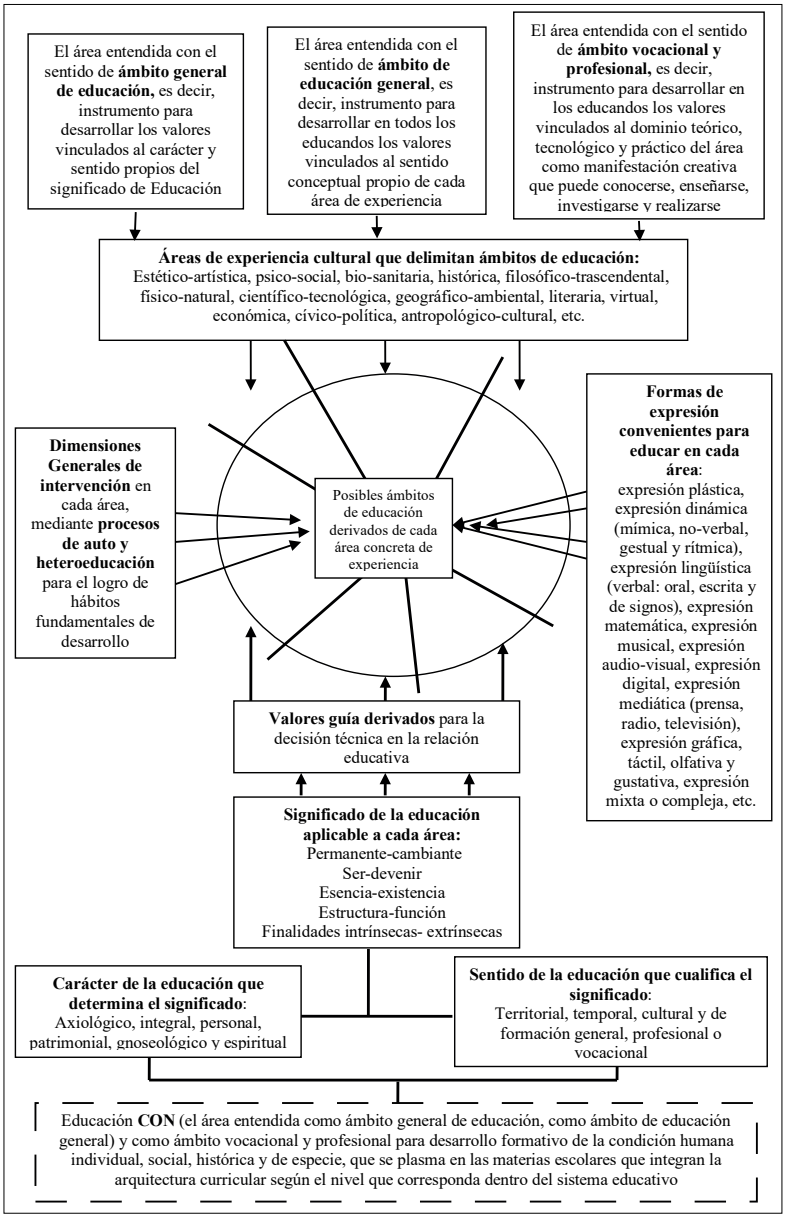
5.1. Construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural y vertebramos el sistema educativo

Lo que acabamos de expresar en el epígrafe anterior marca de manera lógica el orden de relación entre las acepciones “ámbito general de educación” y “ámbito de educación general”, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general respecto de la educación con un área de experiencia cultural, no es sólo porque en cada caso sea factible considerarla como educación común

de los educandos por los valores educativos singulares derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino porque el área de experiencia cultural es primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe de estar preparado para formar, desde esa experiencia cultural concreta, en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general, lo es, porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación y cumple las condiciones que se predican de los ámbitos generales de educación (Touriñán, 2013; SI(*e*)TE, 2013).

El conocimiento de la educación nos faculta para hablar en la intervención pedagógica de ámbito de educación en relación con cada área cultural, es decir, nos faculta para hablar de la educación como una actividad orientada al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando, desde cada área cultural y por medio de procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia axiológica del área como instrumento de desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación el carácter que determina el significado de educación y el sentido que cualifica el significado de la educación, porque de lo que se trata en cada ámbito de educación configurado desde un área cultural es de disponer de la experiencia axiológica de cada área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos. Como ya hemos dicho en otro trabajo (Touriñán, 2015), la confluencia de carácter y sentido dan contenido al significado de ‘educación’ y de la confluencia del significado de educación y de las áreas culturales formativas en las materias escolares surge la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, que se materializa por medio de la relación educativa, en los ámbitos de educación que construimos, tal como reflejamos en el Cuadro 10.

Cuadro 10: El área de experiencia cultural como ámbito de educación

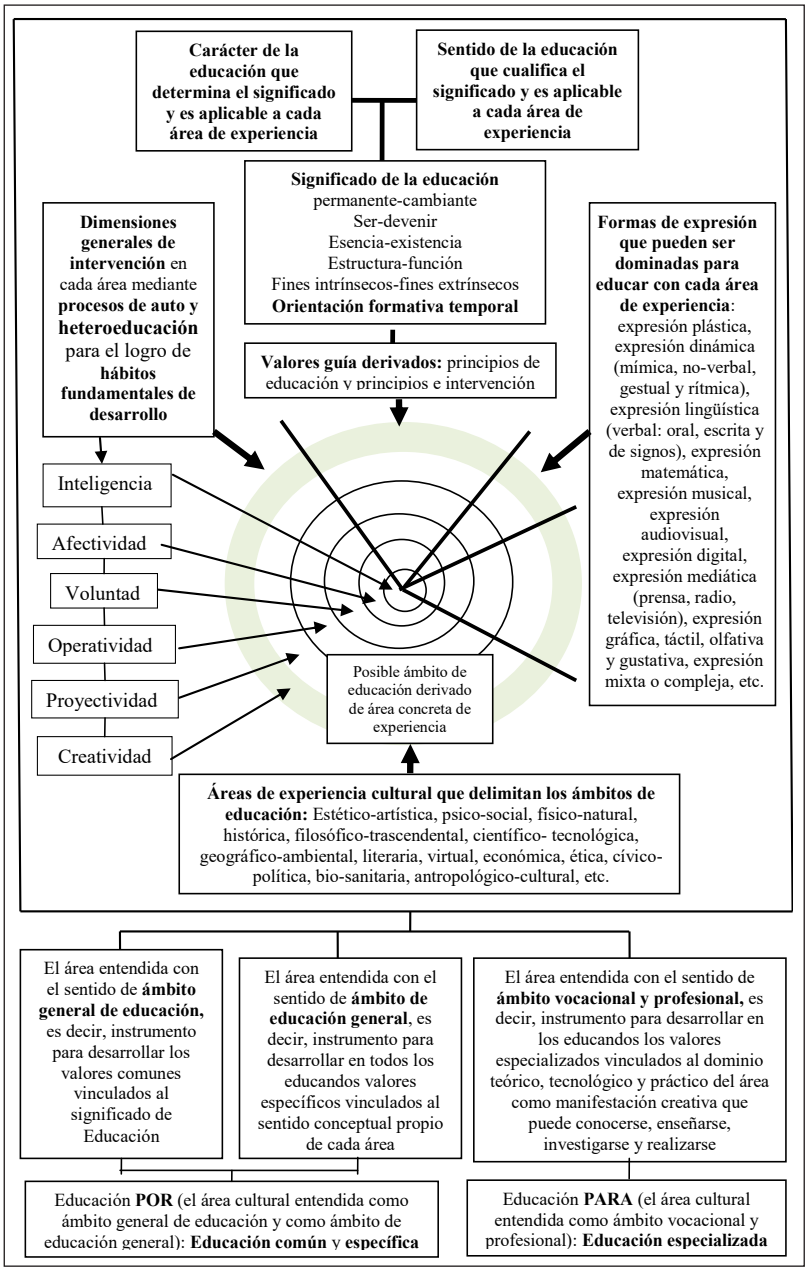


Fuente: Touriñán, 2014, p. 665.

Las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de “educación”, posibilitan la

diferenciación de ámbitos de educación. Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de desarrollo. Y esto 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 (Cuadro 11).

Cuadro 11: Educar CON el área. El área de experiencia cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2016, p. 673.

Los ámbitos de educación tienen características específicas que se pueden resumir del siguiente modo:

- Se constituyen desde un área cultural que delimita un área de experiencia humana singular cuyo conocimiento está consolidado. Son ejemplos de áreas de experiencia: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etcétera
- Atienden a las formas de expresión genuinas que mejor se adaptan al área. Son ejemplos de formas de expresión: expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etcétera
- Usan áreas que forman parte de las finalidades de la educación reconocidas socialmente como finalidades extrínsecas y se integran en la orientación formativa temporal
- Resuelven la formación en cada área por medio de procesos de auto y heteroeducación para el logro de hábitos fundamentales de desarrollo (intelectual, afectivo, volitivo, operativo, proyectivo y simbolizantes-creadores)
- Se configuran desde áreas que admiten interacción en forma de intervención pedagógica desde las dimensiones generales de intervención (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad)
- Forman parte de la educación común, es decir, utilizan el área para el logro de los valores educativos inherentes al significado de educación
- Forman parte de la educación específica y básica de los educandos, porque desde la experiencia cultural propia de cada área podemos mejorar nuestro desarrollo, generando valores educativos singulares, vinculados al sentido conceptual del área de experiencia que conforma el ámbito
- Forman parte de la educación especializada, en tanto que son instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados

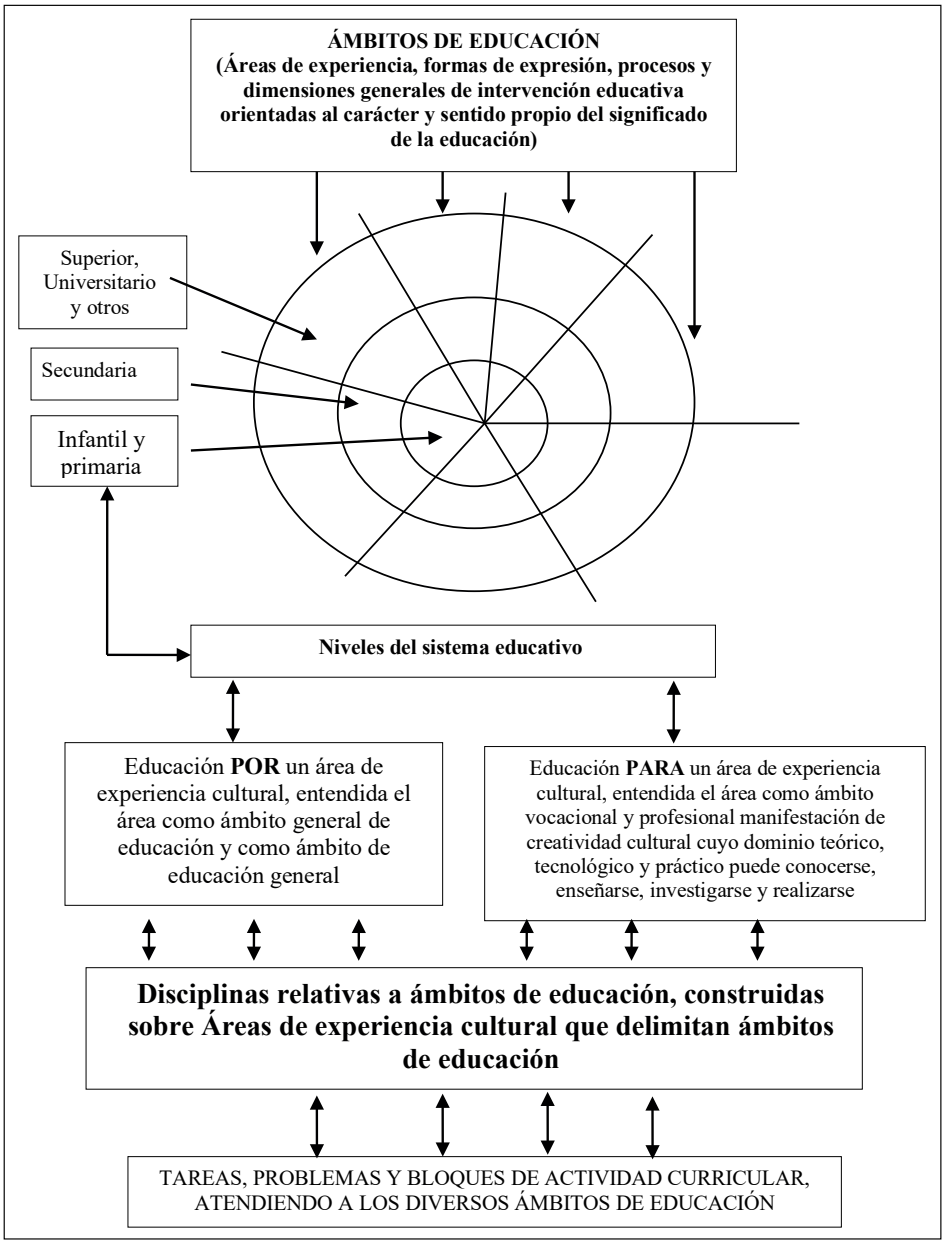
al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse de manera vocacional y profesional

- Son susceptibles de identificación con un área de experiencia desde la que se construye el ámbito de educación y se identifican en la orientación formativa temporal para la condición humana en un territorio concreto como “Educación CON” la ciudadanía, la química, la historia, la ética, literatura, con el cine, etc.

No hay una sola asignatura que prepare para todo lo que implica educar, salvo que esa asignatura sea la educación en su conjunto. Por eso todas las asignaturas están orientadas al dominio conceptual del área cultural que la identifica, al desarrollo profesional del área en lo que le compete y en el desarrollo transversal de los valores educativos generales que se vinculan al carácter y al sentido de la educación.

Tal parece que, o estamos preparados para afrontar estos retos como educadores profesionales desde cada disciplina, o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre el educador y el enseñante. El peligro de la focalización disciplinar es olvidar que las disciplinas son los lugares privilegiados para la apropiación de los valores de la educación, si se reconstruyen como ámbito. Nuestro postulado final es que la educación se desarrolla con sentido interdisciplinar y de corresponsabilidad, y esto 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 gestor de espacios educativos en los que construye ámbitos de educación, tal como se refleja en el Cuadro 12.

Cuadro 12: La arquitectura curricular derivada del ámbito de educación construido desde un área cultural



Fuente: Touriñán, 2014, p. 690.

La existencia de una asignatura de área cultural dentro de la educación general no anula, ni suple, la responsabilidad compartida en el logro de los valores de la educación, ni puede ocultar la importancia de que todo profesor de educación general esté preparado para educar en valores vinculados al carácter y al sentido de la educación, con independencia de que haya formación especializada de algunos profesores en un ámbito particular de experiencia cultural. Y así las cosas, 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 de educación general como educador (que es un problema de contenido de la profesionalización del profesor), ni el compromiso con la educación en valores 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 con las áreas culturales.

Si pensamos en las áreas culturales como ámbitos de educación, los fines dejan de verse como criterios de decisión externos al propio sistema y las finalidades tienen que ser consideradas como constantes de dirección temporal aceptadas a título de alternancia en los procesos de planificación, bajo la forma de variables ambientales del nivel de toma de decisiones. Es decir, en el nivel de infantil y primaria, cada profesor educa pensando en valores vinculados al carácter y sentido de la educación preferentemente; en el nivel de primaria y secundaria obligatoria, educa pensando en valores vinculados al sentido conceptual del área cultural que enseña; en secundaria postobligatoria y niveles superiores, educa pensando en la variable de desarrollo vocacional y profesional.

Es importante destacar esta tesis, porque su afirmación supone una conmoción en la validez del esquema “fin-medios”, pues hoy sabemos que la distinción medio-fin es una distinción de conveniencia. Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá a la actividad, tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin, cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad del profesional. En el esquema fin-medios se está imponiendo la organización vertical de los fines y de los agentes encargados de cumplirlos. El fin de la cúpula de la organización se convierte en algo externo para los diversos niveles de ejecución del sistema y se reduce al mínimo la autonomía profesional en los niveles inferiores, pues los fines, ni se

deciden en cada nivel, ni son orientadores, es decir, “fines-previstos”, sino “fines fijados” (Touriñán, 2014). De manera concreta dice Dewey:

> “El vicio de los fines externamente impuesto tiene sus raíces profundas. Los maestros los reciben de las autoridades superiores; estas autoridades los aceptan de lo que es corriente en la comunidad. Los maestros los imponen a los niños. Como primera consecuencia, la 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).

El carácter externo de los fines hace que la planificación de largas cadenas de derivación desde los fines de la cúpula carezca de efectividad, porque la diversidad de tareas de los agentes en cada nivel de la cadena genera criterios decisorios diferentes y provoca discontinuidad. La tendencia apunta a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante planificación de largas cadenas de derivación, sino primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales. De este modo, no es el fin el que se fracciona hasta resultar irreconocible en algunos niveles, sino que cada nivel de intervención o subsistema -Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula- tiene sus propios fines y contempla los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema que actúa en ese caso.

Si pensamos en áreas culturales como ámbitos de educación construidos, el criterio físico espacio-tiempo, se matiza por la condición axiológica, siendo necesario responder hasta qué punto estamos utilizando el área cultural para desarrollar valores conectados al carácter y sentido de la educación, al sentido conceptual del área o al sentido vocacional y profesional del interés del alumno.

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

Está fuera de toda duda que el fundamento ético del estado de derecho y el valor educativo de la legislación justifican la competencia del Estado para proporcionar, en la educación general, formación sobre los valores educativos que legitiman y legalizan la Constitución y las leyes dictadas en su desarrollo. Pero, además, el carácter de responsabilidad compartida y derivada coloca a la formación, ya sea en perspectiva educativa transversal, ya sea en perspectiva educativa disciplinar, en una encrucijada de sentido interdisciplinar que afecta a familia, escuela y sociedad civil y sitúa a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular en el sistema educativo ante la condición del educador como experto en valores educativos y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados bajo el concepto de áreas culturales como ámbitos educativos.

5.2. La acción política es prestación de servicio público y no es lo mismo que pública intromisión en el derecho de cada uno

Al Estado en particular le compete un papel singular en la materialización de los derechos. En relación con las obligaciones que el Estado tiene, F. Coomans distingue tres niveles respecto del derecho a la educación. El primer nivel se refiere a la obligación de respetar, prohibiendo la actuación del Estado en contra de derechos y libertades reconocidos a los ciudadanos. Un segundo nivel estaría definido por la obligación de proteger. En este sentido, el Estado debe dar pasos determinados (por medio de la legislación u otros medios), para prevenir y prohibir la violación de estos derechos y libertades. Por último, el tercer nivel se refiere a la obligación de cumplimiento (plenificación). Implica, entonces, la aplicación programas de implementación y una visión a largo plazo

en el cumplimiento del derecho a la educación (Coomans, 2007 y 2004).

Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación desde la acción política. 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 general, y en la particular del desarrollo convivencial (Vázquez, Sarramona, y Touriñán, 2009). Si queremos agentes autores de sus propios proyectos y no solo actores, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

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 propias metas. 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 con “el otro” y “lo otro” en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada se predica de la tarea de educar, a la hora de atender a la condición humana individual, social, histórica y de especie.

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 ciudadana pacífica en la sociedad abierta y pluralista.

Es un objetivo básico de la Pedagogía hacer comprender que la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad debemos cumplir en el marco legal territorializado.

5.3. Donde está la educación, hay riesgo: transformamos información en conocimiento y este en educación para educar al hombre y transformar la sociedad, si así lo decidiera

Se habla de fines de educación, de objetivos de la política educativa o metas generales de la educación, pero cuanto más tratamos de comprender su contenido, más fuerte es la convicción de que no nacen del conocimiento de la educación, sino de la reflexión filosófica respecto de las exigencias sociales, culturales y morales. Dado que la filosofía es una forma adecuada de armonizar intereses contrapuestos y distintos, los fines serían propuestas -armonizadoras o equilibradoras- de esas exigencias (D'Hainaut, 1983, p.43).

Se habla de fines de la educación, pero, cuando se busca su justificación, se identifican absolutamente con expectativas sociales, social y moralmente sancionadas como metas. En este caso, se asume erróneamente que "educación" es simplemente un marco de referencia para resaltar el área de interés en la que trabajamos, pues, no hay nada en educación que genere su propia valiosidad, al margen de lo que la sociedad espera de ella. La cuestión así planteada es fundamental, porque, en el fondo, lo que se está planteando es, si las expectativas sociales se convierten automáticamente en metas de educación, o si, por el contrario, el conocimiento de la educación tiene algo que decir respecto de la legitimación técnica de esas expectativas. D. K. Wheeler, en su trabajo acerca del desarrollo del currículum escolar planteó esta cuestión con cierto detenimiento y afirma lo siguiente:

> "Al reunir todos los fines educativos propugnados a lo largo de medio siglo, como acabamos de hacer en estas últimas secciones, resulta

cada vez más evidente que a este nivel es muy difícil, por no decir imposible, distinguir entre fines del proceso total de socialización y fines particulares que caen dentro del dominio de la educación (...) Podría parecer que estos fines de la educación, expuestos por individuos o comisiones, no son tanto metas que hay que alcanzar como puntos de vista sobre la idiosincrasia de las relaciones entre los individuos, la cultura y la sociedad (...) Tal y como están definidos, parece que se trata de propuestas generales sobre modelos de conducta deseable de los individuos sociales y, por lo tanto, son víctimas de las dificultades semánticas y 1ógicas que afectan a las propuestas hechas en este terreno" (Wheeler, 1976, p.91).

El libro de Wheeler, que se publicó en 1967, busca una solución en la que los criterios educativos requieren algo más que ser expectativas sociales legalmente reconocidas. En cualquier caso, su diagnóstico de la situación nos sirve para comprobar que en nuestros días no estamos muy alejados oficialmente de esta ambigüedad (García Garrido, 2006; Gimeno, 1998; Elvin, 1973; Colom, 1987). Si repasamos los objetivos educacionales que aparecen en los textos legales cabe llegar a la conclusión errónea de que las finalidades son solo criterios de decisión externos al sistema. De alguna manera podría afirmarse que desde esta ambigüedad resulta plausible mantener, por tanto, que las finalidades del sistema educativo son las funciones que desempeña el sistema como resultado de las expectativas sociales y que podemos resumir en las siguientes (Touriñán 2014):

-Función conservadora o reproductiva
-Función creadora o renovadora
-Función socializadora
-Función regularizadora del modo de comportamiento
-Enseñanza de pautas de conducta
-Rápida y eficaz educación personal
-Estabilización social
-Homogenización social
-Diferenciación y selección social
-Integración social
-Transmisión cultural
-Desarrollo de la personalidad
-Imposición del poder

-Promoción social
-Promoción de la investigación.

El hecho de poder identificar todas estas funciones pone de manifiesto el fuerte condicionamiento social sobre la finalidad en el sistema educativo. Ahora bien, ese fuerte condicionamiento no prejuzga necesariamente el valor educativo, ni el rol del pedagogo en esta tarea. Lo cierto es que la condición de sistema abierto, que es propia del sistema educativo, hace posible que este influya en la sociedad. La cuestión es que la educación no salvaguarda sólo valores, sino que, también y al mismo tiempo, presupone nuevos contenidos axiológicos que expande hacia la sociedad.

Parece pues que la contraposición entre fines de educación y diversidad de expectativas sociales dirigidas al sistema educativo se resuelve en la misma medida que distingamos el lugar de la decisión técnica y el de la decisión política, respecto de las finalidades. Podemos distinguir finalidades que tienen su origen en el conocimiento de la educación y finalidades que tienen su origen en las expectativas sociales. Hay metas pedagógicas y hay metas educativas nacidas de expectativas sociales dirigidas al sistema educativo. Las expectativas dirigidas al sistema forman parte de la orientación formativa temporal siempre que se ajusten a las condiciones de legalidad y legitimidad que le son propias y no tergiversen la relación entre decisión técnica, decisión moral y decisión política. En ese sentido, la sociedad es factor de desarrollo educativo, pero al mismo tiempo la educación es factor de desarrollo social y la educación atiende no solo a criterio social, sino a criterios de significado que legitiman la decisión técnica.

Hoy sabemos que transformamos conocimiento en educación para mejorar la educación, seguir educando al hombre y que decida, si procede, cómo transformar la sociedad. Es decir, transformamos conocimiento en educación para educar al hombre y que pueda transformar la sociedad, si así lo decidiera, precisamente por eso hacemos el sistema educativo que hacemos, lo legitimamos y decidimos la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. No hay una respuesta única a la educación en crisis que sea válida en cualquier territorio. Unas veces se requieren cambios en los fines y otras veces en los medios, o en ambos. Unas veces son cambios de proceso, otras de producto y, en respuestas más perdurables, se requieren modificaciones de estructura organizativa. Unas veces, la educación apuntará a cambios vinculados al eje calidad-equidad-libertad-excelencia, otras

veces, apuntará al eje conocimiento-formación-innovación-orientación formativa temporal estratégica de desarrollo y otras al eje autonomía-participación-coordinación-compromiso, porque cada situación es distinta en educación y requiere respuesta de calidad, ajustada a criterios de legalidad y legitimidad técnica, ética y política.

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 consolidadas y transformadas en ámbitos de educación, la orientación formativa temporal para la condición humana, oferta el patrón, modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

No hay una propuesta definitiva territorial, siempre es axiológicamente relacional y debe conjugar el valor educativo y la vinculación pertinente a las expectativas que la sociedad dirige al sistema para afrontar la adversidad en tiempos de crisis y capacitar al educando para actuar educadamente en cualquier momento. Y, hoy en día, la relación entre política, justicia y verdad, pensando en el conjunto sociedad-poder-legitimación, exige prestar atención, no solo a la decisión política, sino también a la decisión técnica que fundamenta la verdad del contenido de la ley y a la acción propia de la sociedad civil que es agente moral con especificidad propia para velar por la justicia y el progreso social (Arendt, 1996; Touriñán, 2003, 2009 y 2014).

Toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. Se conjuga tradición e innovación (a veces, enmascarado en los términos modernidad y progreso), no por puro capricho particular del político de turno, sino porque, asumiendo el carácter de responsabilidad compartida en la educación, todos reconocen participativamente que, a la hora de definir el humano que queremos formar, ni todo en la tradición es rechazable, ni solo las innovaciones responden al conocimiento que debe conservarse. Se conjuga el cultivo de lo personal y la grandeza de miras, porque la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con

desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplirse en el marco legal territorializado. La orientación formativa temporal responde al significado de educación y a las expectativas sociales dirigidas al sistema en forma de cumplimiento de las funciones que se le atribuyen, en tanto que la educación es factor de desarrollo social.

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

6. CONSIDERACIONES FINALES: ÉTICA, POLÍTICA Y PEDAGOGÍA SON COMPLEMENTARIAS Y COMPATIBLES EN LA DECISIÓN PERSONAL RESPECTO DE LA RELACIÓN JUSTICIA, PODER Y VERDAD

Tal como dije al principio de este capítulo, los argumentos confirman el sentido común y es necesario distinguir y no confundir 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 que Pedagogía y educación son diferentes y que el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica. Ahora bien, 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 una de ellas 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.

En el tema de las decisiones hemos aprendido que la decisión es un acto por el que se responde, de acuerdo con las oportunidades, a una realidad interna y externa que modifica la premiosidad de las necesidades en cada circunstancia. En general, la decisión se identifica con un curso de acción, por eso se dice que la teoría de la decisión trata el problema de la elección entre dos o más cursos de acción, que son decisiones posibles, en orden a encontrar el óptimo, según las preferencias del decisor. En este sentido, tomar una decisión es elegir, entre varias alternativas posibles, una de ellas, que se considera ajustada a racionalidad. O sea, que, al realizar la decisión, se afirma un valor que se elige en la relación medios-fines, integrándolo en nuestros proyectos con sentido de acción y sentido de vida.

En unos casos, se adopta una decisión técnica que se identifica con reglas y normas derivadas del propio proceso, en función del conocimiento

verdadero que se tiene del ámbito específico y a partir de la elección primaria de trabajar en ese ámbito. En otros, se adopta una decisión moral, que no es elección dentro de un ámbito, sino confrontación de ámbitos diversos respecto de la propia vida y proyecto personal; es la ordenación que hace el hombre de sus exigencias de acuerdo con las relaciones que se dan en la realidad en cada ámbito de su existencia. Y en otros, se adopta una decisión política que es, con propiedad, ordenación de metas y alternativas de acción para lograrlas, pero no respecto de la propia vida personal, sino respecto del bien común vinculante en la sociedad, bajo criterios de prioridad, oportunidad y consenso institucional.

En la acción política debe haber siempre una relación, pero no una confusión entre legitimidad de las formas (procedimiento político-legal), legitimidad de los medios (aplicabilidad y realización de la ley en el ámbito que corresponde) y legitimidad de las ideas (fundamento filosófico de las ideas políticas); ambas legitimidades han de ser compatibles con la legitimidad ética y técnica del contenido de la ley. A la acción política le corresponde la prestación del servicio público, no la pública intromisión en el derecho de cada uno de los agentes del tejido social a realizar sus propios proyectos. Y esta correspondencia no es una cuestión política de oportunidad, prioridad y consenso, sino una exigencia de relación lógica entre política, valor educativo de la legislación (relación de verdad) y fundamento ético del estado de derecho (relación de justicia), que exigen una respuesta clara a la relación sociedad, poder y legitimación y a la relación cultura, educación y política.

Todas las dimensiones de libertad tienen un ámbito de ejercicio interno a cada persona que le permite justificar sus pensamientos y convicciones ante sí mismo y un ámbito de ejercicio externo (familia, escuela, amigos, ciudad, ayuntamiento, etcétera) en el que realizamos nuestras convicciones y pensamientos de acuerdo con las libertades y derechos reconocidos. Cada persona puede actuar en cada ámbito atendiendo a criterio de cada una de las dimensiones: así, en el ámbito familiar, por ejemplo, puedo actuar con criterio psicobiológico, técnico, moral, político y religioso. En cada situación puedo dar prioridad a uno de ellos sobre otros, o hacerlos compatibles, o hacerlos excluyentes atendiendo a criterio de grados de libertad de deber simple, de deber más urgente o de deber fundamental, porque los grados de libertad no son los mismos en cada circunstancia, pero siempre implican decisión personal.

Y eso que acabo de decir hace que, en nuestros días, hablemos necesariamente, por una parte, de legalidad y legitimidad política, porque se

han establecido las normas siguiendo los cauces legales que las hacen vigentes y reales en su contexto territorial y, por otra, de legitimidad técnica (en nuestro caso, pedagógica, porque su contenido es verdaderamente de educación) y de legitimidad ética, con objeto de evitar que las normas soslayen, en algún caso, el criterio técnico del experto (podemos hacer leyes de educación o leyes económicas poco efectivas) y, en otros, el sentido ético, obviando la vinculación lógica entre acción política, verdad y justicia.

La decisión política no se puede alcanzar simplemente con el conocimiento técnico del ámbito sobre el que se decide; hay que tener en cuenta diversas racionalidades en cada circunstancia para decidir, con criterio cultural y con criterio de justicia y verdad, la condición de oportunidad, prioridad y consenso. Las relaciones entre justicia, poder y verdad, por un lado, y cultura, educación y política, por otro, no son excluyentes entre sí, sino compatibles y complementarias.

Y todo ello para comprender desde la mirada pedagógica que la sociedad aporta a la educación el desarrollo del sistema escolar y del sistema educativo de calidad, atendiendo a la política educativa y a la política científica. La formulación básica de este problema le corresponde a O. Reboul en su obra *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* (Madrid: Narcea, 1972, pp. 89-112). Hoy sabemos que transformamos el conocimiento en educación para que el hombre pueda educarse y transformar la sociedad, si así lo decidiera, y por eso hacemos el sistema educativo que hacemos, lo legitimamos y decidimos la orientación formativa temporal para la condición humana.

No hay una respuesta única a la educación en crisis que sea válida en cualquier territorio. Unas veces se requieren cambios en los fines y otras veces en los medios, o en ambos. Unas veces son cambios de proceso, otras de producto y en respuestas más perdurables, se requieren modificaciones de estructura organizativa. Unas veces la educación apuntará a cambios vinculados al eje calidad-equidad-libertad-excelencia, otras veces apuntará al eje conocimiento-formación-innovación-orientación formativa temporal estratégica de desarrollo y otras al eje autonomía-participación-coordinación-compromiso, porque en cada situación concreta las circunstancias y las oportunidades son distintas y requieren respuestas ajustadas. Como hemos dicho en el epígrafe 4.1, la formación, para ser efectiva, tiene que ser asumida en cada caso concreto con libertad, innovación y compromiso. Libertad, porque hay que garantizar pedagógicamente en la orientación formativa la condición de agentes libres con

derechos y libertades a educandos y educadores; innovación, porque hay que afrontar educativamente con nuevas propuestas los retos de la diversidad en la sociedad actual en relación con la orientación formativa temporal adecuada; compromiso, porque la intervención tiene que especificarse y cualificarse de acuerdo con lo que estamos dispuestos a asumir del significado de educación en cada orientación formativa.

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 consolidadas y transformadas en ámbitos de educación, la orientación formativa temporal para la condición humana, oferta el patrón, modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

No hay una propuesta definitiva territorial, siempre es axiológicamente relacional y debe conjugar el valor educativo y la vinculación pertinente a las expectativas que la sociedad dirige al sistema para afrontar la adversidad en tiempos de crisis y capacitar al educando para actuar educadamente en cualquier momento. Y, hoy en día, la relación entre política, justicia y verdad para el conjunto sociedad-poder-legitimación, es necesario prestar atención, no solo a la decisión política, sino también a la decisión técnica que fundamenta la verdad del contenido de la ley y a la acción propia de la sociedad civil que es agente moral con especificidad propia para velar por la justicia y el progreso social.

En nuestros días, lo hemos visto en el epígrafe 3.2 de este trabajo, no basta con razonar sobre el eje sociedad-poder-legitimación, fundándose en la relación justicia-poder-verdad. Hoy estamos en un mundo en el que hay que afrontar estas relaciones, encuadrándolas en el marco de soberanía-democracia-mundialización.

Nada de lo dicho obliga a confundir la mentalidad técnica y la mentalidad política. Ahora bien, si somos coherentes con lo que hemos dicho en este texto, estamos en condiciones de afirmar que, con fundamento en el conocimiento de la educación, la diferencia entre dimensión técnica, moral, ética y política de la decisión coloca a los profesionales de la educación en situación de no convertirse en charlatanes opiniómanos de la pedagogía, en propagandistas de las ideas

políticas, o en fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. En definitiva, ética, política y pedagogía son complementarias y compatibles en la decisión personal y tienen su lugar en la relación justicia, poder y verdad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (1996). La crisis en la educación, en H. Arendt, Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política. Barcelona: Península. (Original de 1954), pp. 269-301.

Arias, J. E. y Aristizábal, C. A. (2011). Transferencia del conocimiento orientada a la innovación social en la relación ciencia-tecnología y sociedad. Revista científica Pensamiento y Gestión, 31, 137-166. Recuperado de http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/3664/4992 (el 15 febrero 2019).

Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. México: Fondo de Cultura Económica.

Bayona, C. y González, R. (2010). La transferencia del conocimiento en la universidad de Navarra. Pamplona: Universidad pública de Navarra.

Bell, D. (1973). The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. Nueva York: Basic Books.

Black, M. (1969). El laberinto del lenguaje. Venezuela: Monte Ávila.

Bozeman, B. (2000). Technology Transfer and Public Policy: A Review of Research and Theory. Research Policy, 29: 4, 627-655. Recuperado el 20.2.2019 de la página http://calitc.pbworks.com/f/TechTransferStudy.pdf

Broncano, F. (2019). La universidad en funciones. Recuperado el 15/02/2019 de la página https://www.universidadsi.es/la-universidad-en-funciones/

Broudy, H. S. (1981). Truth and Credibility. The Citizen Dilema. Londres: Longman.

Bueno, E. (2007). La tercera misión de la universidad: El reto de la Transferencia del conocimiento. Revista madri+d, 41. Recuperado el 25 de enero de 2019 de https://www.madrimasd.org/revista/revista41/tribuna/tribuna2.asp

Bueno, E. y Casani, F. (2007). La tercera misión de la universidad. Enfoques e indicadores básicos para su evaluación. Revista Economía Industrial, 366, 43-59.

Carayannis, E. G., Campbell D. F. J. (2009). “Mode 3” and “Quadruple Helix”: Toward a 21st Century Fractal Innovation Ecosystem. International Journal of Technology Management, 46 (3/4), 201-234. Recuperado el 16.1.2019. https://www.inderscience.com/info/inarticletoc.php?jcode=ijtm&year=2009&vol=46&issue=3/4

Carayannis, E. G. y Campbell, D. F. J. (2010). Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and How Do Knowledge, Innovation and the Environment Relate To Each Other? A Proposed Framework for a Trans-disciplinary Analysis of Sustainable Development and Social Ecology. International Journal of Social Ecology and Sustainable Development, 1 (1), 41-69. Recuperado el 16 de enero de 2019 de http://www.igi-global.com/bookstore/article.aspx?titleid=41959

Carayannis, E, G. y Campbell, D. F. J. (2012). Mode 3 Knowledge Production 1 in Quadruple Helix Innovation Systems, Twenty-first-Century Democracy, Innovation, and Entrepreneurship for Development. SpringerBriefs in Business, 7, https://www.springer.com/la/book/9781461420613 recuperado el 22 de febrero de 2019.

Carbonell, J. (2019). La educación es política. Barcelona: Octaedro

Carr, D. (2014). Diverse Senses, and Six Conceptions, of Education. Revista Española de Pedagogía, 72 (258), 219-230.

Castells, M. (2001). La era de la información. La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial, 2ª ed., 1ª reimp.

Clark, B. (1998). Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transformation. Nueva York: International Association of Universities and Elsevier Science.

Claxton, G. (2001). Aprender. El reto del aprendizaje continuo. Buenos Aires: Paidós.

Colom, A. J. (1987). La educación como sistema, en J. L. Castillejo y A. J. Colom: Pedagogía sistémica. Barcelona: Ceac, pp. 86-108.

Colom, A. J. y Touriñán, J. M. (2009). La lectura en el siglo XXI. Nuevas tecnologías y la nueva condición lectora. México: ILCE.

Comisión de las Comunidades Europeas (1995a). Einseigner et appendre. Vers la societé cognitive. Libro blanco. Bruselas, 29.11.1995. COM(95) 590 final. Recuperado el 23 de febrero de 2013 en la página web http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF

Comisión de las Comunidades Europeas. (1995b). Libro Verde de la Innovación. Bruselas: ES/13/95/55220800.P00 (FR) aq/rc. Recuperado el 9 de marzo de 2109 en la página web sid.usal.es/idocs/F8/FDO11925/libroverde.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. https://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/LiegeKonferanse0404.pdf Recuperado el 28 de enero de 2019.

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

Comisión de las Comunidades Europeas (2005b). Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa. Triángulo del conocimiento. Bruselas, 20.4.2005 COM(2005) 152 final. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0024&from=EN (Recuperado en PDF de la página web el 9 de marzo de 2019).

Comisión de las Comunidades Europeas (2005c). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo del papel de la educación en un «triángulo del conocimiento» que funcione plenamente. Diario oficial de la Unión Europea 12-12-2009(2009/C 302/03. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:ES:PDF Recuperado el 9 de marzo de 2019.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005d). Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa Bruselas, 20.4.2005, COM(2005) 152 final. Recuperado el 9.3.2019. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0024&from=EN

Comisión de las Comunidades Europeas (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 de marzo de 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.

Conesa, F. (2019). Transferencia versus transmisión de conocimiento: los nuevos sexenios. https://www.universidadsi.es/transferencia-versus-transmision-de-conocimiento-los-nuevos-sexenios/ (Recuperado el 7 de marzo de 2019).

Coomans, F. (2004). Exploring the Normative Content of the Right to Education as a Human Right: Recent Approaches. Persona y Derecho, (50), 61-100.

Coomans, F. (2007). Identifying the Key Elements of the Right to Education: A Focus on Its Core Content. http://www.crin.org/docs/Coomans-CoreContent-Right%20to%20EducationCRC.pdf; fecha de consulta 4 de junio de 2013.

CRUE (2018). Transferencia de conocimiento. Nuevo modelo para su prestigio e impulso. Madrid: CRUE-Santander universidades. (Coordinador del grupo de trabajo, Salustiano Mato).

Dewey, J. (1971). Democracia y educación. Buenos Aires: Losada, 7ª ed.

D'Hainaut, L. (1983). Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale por établir les résultats attendus d'une formation. Paris: Labor-Nathan, 3ª ed.

Dilthey, W. (1965). Fundamentos de un sistema de pedagogía. Buenos Aires: Losada, 8ª ed. (fecha de edición original alemana, 1884).

Drucker, P. (1969). The Age of Discontinuity. Nueva York: Harper and Row.

Echeverría, J. (1999). Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno. Barcelona: Destino.

Elvin, H. L. (1973). La educación y la sociedad contemporánea. Barcelona: Labor.

Enqvist, I. (2011). La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales. Madrid: Encuentro.

Esteve, J. M. (2010a). La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento. Madrid: Paidós. 4ª imp. (1ª ed. 2003).

Esteve, J. M. (2010b). Educar: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad. Barcelona: Octaedro.

Estler, S. E. (1988). Decision Making, en N. J. Boyan (Ed.). Handbook of Research on Educational Administration. Nueva York: Longman, pp. 305-320.

Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix-University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge-Based Economic Development, EASST Review, 14 (1), 14-19. Recuperado el 25 de enero de 2019 de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2480085

Faure, E. (1973). Aprender a ser. Madrid: Alianza. (Primera edición UNESCO, 1972).

Ferguson, A. (1974). Un ensayo sobre la historia de la sociedad civil. Madrid: Centro de estudios constitucionales.

Gairín, J. (Coord.) (2005). La descentralización de la educación ¿Una solución o problema? Madrid: Praxis.

García Garrido, J. L. (1984). Sistemas educativos de hoy. Madrid: Dykinson.

García Garrido, J. L. (2002). Autonomía escolar y participación democrática, en J. L. García Garrido y otros, La sociedad educadora. Madrid: Fundación Independiente, pp. 147-168.

García Garrido, J. L. (2006). La máquina de la educación. Barcelona: Ariel.

Garrido Falla, F. (1976). Tratado de Derecho Administrativo. Madrid: Instituto de Estudios Politicos. Vol. I.

Garrido Falla, F. (1984). Libertad de enseñanza y libertad de cátedra, en SEP, Educación y sociedad plural. Actas del VIII Congreso Nacional de Pedagogía. Santiago de Compostela: Sociedad Española de Pedagogía, pp. 64-79.

Garrido Falla, F. (1985). Reformas de la función pública. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

Garrido Gallardo, M. A. (2018). Posverdad. Qué y porqué de la palabra. http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/2018/04/05/003.html La TERCERA DE ABC (05-04-2018) Recuperado el 24.3.2019.

Gibb, A. (1993). The enterprise culture and education: understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. International Small Business Journal, 11 (3), 14-34.

Gibbons, M. (1998). Higher Education Relevance in the 21st Century. Paris: UNESCO World Conference on Higher Education.

Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P. y Trow, M. (1994). The New Production of Knowledge. Londres: Sage.

Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. Teoría de la Educación. Revista Interuniveristaria, 30 (1), 29-51.

Gimeno, J. (2001). Educar y convivir en la cultural global. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (1998). Poderes inestables en educación. Madrid: Morata.

Glenn, Ch. L. (2006). El mito de la Escuela Pública. Madrid: Ediciones Encuentro.

González, T. de la (2009). El modelo de Triple Hélice de relaciones universidad, industria y gobierno: un análisis crítico. Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura, 185 (738) 739-755. http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/327 Recuperado el 14 de febrero de 2019.

Herbart, J. F. (1806). Pedagogía General derivada del fin de la educación. Madrid: La lectura, s. f.

Hidalgo, A.; León, G. y Pavón, J. (2002). La gestión de la innovación y la tecnología en las organizaciones. Madrid: Ediciones Pirámide.

Husén, T. (1978). La sociedad educativa. Madrid: Anaya.

Husén, T. (1979). The School in Question. Oxford: Oxford University Press.

Husén, T. (1985). Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Hutchins, R. (1968). The Learning Society. Londres: Penguin.

Jeffreys, M. V. C. (1955). Beyond Neutrality. Londres: Pitman and Sons.

Keyes, R. (2004). The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life. New York: St. Martin's Press.

Koestler, A. y otros (1969). Beyond Reductionism. Nueva York: Radius Books.

Kolhberg, L. (1971). From Is to Ougth. How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development, en T. Mischel (Ed.), Cognitive Development and Epistemology. Nueva York: Academic Press, pp. 151-284.

Kroman, N. (1977). Epistemology as the Focus of Teacher Competence. The Journal of Educational Thought, 11 (2), 119-129.

Ladriére, J. (1977). El reto de la racionalidad. Salamanca: Sígueme.

Luhmann, N. (1983). Fin y racionalidad de los sistemas. Sobre la función de los fines en los sistemas sociales. Madrid: Editora Nacional.

Marín Ibáñez, R. (1983). Medio siglo de Pedagogía General. Revista Española de Pedagogía, 41 (159), 9-23.

Martín, C. y otros (1986). Investigación, innovación y tecnología. Barcelona: Orbis, Biblioteca de Economía Española.

Martínez, A. (2008). Modelos de innovación: un análisis integral. Primer Seminario Nacional de Economía Institucional. Recuperado el 15 de enero de 2019 de la página https://www.researchgate.net/publication/313427240

Matía, N. (2015). Estrategia Europa 2020 la estrategia europea para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Derecho y cambio social, www.derechoycambiosocial.com , 1-17. Recuperado el 9 de marzo de 2019.

Medina Rubio, R. (1983). Educación y pluralismo político-administrativo. Revista Española de Pedagogía, 49 (161), 463-486.

Messadié, G. (1999). Grandes descubrimientos de la ciencia. Madrid: Alianza Editorial.

Messadié, G. (2000a). Grandes inventos de la humanidad (hasta 1850). Madrid: Alianza Editorial.

Messadié, G. (2000b). Grandes inventos del mundo moderno (desde 1850). Madrid: Alianza Editorial.

Mitchel, D. (1988). Educational Politics and Policy: The State Level, en N. J. Boyan (Ed.), Handbook of Research on Educational Administration. Nueva York: Longman, pp. 453-466.

Molero, J. (2008). La transferencia de tecnología revisada: conceptos básicos y nuevas reflexiones a partir de un modelo de excelencia de gestión.

Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura, 184 (732), 637-651.
Montefiore, A. (Ed.) (1975). Neutrality and Impartiality. The University and Political Commitment. Cambridge: Cambridge University Press.
Morin, L. (1975). Los charlatanes de la nueva Pedagogía. Perplejidades de un joven profesor. Barcelona: Herder.
Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Venezuela: UNESCO- IESALC. Universidad Central de Venezuela.
Neira, T. R. (2011). Hacia una nueva civilización. Los muros de la escuela y el asedio de los bits. Oviedo: Universidad de Oviedo.
Nieto, J. (2008). Y tú, ¿innovas o abdicas? Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
Nohl, H. (1968). Teoría de la educación. Buenos Aires: Losada, 5ª ed. (fecha edición alemana de 1935).
Nowotny, H; Scott, P. y Gibbons, M. (2001). Re-thinking Science, Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty, Cambridge, Oxford: Polity Press.
OCDE (2003). Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación. Madrid: MECD-OCDE.
Ortega y Gasset, J. (1968). Misión de la Universidad. Madrid: Revista de Occidente.
Ortega y Gasset, J. (1976). Ideas y creencias. Madrid: Espasa-Calpe, Austral, 8 ªed.
Pérez Díaz, V. (1997). La esfera pública y la sociedad civil. Madrid: Taurus.
Peters, R. S. (1969). El concepto de educación. Buenos Aires: Paidós.
Peters, R. S. (1979). Ethics and Education. Londres: G. Allen and Unwin, 1ª ed. 7ª reimp.
Potocnik, J. (2009). The significance of the knowledge triangle for the future of Europe European. Speech by The Commissioner for Science and Research J. Potocnik europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-09-355_en.pdf (Conference organised by the Swedish Presidency) The Knowledge Triangle Shaping the Future of Europe – Conference Conclusions. Gothenburg, 1 septiembre de 2009. Recuperado en la página web del congreso el 9 de marzo de 2019. https://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e2bbb/1487841904645/0926R.pdf
Pring, R. (2014). From Disguised Nonsense to Patent Nonsense: Thinking Philosophically. Revista Española de Pedagogía, 72 (258), 231-248.
Puelles, M. de (2004). La descentralización de la educación en España: presente,

pasado y futuro, en R. Rey (Coord.), Informe educativo 2004: análisis y situación de las Comunidades Autónomas. Madrid: Santillana, pp. 7-32

Puelles, M. de (2013). Política, legislación y educación. Madrid: UNED

Pulido, A. (2009). El futuro de la universidad. Un tema para debate dentro y fuera de las universidades. Madrid: Delta. Recuperado en versión on line 02/10/2019 en http://www.univnova.org/libro/pdf/el_futuro_de_la_universidad.pdf

Reboul, O. (1972). ¿Transformar la sociedad, transformar la educación? Madrid: Narcea.

Reboul, O. (1977). L'endoctrinement. Paris: P.U.F. (Presses universitaires de France).

Rodríguez, P. (2017). La misión social de la universidad, más allá de la transferencia del conocimiento Recuperado el 22/06/2017 de la página http://www.universidadsi.es/la-mision-social-la-universidad-mas-alla-la-transferencia-del-conocimiento/

Rodríguez Martínez, A. (1989). Conocimiento de la educación, función pedagógica y política educativa. Tesis doctoral dirigida por J. M. Touriñán. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (editada en microficha por el Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela en 1990 con el nº 82). Santiago de Compostela.

Rousseau, J.-J. (1973). Emilio o la educación. Barcelona: Fontanella. (Edición original de 1762)

Salamon, L. M. y otros (2001). La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo. Madrid: Fundación BBVA.

Sánchez Tortosa, J. (2018). El culto pedagógico. Critica del populismo educativo. Madrid: Akal.

Scheffler, I. (1970). El lenguaje de la educación. Buenos Aires: El Ateneo.

Scheuerl, H. (1984). Sobre la cuestión de la fundamentación de las decisiones pedagógicas. Educación, (30), 78-94. Tubinga.

SI(*e*)TE (2013). Educación, Crítica y desmitificación de la educación actual. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92. (¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales?).

SI(*e*)TE (2014a). Educación y crisis económica actual. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 7-35. (Crisis 'de' la educación, crisis 'en' la educación y crisis de valores: la educación en crisis).

SI(*e*)TE (2014b). Política y educación (Desafíos y propuestas). Madrid: Dykinson, 105-143. (La acción de la sociedad civil no es la acción política. Un problema de formación y no una nueva antinomia pedagógica).

SI(*e*)TE (2016). Repensar las ideas dominantes en la educación. Santiago de Compostela: Andavira.

SI(*e*)TE (2018). La Pedagogía, hoy. Santiago de Compostela: Andavira.

SID (1997). ¿Qué globalización? Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

SID (2000). Globalization and Knowledge Society: Expert Meeting. Santiago de Compostela: IGACI.

Slaughter, S. y L. Leslie (1997). Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University. Baltimore: John Hopkins University Press.

Telford, R. (1990). Escuela e industria. Dictamen IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Commission). Grupo XI. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas.

Tenorth, H. E. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis hist6rico del enseñante y sus organizaciones. Revista de Educación, (285). Número monográfico.

Torres, J. (2011). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata.

Touriñán, J. M. (1983). El educador y su responsabilidad ante la legislación en la sociedad pluralista. Bordón**,** 35 (249), 379-404.

Touriñán, J. M. (1987a). Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento. Madrid: Anaya.

Touriñán, J. M. (1987b). Estatuto del profesorado (Función pedagógica y alternativas de formación). Madrid: Escuela Española.

Touriñán, J. M. (1988). Teoría de la Educación: Desarrollo administrativo de la Cátedra y pertinencia del área. Revista Española de Pedagogía, 46 (180), 265-280.

Touriñán, J. M. (1989). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. Revista de Ciencias de la Educación, 35 (137), 7-36.

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. (1995a). La Descentralización Educativa. Análisis desde la experiencia universitaria de Galicia. Foro Internacional de Escuela, Familia y Sociedad. México: Instituto de Fomento e Innovación Educativa. Y también en Revista Española de Pedagogía, 53 (202), 397-435.

Touriñán, J. M. (1995b). Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo. Revista de Ciencias de la Educación, (164), 411-437.

Touriñán, J. M. (1996a). Nuevas tendencias en el desarrollo universitario: el efecto Maastricht. XI Congreso Nacional de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía. Donostia. Tomo III, pp.165-190.

Touriñán, J. M. (1996b). Sistema Universitario de Galicia. Fundamentos e desenvolvemento legal. Xunta de Galicia. Colección Innovación e Investigación Científica.

Touriñán, J. M. (1996c). La liberté d'énseignement, democratisation et autonomie scolaire. Penser l'éducation, (2), 99-118. Ampliado en Revista Bordón, 48 (3), 273-299.

Touriñán, J. M. (1997a). Directrices comunitarias de la educación universitaria: crisis de la institución y estrategias de innovación. Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e educación, (1), 9-32.

Touriñán, J. M. (1997b). La consolidación del sistema universitario y de la comunidad científica en Galicia. Propuestas de Análisis. Santiago de Compostela: Grafinova.

Touriñán, J. M. (1998a). Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de la planificación desde la perspectiva de la sociedad de la información. Aula Abierta, (72), 97-131.

Touriñán, J. M. (1998b). La lógica de la decisión en la racionalización de la oferta universitaria. Análisis de una propuesta. Aula abierta, (71), 33-70.

Touriñán, J. M. (2000a). Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT. IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de la Conferencia científica. La Habana: CYTED, pp. 219-249. Publicado también en Santiago de Compostela: Centro de Investigación Económica y financiera (CIEF), Documentos de Economía, (8), 5-65.

Touriñán, J. M. (2000b). Sociedad de la información, políticas regionales y desarrollo de planes estratégicos de IDT, en J. M. Touriñán y A. Bravo, Gestión de política científica y recursos de investigación. Santiago de Compostela: IGACI. 9-40.

Touriñán, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. Revista de Educación (Número extraordinario), pp. 179-198.

Touriñán, J. M. (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. Teoría de la Educación. Revista Interuniveristaria, (15), 213-234.

Touriñán, J. M. (2004a). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. Revista Española de Pedagogía, 62 (227), 31-56.

Touriñán, J. M. (2004b). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. Bordón, 56 (1), 25-48.

Touriñán, J. M. (2008). Decisión política y politización de la decisión: complejidad estructural de la decisión en política educativa, en J. Evans, y E. Kristensen, (Eds.), Investigación, desenvolvemento e innovación. Santiago: USC, pp. 11-50.

Touriñán, J. M. (2009). La escuela entre la permanencia y el cambio. Revista de Ciencias de la Educación, (218: abril-junio), 127-150.

Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil agentes de educación intercultural. Revista de Investigación en Educación, (7), 7-36.

Touriñán, J. M. (2012). Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica. Una convergencia necesaria en la universidad actual, en M. Agís, C. Baliñas y J. L. Pastoriza (Coords.), A Universidade. Raíces históricas e desafíos de futuro. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Sociedad interuniversitaria de Filosofía, pp. 287-306.

Touriñán, J. M. (2013). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. Teoría de la Educación. Revista Interuniveristaria, 25 (1), 25-46.

Touriñán, J. M. (2014). Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención**.** A Coruña: Netbiblo (Disponible en PDF en mi página web http://dondestalaeducacion.com).

Touriñán, J. M. (2015). Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación. Santiago de Compostela: Andavira (Disponible la 2ª edición de 2016).

Touriñán, J. M. (2016). Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención. A Coruña: Bello y Martínez.

Touriñán, J. M. (2017). Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar. Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (2018). Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education. AnnArbor (Michigan)-Cali (Colombia): ProQuest (Bowker Books in Print)-Redipe.

Touriñán, J. M. (2019). La Pedagogía no es la filosofía y la filosofía no es la filosofía de la educación. Revista Boletín Redipe, 8 (5), 17-84.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada. A Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. y Bravo, A. (Eds.) (2000). Gestión de política científica y recursos de investigación. Santiago de Compostela: Instituto Galego de Cooperación Iberoamericana.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada. Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993a). Significación del conocimiento de la educación. Revista de Educación, (302), 165-192.

Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993b). Conocimiento de la Educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, (5), 33-58.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. Santiago de Compostela, Andavira.

Trott, P. (2002). Innovation Management and New Product Development. Essex, UK: Prentice Hall, 2nd ed.

UNESCO (1997). Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión mundial de Cultura y Desarrollo. Madrid: UNESCO-SM. Fundación Santa María.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. París: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

UNESCO. (2008). Hacia unos indicadores de alfabetización informacional. Paris: División de la Sociedad de la Información.

UNESCO. (2011a). UNESCO y la educación. Hacia unos indicadores de alfabetización informacional. Paris: UNESCO. Recuperado en PDF en la página https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715_spa (el 9 de marzo de 2019).

UNESCO. (2011b). Compendio mundial de la educación 2011. Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo. Canadá-Montréal-Québec: Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado en PDF en la página http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2011-comparing-education-statistics-across-the-world-sp.pdf (el 9 de marzo de 2019).

Vázquez, G. (1981). Apuntes bibliográficos de la ciencia pedagógica. Revista Española de Pedagogía, 39 (153), 9-36.

Vázquez, G.; Sarramona, J. y Touriñán, J. M. (2009). La escuela, en crisis, en J. V. Peña y C. Fernández (Coords.), La escuela en crisis**.** Barcelona: Octaedro, pp. 17-78.

Velasco, E.; Zamanillo, I. y Intxaurburu, G. (2007). Evolución de los modelos sobre el proceso de innovación: desde el Modelo lineal hasta los Sistemas de innovación. XX Congreso anual de AEDEM. 2. Palma de Mallorca: Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa. Recuperado el 21 de enero de 2019 de https://www.researchgate.net/publication/28200735

Vidal, J. (2018) ¿Qué es esto de la tercera misión? Recuperado el 19/01/2018 de la página http://www.universidadsi.es/la-tercera-mision/

Vilalta, J. M. (2013). La tercera misión universitaria. Innovación y transferencia de conocimientos en las universidades españolas. Madrid: Studia XX1. Fundación Española Sociedad y Educación.

Vilalta, J. M. (2016). Conectando formación, investigación e innovación. Recuperado el 30/06/2016 de la página http://www.universidadsi.es/conectando-formacion-investigacion-e-innovacion/

Watt, A. J. (1976). Rational Moral Education. Melbourne: Melbourne University Press.

Weber, M. (1971). Sobre la teoría de las ciencias sociales. Barcelona: Península.

Wheeler, H. (1971). La ciencia bajo la ley. Facetas, 4 (1), 112-124.

Wilson, J. (1981). Discipline and Moral Education. Windsor: National Foundation for Educational Research, NFER-Nelson.

Ziman, J. (1994). Prometeus Bound: Science in a Dynamic Steady State. Cambridge (U.K.): Cambridge University Press.

CAPÍTULO 3

El significado de la Función Pedagógica: Competencia técnica para generar principios de acción

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Universidad de Santiago de Compostela.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Departamento de Pedagogía y Didáctica.
Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela.
http://dondestalaeducacion.com/

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 3

1. INTRODUCCIÓN

2. IDENTIDAD Y ESPECIFICIDAD DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

3. DIVERSIDAD DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

4. COMPLEMENTARIEDAD EN LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

5.NECESIDAD DE NO CONFUNDIR FUNCIÓN PEDAGÓGICA, HABILITACIÓN PROFESIONAL Y PROMOCIÓN DE CARRERA PROFESIONAL

6. ANÁLISIS DEL CARÁCTER ESPECÍFICO DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

- 6.1. La función pedagógica entre la experiencia práctica, la utilización de principios y la generación de principios
- 6.2. Objeciones, desde la perspectiva de la práctica, a la necesidad del conocimiento especializado de la Pedagogía para la función pedagógica
- 6.3. Construcción de hechos y decisiones pedagógicas
- 6.4. La condición de experto en los especialistas de la educación
- 6.5. Frente al modelo dual, relación teoría-práctica

7. LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA GENERA PRINCIPIOS DE ACCIÓN DESDE COMPETENCIAS ADECUADAS A LAS ACTIVIDADES COMUNES

8. CONSIDERACIONES FINALES: LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA CONSTRUYE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN PARA EDUCAR

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EL SIGNIFICADO DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA: COMPETENCIA TÉCNICA PARA GENERAR PRINCIPIOS DE ACCIÓN

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Catedrático de Teoría de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela
Web personal: http://dondestalaeducacion.com/
Researcher ID: L-1032-2014
Orcid: 0000-0002-7553-4483

1. INTRODUCCIÓN

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de "círculo visual propio" que aquel construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart que "la mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarse por ello" (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: "Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?" (Herbart, 1806, p. 5).

Herbart construye su ciencia bajo la propuesta de la autonomía de la ciencia pedagógica. La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la

educación: “Lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una *reflexión independiente.* De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y *no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada*” (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

Cuando hablamos del círculo visual que constituye la mirada pedagógica, queremos decir que hay que afrontar los problemas de indagación sobre la educación como problemas de Pedagogía, no de sociología, psicología o medicina; la mirada de la investigación es disciplinar. Cualquiera de esas ciencias, cuando mira desde su disciplina de investigación, está determinando qué tipo de problemas conforman su trabajo, su lenguaje específico y sus modos de prueba; el especialista actúa después de haberse formado un “*círculo visual*” propio que le permite intervenir, teniendo la crítica de su método y de sus actos.

Cada ciencia, genera principios de actuación, porque cada vez que se actúa, se ha definido el problema de intervención desde el marco disciplinar que da sentido a su trabajo. Acudimos a cada ciencia, cuando tenemos un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico, pedagógico, etcétera, porque toda disciplina científica focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina.

El estudio de las focalizaciones induce a centrar, de manera preferente, el estudio y análisis, no en el contenido investigado de una disciplina, o en la metodología entendida en abstracto como instrumento o recurso, sino en los problemas que pueden ser definidos como problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación desde la Pedagogía (Touriñán, 2011a).

Para nosotros, la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica-moral y política-, racionalidad literaria y artística, etcétera), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos de teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación. Cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación y de ajustarse a la complejidad objetual de “educación”, para obtener conocimiento válido para la acción educativa. *Hay que construir la mirada pedagógica y la Pedagogía no puede desatender ese reto, so pena de perder su sustantividad y abdicar de su identidad*, porque, si el conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia en la investigación pedagógica, tiene sentido

afirmar que, si el conocimiento de la educación no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido (Touriñán y Sáez, 2015).

En trabajos recientes he analizado las siguientes propuestas, teniendo como presupuesto lo anteriormente dicho:

1.- La educación es un problema de todos (Touriñán, 2010a)

2.- Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo (Touriñán, 2011b y 2013b)

3.- Conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no son lo mismo, porque el segundo determina el concepto de ámbito de educación sobre el primero (Touriñán, 2011b)

4.- La autonomía funcional y dependencia disciplinar son condiciones necesarias de la Pedagogía para analizar la educación como conocimiento y como acción en conceptos propios con significación intrínseca y cultivar una reflexión independiente (Touriñán, Dir., 2010b)

5.- La educación es una tarea con carácter y sentido inherente a su significado (Touriñán, 2009 y 2006)

6.- La relación educativa es la forma sustantiva de la acción de educar; es su acto concreto. En la relación educativa hacemos compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué aprendizaje y enseñanza cuentan para educar y qué cuenta en el aprendizaje y en la enseñanza educativa*, porque conocer, enseñar y educar son tres actividades distintas (Touriñán, 2012a).

En este trabajo se trata de abordar el concepto de función pedagógica desde la perspectiva del análisis del lenguaje con objeto de comprender su identidad y diversidad, en tanto que la educación es un ámbito de realidad que tiene la doble condición de ámbito de conocimiento y de actividad y en tanto que la función pedagógica se concreta en la relación educativa bajo principios de acción.

2. IDENTIDAD Y ESPECIFICIDAD DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

Función pedagógica es el ejercicio de las tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación, son competencias que capacitan para construir hechos y decisiones pedagógicas en las tareas propias de la función (Touriñán, 1987b). La denominación '*funciones pedagógicas'* significa por tanto que en todas ellas existe un núcleo pedagógico

formativo que desarrolla determinadas competencias. *Se identifican* las funciones pedagógicas como tales, porque la realización de las tareas propias de la función requiere competencias adquiridas con el conocimiento de la educación para construir hechos y decisiones pedagógicas. *Son funciones distintas* desde el punto de vista lógico, porque, desde el punto de vista de la comprensión lógica, a cada tipo de función le corresponden unas características y actividades que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido la función. Son funciones distintas y diversas; la docencia, la investigación, la dirección de centros escolares, tienen unas características que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido esa función y su propia actividad; no hay docencia sin la tarea de enseñar; no hay investigación sin la tarea de descubrir y probar la verdad; no hay dirección sin la tarea de organizar recursos materiales y humanos en la escuela. Además, lo que identifica a las funciones pedagógicas entre sí como tales, su carácter específico, es lo que las distingue de otras funciones (artísticas, médicas, etc.); el *carácter específico* de la función pedagógica es genera hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o 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.

Lo específico de la función pedagógica es construir hechos y decisiones pedagógicas. Y a los efectos de este artículo, es suficiente afirmar que, como en cualquier otro campo de investigación científica, en la Pedagogía, el acontecimiento se convierte en hecho pedagógico significativo a la luz de la teoría. Es el propio marco teórico el que nos dice qué es lo que debe ser explicado, porque existe el carácter axiológico de los hechos. Pero, además, los hechos tienen que contrastarse. Representamos el acontecimiento en conceptos, pero no consideramos aceptable esa representación, si no supera las condiciones de prueba. Desde el punto de vista del descubrimiento, la teoría presupone el conocimiento de ciertos acontecimientos. Desde el punto de vista de la justificación, la teoría precede a los hechos y dirige su producción. Así se crean las normas que tienen fundamento en el conocimiento de la educación (Touriñán, 1987a).

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.

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

En relación con la educación, hace años que propuse para estas categorías las denominaciones de funciones de docencia, funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo y funciones de investigación (Touriñán, 1987, 1990, 1995 y 2018a; SI(*e*)TE, 2016):

- *Funciones de docencia,* identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de las destrezas, hábitos y conocimientos necesarios para ensenar 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 problema pedagógicos

del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo, como es el caso de la organización escolar, la intervención pedagógica-social, la planificación educativa, etcétera

- *Funciones de investigación pedagógica,* identificadas con la validación y desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de de intervenciones pedagógicas y de acontecimientos y acciones educacionales.

Los profesionales de la educación realizan *funciones de docencia*, *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* y *funciones de investigación*, siempre con el objetivo último de educar en cada una de ellas. Las *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* son funciones referidas siempre a la intervención pedagógica, no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta; su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia educativa o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo. Las funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo responden a la diferencia entre conocer, enseñar y educar y son, como en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción (caso de la educación), de dos tipos: el técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) y el técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, por ejemplo), que resumo en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Profesionales de la educación y funciones pedagógicas

PROFESIÓN: actividad específica, con fundamento en conocimiento especializado, reconocida socialmente para cubrir necesidades sociales
FUNCIÓN PEDAGÓGICA: ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación

PROFESIONALES DEL SISTEMA EDUCATIVO
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. En el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, conductores, cocineros, arquitectos, etc.

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. el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación.
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN
Son los especialistas que dominan los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que les permiten explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que están habilitados

Función pedagógica de docencia

Funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo:

Funciones de investigación pedagógica

Técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros)

Técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, el asesor pedagógico, por ejemplo).

FUNCIÓN DE EDUCAR

Ámbito de educación-Diseño educativo-Arquitectura curricular
Acción educativa concreta (mentalidad pedagógica)
Acción educativa controlada (mirada pedagógica)
Acción educativa programada (relación educativa)
Medios internos y externos (Función pedagógica)

PROCESOS MEDIADOS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
(Procesos de autoeducación y procesos de heteroeducación formales, no formales e informales)

Fuente: Touriñán, 2017. Elaboración propia.

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 (Touriñán, 2013c).

En mi opinión, 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.

Se identifican como funciones pedagógicas porque la realización de las tareas propias de la función requiere competencias adquiridas con el conocimiento de la educación, que les permite generar hechos y decisiones pedagógicas en su ámbito de actividad. Las funciones pedagógicas se identifican entre sí y, a la vez, se distinguen de otras funciones, porque su carácter específico es la acción de educar, construyendo hechos y decisiones pedagógicas. Un pedagogo no es un arquitecto, ni un médico, pero ejecuta, igual que ellos, funciones propias de su ámbito de actividad, después de haberse formado un "*círculo visual*" propio que le permita intervenir, teniendo la crítica de su método y de sus actos.

3. DIVERSIDAD DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

Las funciones pedagógicas son funciones diferenciables entre sí, se diversifican, porque, desde el punto de vista de la comprensión lógica, a cada tipo de función le corresponden unas características que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido la función: hay un núcleo pedagógico formativo propio de esa función que le otorga la competencia para generar hechos y decisiones pedagógicas propias de la función. Las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación son funciones pedagógicas lógicamente distintas, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes.

De acuerdo con las tareas a realizar en cada función y pensando en la necesidad de adquirir competencias diferentes para cada una de ellas, pueden inferirse las siguientes consideraciones lógicas:

A) El núcleo pedagógico no tiene el mismo peso en todas las funciones pedagógicas. Así, por ejemplo, mientras que en la docencia el núcleo pedagógico de formación comparte el espacio formativo con el aprendizaje de los conocimientos del área cultural en la que se va a impartir docencia, en otras funciones pedagógicas, prácticamente todo el núcleo de formación está constituido por disciplinas que estudian la educación. La carrera de Pedagogía está constituida hoy en día en su totalidad por estudios autónomos e interdisciplinares de la educación

B) El núcleo pedagógico formativo es distinto en las funciones de docencia, apoyo al sistema e investigación, aun cuando el núcleo pedagógico tuviera el mismo peso en las tres funciones. Por ser funciones distintas puede afirmarse que las tareas de cada función son distintas (no son iguales las tareas propias de la organización de un centro y las tareas propias de la enseñanza de historia en ese centro). Por la misma razón se entiende que cada una de esas funciones reclama un núcleo pedagógico de formación específico, centrado en el conjunto de conocimientos especializados acerca de la educación que se han de dominar para ejecutar las tareas correspondientes a la función ejercida

C) Incluso pensando en la misma función pedagógica, cabe afirmar que el núcleo pedagógico puede variar cuando la capacidad de diversificación del ámbito en el que se ejerce la función justifica desde el punto de vista lógico la diferenciación en el núcleo. Tal es el caso de la función de docencia cuyo núcleo pedagógico de formación no es exactamente igual para profesores de infantil, secundaria y Universidad. El núcleo pedagógico de formación puede variar dentro de la misma función, pues siendo verdad que como docentes han de dominar los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los capacitan para explicar, interpretar y decidir la intervención propia de su función, también es verdad que hay conocimientos pedagógicos específicos del profesor de infantil que no mejoran en nada la capacitación profesional del profesor de Universidad, como pueden ser los conocimientos pedagógicos necesarios para el desarrollo de las destrezas básicas de lectura, escritura, cálculo y expresión verbal, que son imprescindibles en la capacitación pedagógica de aquel y superfluos en la de éste. Por la misma posibilidad lógica de diversificar el ámbito de la función, puede decirse que el pedagogo social y el director escolar ejercen funciones

de apoyo. Sin embargo, las competencias pedagógicas requeridas para ejercer una u otra función de apoyo no son exactamente las mismas y, por consiguiente, el núcleo pedagógico se diversifica dentro de las funciones de apoyo.

El crecimiento del conocimiento de la educación es un argumento importante en la diversificación de la función. En efecto, un docente de áreas culturales usa y desarrolla las destrezas de aprendizaje de los alumnos en la misma medida que el área cultural que enseña lo permite. Pero, además, el conocimiento de la educación permite comprobar que existen trastornos en las destrezas de aprendizaje que pueden ser solventados mediante intervención pedagógica. Esta tarea es también una función docente, pero de distinto tipo, su objetivo no son las áreas culturales, sino la destreza misma. Que ambas tareas las ejerza la misma persona es cuestión diferente de la distinción lógica, pero es indudable que las competencias pedagógicas necesarias para resolver ambos problemas son distintas (Touriñán, 2017; SI(*e*)TE, 2014a y 2014b).

4. COMPLEMENTARIEDAD EN LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

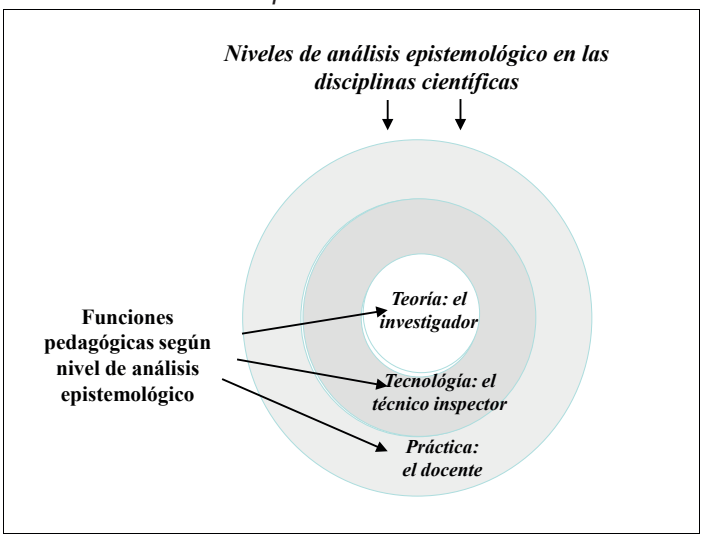
Funciones de docencia, de apoyo al sistema educativo y de investigación son distintas. Pero también son complementarias en sus actividades respecto del sistema educativo. En unos casos se puede hablar de complementariedad, porque las funciones se ejercen en un sistema, de tal manera que la escasa eficacia en una función dificulta otra. Tal es el caso de la docencia y la organización escolar. Ambas son funciones distintas. Pero la organización pierde buena parte de su sentido, si no facilita la función docente y la docencia se paraliza o dificulta, según el caso, si la organización escolar es deficiente. Pero, en cualquier caso, las funciones son complementarias porque todas ellas se ejercen para lograr una educación de calidad; el objetivo general es mejorar la intervención pedagógica. En este sentido puede afirmarse que a los especialistas en funciones de docencia y apoyo les incumbe la obligación de utilizar en sus respectivas funciones la parte del cuerpo de investigación que les atañe. Al especialista en investigación le incumbe la obligación de establecer estructuras cada vez más ajustadas a las situaciones educativas reales que hay que conocer y transformar.

Las tres funciones son funciones complementarias porque cada función cubre un determinado aspecto o sector distinto del sistema educativo. Es conveniente recalcar que *la complementariedad se establece de forma genérica*

respecto del sistema educativo y no respecto de la propia función en sí. En algún caso se intentó defender la complementariedad de forma genérica respecto de las funciones en sí, tal como si las actividades de una función se completaran con las de las otras. Un intento de este tipo se produce cuando se identifica al profesor con el práctico, al especialista en funciones de apoyo con el tecnólogo que prescribe reglas de intervención y al investigador con el científico puro que establece y justifica los principios y estructuras del ámbito de realidad de la educación.

Una concepción subalternada del conocimiento de la educación y una concepción jerárquica de los niveles epistemológicos de análisis del conocimiento de la educación son compatibles con una interpretación de ese tipo. La teoría es competencia de los especialistas en disciplinas generadoras; construyen y validan los modelos de explicación de acontecimientos educativos en términos de las disciplinas generadoras, y a ellos les corresponde fundamentalmente la investigación básica. La prescripción de reglas correspondería al especialista de apoyo (el inspector, el director de centro, el orientador, etcétera) que realizará investigación aplicada como teoría práctica y al docente le correspondería la actuación práctica y la investigación activa porque ajusta la secuencia de intervención al caso concreto (Cuadro 2).

Cuadro 2: Profesiones según nivel de análisis epistemológico en la concepción subalternada

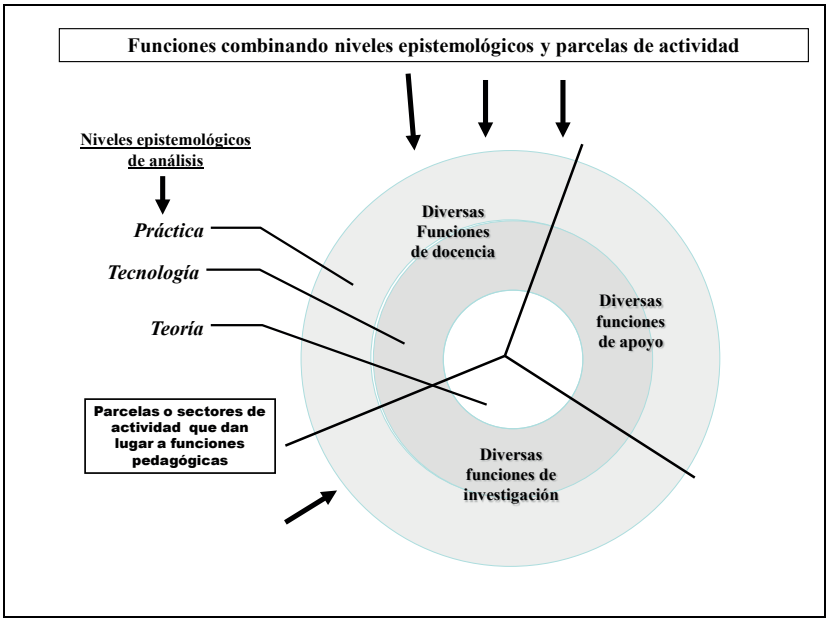


Fuente: Touriñán, 2014, p. 165.

Es innegable que argumentaciones de este tipo son equívocas, porque incurren en un salto lógico. Teoría, tecnología y práctica son cuestiones de nivel epistemológico que aplicamos a las formas de conocimiento; ejercer función de docencia, de apoyo al sistema o de investigación son cuestiones de nivel ontológico, práxico y social. Las funciones se distinguen entre sí, no por el nivel epistemológico distinto (investigación científica, tecnológica y práctica ajustados a racionalidad científico-tecnológica, práxica, literaria y artística, etc.), sino porque cada una de ellas aborda parcelas reales del sistema educativo susceptibles de tratamiento epistemológico. De lo que se trata en cada función es de poseer los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos, de la racionalidad que corresponda y que nos capacitan para ejercerla. No es que la teoría de la docencia sea una función pedagógica, la tecnología otra y la investigación activa otra. La docencia es de por sí una función pedagógica. Cada función pedagógica implica problemas teóricos, tecnológicos y prácticos. Al técnico de cada función le corresponde conocer los suyos. Hay técnicos en una función a los que les corresponde estrictamente el calificativo de “practicones” y hay técnicos en esa misma función que entienden los problemas teóricos y tecnológicos de su función y saben hacer investigación activa para ajustar la secuencia de intervención a cada caso concreto.

Tanto el especialista en función de docencia, como el de funciones de apoyo realizan investigación activa, es decir, ajustan las secuencias de intervención a cada caso concreto en el que intervienen y dominan los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que les permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica, propia de su función. Para ello se sirven de las investigaciones realizadas o las realizan ellos mismos. Pero en este caso no actúan como docentes o como especialistas en funciones de apoyo, sino como especialistas en función de investigación cuya tarea es el desarrollo y validación de modelos de descripción, explicación, interpretación y transformación de intervención pedagógica y acontecimientos educativos (Cuadro 3).

Cuadro 3: Diversidad de funciones combinando niveles y tareas con competencias específicas



Fuente: Touriñán, 2014, p. 166.

Y todo eso lo hacen, directa o indirectamente, los técnicos de cada función para educar y, si bien es cierto que, cuando se investiga, no se está educando a alguien en concreto, a nadie se le escapa que la depuración del conocimiento que se obtiene y el modo de obtenerlo y sus pruebas de validación, forman parte del conocimiento de la educación y contribuyen a la práctica en la misma medida que aseguran conocimiento válido para establecer secuencias de intervención y mejor dominio de la estructura, el proceso y el producto de la educación. Es fundamental distinguir entre "ámbito de conocimiento" y conocimiento del ámbito", entre Educación y Pedagogía, entre actividad y conocimiento, 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. 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. Podemos hablar con propiedad de la Pedagogía como una disciplina que aporta conocimiento del ámbito "educación" en toda su complejidad. La Pedagogía

afronta retos epistemológicos de investigación derivados de la complejidad de su objeto de estudio y hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas (Touriñán y Sáez, 2015).

Me parece obvio que el hecho de que la misma persona pueda actuar en función de docencia, apoyo o investigación no reduce ni invalida la fuerza de la distinción lógica entre las funciones, porque lo que hace esa persona en cada caso es ejercer tareas que requieren destrezas y competencias pedagógicas diferentes. Un profesor es especialista en el área cultural en la que imparte docencia y en el uso de las destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos de la educación sin los cuales es incapaz de controlar pedagógicamente su tarea. Un organizador, un administrador o un director escolar también necesitan los conocimientos que les permiten controlar pedagógicamente su tarea. Ahora bien, su tarea no es la enseñanza en un nivel del sistema educativo; su tarea es distinta en el sistema educativo (el control y la racionalización de recursos humanos, económicos, físicos, etc., que existen en el grupo escolar y que afectan directa o indirectamente al trabajo del profesor en su aula y al logro de calidad de educación en el sistema); ejerce funciones de apoyo.

Abundando en el carácter lógicamente distinto de las tres funciones genéricas que hemos identificado, y del mismo modo que la posibilidad de ejercer las tres funciones la misma persona no reduce ni anula la fuerza de la distinción lógica entre ellas, también se puede afirmar que el hecho de que sean lógicamente distintas sólo es razón suficiente para afirmar que cada función distinta requiere sus conocimientos pedagógicos específicos.

Así las cosas, debe entenderse que, si los tres tipos de funciones no son ejercidos por la misma persona, ello no obedece a su distinción lógica, sino a criterios de tipo pragmático, como pueden ser, entre otros: a) el criterio de responsabilidad coimplicada, pues ninguno de los especialistas en funciones pedagógicas es responsable de todo el sistema; b) el criterio de competencia, ya que ninguno de ellos sabe hacer cualquier cosa; e) el criterio ocupacional, porque, al margen de otras consideraciones más amplias, e incluso poseyendo las competencias específicas de las tres funciones, nadie puede hacerlo todo; los tiempos de dedicación a cada una de esas funciones obligarían al supuesto agente a paralizar alguna; d) el criterio académico, porque no todas las funciones tienen el mismo nivel de complejidad intelectual y no requieren por tanto el mismo nivel de estudios; y e) el criterio profesiológico, pues a una misma habilitación profesional se le pueden asignar diversas funciones de carácter distinto.

Funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación son funciones distintas y de forma genérica son complementarias en sus actividades respecto del sistema educativo. Pero *no son complementarias de forma genérica respecto de la función en sí*. La función docente no completa en sí a la función de apoyo, ni la de investigación. Un organizador escolar no mejora su función por ser pedagogo social, o por ser docente, porque sus tareas son distintas. Y por la misma razón puede afirmarse que un investigador no es mejor investigador por ser docente.

El hecho de que las funciones sean distintas exige, lógicamente, que la formación sea distinta; en caso contrario estaríamos afirmando que las competencias a dominar para ejercer las tres funciones no son distintas. Ahora bien, siendo esto verdad, no es correcto aplicar un modo de razonamiento analógico y afirmar que, si las funciones son complementarias, la formación para esas funciones también es complementaria. Si por carácter complementario de la formación se entiende que cuantas más funciones pedagógicas dominemos más completa es nuestra formación, no hay nada que oponer a esa afirmación. Sin embargo, cuando se habla del carácter complementario de la formación para funciones distintas, no quiere decirse simplemente lo anterior, sino más precisamente que la formación en una función es completa cuando se tiene además la formación pedagógica propia de otra función.

Debemos distinguir entre defender de forma genérica el carácter complementario de las actividades de cada función respecto del sistema educativo y defender de forma genérica el carácter complementario de la formación respecto de las funciones en sí. La formación no es complementaria respecto de las funciones en sí porque la formación que se necesita lógicamente para estar preparado en una función no se necesita con rigor lógico para adquirir la formación propia de otra. Ni al pedagogo social, ni al organizador le son necesarios para dominar su función los conocimientos de áreas culturales ni los conocimientos pedagógicos de las didácticas especiales de esas áreas que le son imprescindibles al docente de áreas culturales para ejercer la suya, y, en cambio, les son necesarios otros conocimientos pedagógicos.

Por el hecho de ser funciones distintas podemos afirmar que la formación es distinta: estar preparado para resolver un problema de enseñanza y aprendizaje en el aula no es estar preparado para resolver un problema de organización escolar, o viceversa (las competencias son distintas). Pero, además, la formación no es complementaria respecto de las funciones en sí: lo

que se necesita para ser competente en una función pedagógica no es todo lo que se necesita para estar formado en otra, añadiendo o sustrayendo una parte del núcleo pedagógico según el nivel de la función de referencia.

El rigor lógico permite afirmar que la formación para las tres funciones no exige carácter complementario. Como ya hemos visto, el núcleo pedagógico ni tiene el mismo peso en todas las funciones pedagógicas, ni es el mismo en cada función; y puede diversificarse dentro de cada función. Precisamente por eso, podemos afirmar que, ni el especialista en funciones de apoyo tiene que ser docente antes, pues no necesita para desempeñar su función algunos de los conocimientos pedagógicos específicos del docente, pero necesita otros, ni el docente tiene que ser previamente técnico en funciones de apoyo.

Así las cosas, lo correcto no es decir que el núcleo pedagógico que se necesita para ser competente en una función es el que se necesita para estar formado en otra, añadiendo o sustrayendo una parte del núcleo pedagógico formativo, según el nivel de la función de referencia. Más bien hay que decir, manteniendo el mismo modo de expresión, que lo correcto es afirmar que el núcleo pedagógico que se necesita para ser competente en una función es el que se necesita para estar formado en otra, añadiéndole en una parte del núcleo y sustrayéndole en otra parte del núcleo. Esto quiere decir que la formación no es, de forma genérica, complementaria respecto de las funciones en sí, sino más bien coincidente o compartida en una parte del núcleo pedagógico.

Es más correcto afirmar de forma genérica el carácter coincidente o compartido de la formación para funciones pedagógicas, porque en las diversas funciones pedagógicas hay aspectos formativos comunes, en la misma medida que hay problemas teóricos y tecnológicos comunes a cualquier tipo de función pedagógica. Pero además hay aspectos pedagógicos formativos diferenciadores, en la misma medida que las actividades a realizar en cada función requieren competencias distintas.

Después de los argumentos anteriores, parece evidente que según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento adecuado al problema a resolver. A veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios aplicados de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa); a veces, 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. En unos casos necesitaremos racionalidad científico-tecnológica; en otros, racionalidad práxica; en otros, racionalidad literaria y artística, etcétera, tal como corresponda para construir ámbitos de educación que nos permitan resolver los problemas educativos que surjan, aplicando el nivel de análisis epistemológico -teórico, tecnológico, práctico- que proceda.

Hay que insistir en que la educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una actividad que se desempeña mediante la relación educativa. Esta doble condición marca la complejidad de la acción educativa para el conocimiento pedagógico, que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica y obliga a establecer principios de acción específicos (Touriñán, 2008).

5. NECESIDAD DE NO CONFUNDIR FUNCIÓN PEDAGÓGICA, HABILITACIÓN PROFESIONAL Y PROMOCIÓN DE CARRERA PROFESIONAL

En epígrafes anteriores hemos delimitado la función pedagógica como el ejercicio de las tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación. La denominación “funciones pedagógicas” significa por tanto que en todas ellas existe un núcleo pedagógico formativo que desarrolla determinadas competencias.

Las funciones pedagógicas muestran la necesidad de conocimiento especializado de la educación para la realización de la tarea. Pero de ningún modo debe entenderse que la denominación de función “pedagógica” apunta a la exclusión de cualquier otro núcleo de conocimientos, o a la reiterativa presencia del mismo núcleo pedagógico formativo para cualquiera de las distintas funciones pedagógicas.

Como ya sabemos, del mismo modo que una persona puede prepararse en diversas funciones pedagógicas sin que ello anule la fuerza de la distinción lógica, cabe la posibilidad, sin contradicción lógica y en base a criterios pragmáticos, de que una sola habilitación profesional capacite para diversas funciones pedagógicas, o, dicho de otro modo, que una profesión se identifique con diversas funciones. Por ejemplo, que la profesión de profesor de secundaria se configure pragmáticamente como ejercicio especializado en docencia de áreas culturales, y gestión de centros escolares. En ese caso, lo

correcto es decir que la formación pedagógica de la profesión de profesor de secundaria requiere las competencias pedagógicas de esas dos funciones. Pero los núcleos pedagógicos de las dos funciones no son complementarios respecto de las funciones en sí, porque adquirir la competencia en gestión de centros no equivale a adquirir la competencia en docencia de áreas culturales y algo más; las didácticas de áreas culturales son necesarias para el docente de áreas y no para el especialista en gestión, quien además necesita sus propias competencias. La formación es coincidente o compartida. No distinguir con rigor lógico carácter complementario de las funciones respecto del sistema educativo y carácter coincidente en la formación, da lugar a formulaciones erróneas que hacen sinónimo función y profesión.

Si se defiende el carácter complementario de la formación, tendría sentido afirmar que el profesor más completo es el de universidad. Pero lo cierto es que son dos cosas distintas que el profesor de primaria pueda llegar a ser profesor de Universidad y que necesariamente haya que graduarse como profesor de primaria para ser profesor de universidad. La consecuencia más directa en este caso es la confusión de promoción en la carrera docente con complementariedad de formación. La promoción en la carrera docente puede hacerse sin incurrir en el error lógico de defender la formación complementaria. Y precisamente por eso un profesor de primaria puede hacerse profesor de universidad, aunque no sea necesario ser profesor de primaria para ello.

La confusión entre funciones complementarías en sus actividades respecto del sistema educativo y formación complementaria respecto de las funciones en sí genera consecuencias negativas para el escalonamiento profesional.

Las funciones del diplomado y del licenciado en el sistema educativo universitario anterior a Bolonia eran funciones complementarias respecto del sistema educativo, pero no necesariamente complementarias respecto de la función en sí. Había funciones profesionales con nivel de formación de diplomatura, con carácter completo en sí mismas. A su vez, los estudios universitarios posteriores a Bolonia, el EEES (espacio europeo de educación superior) mantienen la identidad específica de los niveles de grado (licenciatura) y postgrado (máster y doctorado) y no los consideran lógicamente complementarios respecto de las funciones en sí, aunque mantienen el carácter complementario de la formación dentro del sistema educativo. En el sistema educativo hay profesiones y funciones con nivel de grado y hay profesiones con nivel de máster;

y, más incluso, en algunos países, el título de doctor profesionaliza (no es el caso de España).

Desde el punto de vista de la racionalidad administrativa es conveniente no confundir promoción en la carrera y desde la carrera, funciones y profesiones. Si se mantienen esas distinciones, es correcto decir que:

- Si se consideran varias funciones como propias de una sola profesión, no se puede habilitar titulación profesional por separado para cada una de ellas
- Si se consideran habilitaciones profesionales distintas y de formación no complementaria, no se puede establecer legislación que impida el ejercicio de una función, si no se está habilitado para la otra, pues ello implica desprestigiar el valor de la formación directa en la función cuyo ejercicio se impide
- Si se da realmente ese carácter complementario entre funciones, nadie debería poder habilitarse profesionalmente en una sin tener la académicamente previa
- Y si se consideran dos niveles profesionales escalonados, no es necesario, para promocionar, incurrir en error lógico y defender el carácter complementario de la formación respecto de las funciones en sí, cuando ese carácter no se dé realmente.

En la misma medida que existe el carácter coincidente o compartido en la formación para funciones distintas, la legislación tiene dos vías básicas a nivel académico para la promoción:

- La convalidación de estudios entre habilitaciones del mismo nivel académico, pues es un principio básico de administración que la misma disciplina, pagando las tasas, surte efectos para dos títulos distintos y abre el camino de la formación necesaria para completar el otro título
- Los cursos de Adaptación para acceso a estudios de nivel académico distinto. La misión de los cursos de adaptación es proporcionar aquellos aspectos formativos necesarios para una función y que no dominan aquellos que se incorporan a la formación en esa función desde la habilitación para otras funciones del cielo universitario precedente, pero de carácter coincidente o compartido en su formación.

En otros trabajos (Touriñán, 1987b, 1987c, 1989, 2008a, 2012b y 2013a) defendí que los criterios técnicos que configuran un marco legal, no se identifican con los criterios técnicos que configuran el contenido de la materia

legislada, porque la racionalidad administrativa y la racionalidad epistemológica no son necesariamente coincidentes, si bien es deseable la convergencia de ambas (Touriñán y Sáez, 2015, cap. 8).

Cabe la posibilidad, ciertamente, de que un determinado gobierno legisle acerca de un ámbito, sin que el marco teórico de la investigación científica del ámbito legitime técnicamente esa propuesta legal. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, cuando el escalonamiento profesional permite la promoción profesional obviando el carácter distinto y no complementario de la formación para funciones distintas. Esto ocurre cuando se suple la formación específica con la práctica de años de servicio. Una acción encomiable de reconocimiento del valor de la práctica, pero que puede tener consecuencias nefastas, si se aplica indiscriminadamente. Por descontado que la práctica proporciona competencia y que la intención del legislador no es destruir la competencia profesional, pero el efecto producido puede llegar a ser tan incoherente desde el punto de vista de la especificidad de la formación como decir que un perito con años de servicio y licenciado en Derecho va a ocupar puestos de ingeniero superior.

La función pedagógica se puede entender, de modo genérico, como la puesta en acción del conocimiento de la educación y el crecimiento de este conocimiento y del sistema educativo permiten diversificar la función, de manera tal que siempre hay que respetar la identidad y diversidad de las funciones pedagógicas con objeto de darles su lugar y racionalizar adecuadamente la formación de los especialistas en dichas funciones. La cuestión clave está en reconocer que cada función pedagógica viene dada por y tiene un núcleo formativo pedagógico que es coincidente o compartido, pero no complementario respecto de las funciones en sí. Si esto es así, tiene sentido afirmar que los planes de formación para las diferentes funciones pedagógicas deben identificarse (núcleo pedagógico coincidente o compartido) y, al mismo tiempo, diversificarse (núcleo pedagógico específico para cada habilitación diferenciada).

6. ANÁLISIS DEL CARÁCTER ESPECÍFICO DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

Los razonamientos expuestos en el capítulo 2 de este libro acerca de la evolución del conocimiento de la educación y la generación de mentalidades proporcionan base argumental suficiente para interpretar el carácter específico de la función pedagógica. El *carácter específico de la función pedagógica* es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y

explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas.

Lo que identifica a las funciones pedagógicas entre sí como tales, su carácter específico, es lo que las distingue de otras funciones (artísticas, médicas, etcétera). Y como ya sabemos, ese carácter específico puede diversificarse. Por el conocimiento de la educación se identifican entre sí, como pedagógicas y se diversifican las funciones.

Se trata de avanzar ahora respecto a cuán específica puede ser la función pedagógica, atendiendo al conocimiento de la educación que la sustenta. 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 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 la concurrencia de aquel. La competencia de los especialistas en funciones pedagógicas procede, por tanto, del conocimiento de la educación.

6.1. La función pedagógica entre la experiencia práctica, la utilización de principios y la generación de principios

Algunos autores sostienen, expresa o tácitamente, que la educación no es un objeto de estudio genuino; no es un ámbito de conocimiento con un origen y propósito distinto. Es, más bien, una parte de otras preocupaciones intelectuales que se resuelve práctica y experiencialmente.

Otros autores mantienen que la educación es un objeto de estudio genuino; tiene un propósito específico y distinto. Pero, en tanto que objeto de conocimiento, la educación no constituye una disciplina con conceptos propios que tienen significación intrínseca a su sistema de conocimiento; es una disciplina subalternada. Como objeto de conocimiento la educación se resuelve en términos de las disciplinas generadoras o teorías interpretativas, utilizando tan sólo los principios elaborados por otras disciplinas autónomas. Puedan existir preocupaciones y estudios acerca de la educación desde disciplinas autónomas consolidadas como la Psicología, la Sociología, la Biología. La educación es un ámbito de conocimiento subalternado.

Defender el carácter subalternado para la investigación pedagógica, supone colocarse en una posición incompatible con el reconocimiento de la educación como disciplina autónoma de conocimiento, compatible con la

posibilidad de conocer científicamente el fenómeno educativo e incompatible también con toda posición que limite la educación a una actividad práctica.

Los partidarios de la subalternación del conocimiento de la educación basan sus argumentos en la opinión de que el conocimiento de la educación se resuelve con el conocimiento de las teorías más significativas de esas otras disciplinas: la educación no se resuelve sólo con la práctica, hay estudios científicos de la educación, pero los términos educacionales no tienen significación propia, son aplicaciones de y se reducen a conceptos de las teorías interpretativas.

Los partidarios del carácter subalternado de la Pedagogía manifiestan que, es lícito afirmar que la física no es matemática, aunque use provechosamente los principios matemáticos. La física y la matemática son disciplinas autónomas (cada una valida sus resultados en conceptos y pruebas específicas del propio ámbito disciplinar) pero tienen dependencia disciplinar (la física usa pruebas y conceptos matemáticos que debe respetar sin falsearlos, aunque ese uso correcto no garantiza la validez del resultado obtenido en la física). Los partidarios de la concepción subalternada del conocimiento de la educación mantienen que la educación no es como la física; y, justamente, es esa diferencia la que hace que la educación no constituya una disciplina autónoma y la física sí. Para ellos, en la Pedagogía, no sólo hay dependencia disciplinar, hay subalternación, porque en los conceptos de la educación no hay significación intrínseca, más allá de los contenidos que aportan las disciplinas generadoras (Hirst, 1974, caps. 3 y 4 y 1966, pp. 42-50).

Para ellos, la educación no constituye una disciplina autónoma, porque un principio «A» de educación se valida en términos de «X, Y, Z» -que son propuestas de la Psicología, Filosofía, Sociología u otra disciplina generadora, porque no existen razones pedagógicas «a, b, c». “No hay nada lógicamente distinto en los conceptos educacionales tales como aula, profesor, asignatura, (...). Estos conceptos son usados para resaltar el área de interés en la que se ocupa el investigador, pero no suponen una significación distinta” (Hirst, 1966, p. 49). En este caso, la dependencia disciplinar se convierte en subalternación. En nuestra opinión, la tesis de la subalternación necesita suplementación:

1.- Entender la educación en cuanto objeto de conocimiento como absolutamente equivalente a conocimiento subalternado, o sea, elaboración de la educación sólo con las teorías significativas de las disciplinas generadoras, supone no distinguir o despreciar la distinción que existe entre utilizar principios de otras

disciplinas en la educación y desarrollar principios de intervención pedagógica. Si no atendemos a esa distinción, afirmamos implícitamente un error: que, por ejemplo, psicológicamente probado, equivale a pedagógicamente probado. Adviértase que nuestra tesis no afirma que no existan casos en los que lo psicológicamente posible sea pedagógicamente permitido. Tampoco se afirma que las disciplinas generadoras mantengan falsedades y la Pedagogía, al descubrirlas, las rechaza. Lo que afirmamos es que la concepción subalternada del conocimiento de la educación es insuficiente, porque no basta con que la disciplina generadora prueba algo para que quede probado pedagógicamente. El desarrollo de principios pedagógicos de intervención requiere una elaboración teórica y tecnológica de la educación en conceptos con significación intrínseca al ámbito educación.

2.- Si la educación es sólo un conocimiento subalternado, se sigue que especializarse en educación es especializarse en las profundas y consolidadas conclusiones que se extraen de, por lo menos, cuatro disciplinas sumamente complicadas: biología, psicología, sociología y antropología. Se entiende perfectamente que, ante estas tesis, las profesiones de la educación se vean afectadas de dos modos fundamentales. De una parte, los conocedores de esas disciplinas generadoras consideran como aficionados a los profesionales de la educación, en las tareas de la educación que se resuelven desde las disciplinas generadoras. Es innegable que los psicólogos, antropólogos o sociólogos se consideran más capacitados para investigar los problemas psicológicos, antropológicos o sociológicos de la educación que los pedagogos. Adviértase que lo grave no es que el profesional de la educación sea considerado un aficionado, sino que se encuentra comprometido en el dominio de las preocupaciones intelectuales de otros profesionales. De otra parte, al ser su formación básica el dominio de las preocupaciones intelectuales de otros profesionales, todo lo que constituye su formación, a excepción de las prácticas, podría ser adquirido en otras carreras. De este modo se fomenta desafortunadamente una tendencia antiintelectualista, como dice Belth (1971, p. 2), en los profesionales de la educación: sólo aquel que es profesor y ha trabajado en el aula comprende el problema educativo de las teorías del aprendizaje; no se trata de afirmar que la práctica sea suficiente para resolver el conocimiento de la educación; se trata más bien en la corriente de subalternación de defender que, una vez aprendidos los principios las disciplinas generadoras, se completaría la formación del profesional con ‘las

prácticas', porque en ellas es posible practicar los principios de las disciplinas generadoras.

3.- Si distinguimos "utilizar principios de disciplinas generadoras en la intervención pedagógica" y "generar principios de intervención pedagógica", el conocimiento de la educación no es simplemente subalternado. La generación de principios de intervención pedagógica no exige "tomar" las teorías de las llamadas disciplinas generadoras, porque estas no justifican la acción pedagógica. Otra cosa es utilizar los datos y las leyes que dan significación a esas teorías, del mismo modo que las disciplinas generadoras utilizan el sistema escolar como fuente de obtención de datos para sus investigaciones.

Usar un campo de conocimiento -la educación- como lugar en el que puedo utilizar los patrones de investigación de otra disciplina -biología, psicología, u otra-, es distinto a justificar ese campo como objeto de preocupación intelectual específica y autónoma. Si se confunde uso y justificación de un ámbito, todas las disciplinas son -a excepción casi exclusivamente de la matemática- derivativas o subalternadas. La física sería sólo matemática, en lugar de ser un ámbito de conocimiento distinto en el que la matemática puede ser utilizada provechosamente, y la dependencia lógica entre disciplinas, se convertiría inevitablemente en subalternación de unas a otras.

Por más que cada disciplina dependa de otras más desarrolladas, esa dependencia no debe ser entendida -a menos que se quiera simplificar el campo de investigación- como adopción de las teorías de esas otras disciplinas, sino como una transformación de los instrumentos y los datos en formas y materiales pertinentes y aprovechables. Las teorías para ámbitos distintos no se «toman», sino que se transforman, porque toda teoría "tomada" queda limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías de la disciplina "tomadora". Como dice Bunge al estudiar los requisitos de la teoría científica, o lo que es lo mismo, sus síntomas de verdad, la simplicidad no es un signo necesario ni suficiente de la verdad (Bunge, 1975, pp. 145-184):

> "La función de las simplicidades en la investigación científica no es, en cualquier caso, tan importante como lo habían imaginado convencionalistas y empiristas. La principal razón de la pérdida de importancia de la simplicidad es la siguiente. La tarea del teórico no consiste únicamente en describir la experiencia del modo más económico, sino en construir modelos teoréticos (...) con fragmentos

> de realidad, y contrastar estas imágenes mediante la lógica, otras construcciones teoréticas, datos empíricos y reglas metacientíficas. Un trabajo constructivo de este tipo supone, sin duda alguna, el olvido de las complejidades, pero no apunta a su menoscabo; el desiderátum de toda nueva teoría es más bien el de explicar lo que haya sido ignorado en las concepciones previas" (Bunge, 1975, p. 182.)

En definitiva, a favor de los partidarios de la subalternación del conocimiento 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, en los productos culturales, la ausencia de reconocimiento de una determinada condición en una época histórica concreta no es prueba de la no necesidad de esa condición. A menos que se defienda erróneamente que no queremos obtener nuevos conocimientos, o que el conocimiento ha llegado a un grado de perfección tal que no puede mejorarse, hay que reconocer, además y en contra de la tesis de la subalternación, que son las teorías mismas con las que nos enfrentamos a la realidad las que nos fuerzan a valorar o despreciar datos. No es que no existan datos; más precisamente lo que ocurre es que nos sentimos en condiciones de no prestarles atención.

Cuando una concepción mental está en vigor y existen experiencias concretas que la desbordan, caben dos opciones: o se rechazan esas experiencias como no significativas desde el campo de trabajo, o se admite que hay que empezar a cambiar las hipótesis de trabajo, es decir, se admite que existen esas experiencias cuya explicación requiere una concepción teórica de otro tipo, porque aquella de la que disponemos no nos sirve para resolver el problema.

Todo campo de estudio puede ser abordado desde otras áreas de investigación consolidadas, siempre que el esquema conceptual de éstas permita la interpretación en esos términos del nuevo campo de estudio. Esta es una situación normal de dependencia entre investigaciones, pero no es legítimo sostener desde ella, que en el nuevo campo no hay nada más que lo que se confirma y afianza desde la disciplina generadora.

En la hipótesis de subalternación, lo probado por las disciplinas generadoras queda probado pedagógicamente, porque la educación es sólo

un marco de referencia; los términos educacionales carecen de significación intrínseca.

Los estudios científicos subalternados de la educación son necesarios, pero no son suficientes para resolver el conocimiento de la educación porque, como acabamos de ver, hay problemas de intervención pedagógica que quedarían sin resolver, si no se busca significación intrínseca para los términos educacionales.

La tesis de la subalternación debe rechazarse, no en lo que tiene de fecunda para la investigación educativa, sino en lo que tiene de paralizadora de otras vías de investigación. Dependencia disciplinar no es lo mismo que subalternación. En otras palabras, la tesis de la subalternación no necesita revisión, lo que necesita es suplementación; sus argumentos son coherentes con una concepción de disciplina subalternada; nuestras críticas son pertinentes en la misma medida que hay significación intrínseca en los términos educacionales y no les prestamos la atención debida desde la concepción subalternada del conocimiento de la educación. Así pues, existen estudios científicos subalternados de la educación, pero la significación intrínseca de los términos educacionales abre el camino para hablar además de autonomía funcional en estudios de la educación.

Autonomía funcional no equivale a la defensa de absoluta independencia; es compatible con una fecunda relación interdisciplinar y con la defensa del principio de dependencia disciplinar. Cada disciplina es disciplina, porque usa las formas de conocimiento adecuadas a la mejor explicación y comprensión de la complejidad objetual de su ámbito de conocimiento; y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina:

> “No se trata de adoptar (…) posturas xenófobas. La identidad de la Pedagogía es perfectamente compatible con una fecunda relación interdisciplinar y aún cabe afirmar que no se puede desarrollar suficientemente sin ella. A ninguno de nosotros se nos escapa la maduración que nuestra ciencia puede experimentar en parte, gracias a la interrelación técnica y metodológica con otras disciplinas, (…). Estos intercambios de técnicas de trabajo no deben afectar a los límites conceptuales de una y otras disciplinas. La aspiración óptima de la interdisciplinariedad -llegar a una integración formal en los más

elevados niveles teóricos- sólo puede conducir a una pérdida de las señales distintivas de la Pedagogía" (Vázquez, 1980, p. 47.)

Es mi opinión personal que tenemos experiencias suficientes para probar la extensión que se ha operado en la educación como objeto de conocimiento. Ninguna disciplina es absolutamente autónoma, porque todas, prácticamente, utilizan datos de otras disciplinas, una vez que los han elaborado. La física no es matemática, pero usa provechosamente la matemática. La educación no es física, pero es una disciplina como ella que usa provechosamente datos y técnicas de otras disciplinas. No es suficiente concebir la educación como una disciplina de conocimiento subalternada, porque necesariamente la complejidad del proceso educativo nos fuerza a buscar significación intrínseca a su sistema conceptual.

Las experiencias de extensión del significado de los términos educacionales confirma que la tesis de subalternación no necesita revisión, lo que necesita es suplementación; sus argumentos son coherentes con una concepción de disciplina subalternada; nuestras críticas son pertinentes en la misma medida que hay significación intrínseca de los términos educacionales y no les prestamos la atención debida desde la concepción subalternada del conocimiento de la educación. Si hay problemas de educación que se resuelven en términos de las disciplinas generadoras, en esos problemas, hablando con propiedad, sólo hay función psicológica, sociológica, biológica, antropológica, etc., en la educación, según cuál sea la disciplina generadora desde la que se resuelve el problema. Pero los partidarios de la subalternación, desde el momento que niegan la significación intrínseca a los términos educacionales, entienden que la función pedagógica es sólo utilizadora de principios de las disciplinas generadoras. No están en condiciones de diferenciar fines de educación y metas legitimadas pedagógicamente, porque no distinguen entre metas de un sistema (pedagógicas) y expectativas sociales dirigidas al sistema.

Para nosotros, utilizar principios de las disciplinas generadoras en la educación no es lo mismo que desarrollar principios de acción. El desarrollo de principios de acción en Pedagogía requiere una elaboración teórica de las condiciones y supuestos mediante los cuales las teorías interpretativas se convierten en recurso explicativo de intervención pedagógica. Y esto quiere decir que en los términos educacionales hay una significación propia, algo lógicamente distinto que permite razonar acerca de la pertinencia de la utilización de principios de las teorías de las disciplinas generadoras.

6.2. Objeciones, desde la perspectiva de la práctica, a la necesidad del conocimiento especializado de la Pedagogía para la función pedagógica

En este momento de la investigación tiene sentido afirmar que la función pedagógica es una función especializada y específica. Es obvio que, si conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no se confunden, el conocimiento de la educación es especializado. Lo hemos visto en epígrafe 3 del capítulo 2 y lo hemos visto además en las páginas precedentes. Pero lo cierto es que, desde la perspectiva de la práctica, se han esgrimido argumentos diversos que alimentan tres grandes objeciones a la defensa del conocimiento de la educación en su relación con la función pedagógica. Es posible sistematizar tres grandes objeciones que se han hecho a la necesidad de conocimiento especializado de la educación para la función pedagógica (Cuadro 4).

Cuadro 4: Objeciones, desde la práctica, a la necesidad de Pedagogía para ser competentes en las funciones

1ª OBJECIÓN, basada en la experiencia del no especialista:
No es necesario el conocimiento especializado de la Pedagogía, porque, si bien es verdad que en la formación de especialistas existe un núcleo pedagógico formativo, también es verdad que hay educación en la que no intervienen especialistas

2ª OBJECIÓN, basada en la experiencia de la práctica:
La función pedagógica no necesita el conocimiento especializado que le proporciona la Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación, porque el dominio del contenido de la materia a enseñar y la experiencia de la propia práctica docente otorga el conocimiento necesario, aunque no exista en su formación un núcleo pedagógico

3ª OBJECIÓN, basada en intereses gremiales:
El conocimiento especializado de la Pedagogía no es una condición necesaria en la función pedagógica, porque la tarea educativa se ejerció en otras épocas y se ejerce, incluso hoy sin pedagogos

Fuente: Touriñán, 2016, p. 178.

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

Es innegable que los padres educan; es innegable que hay procesos de educación informal, que hay autoeducación, e incluso, que hay acciones espontáneas que producen efectos que valoramos educativamente. Sin embargo, no puede considerarse seriamente esta objeción. Que el conocimiento especializado sea necesario, no significa que cualquier tipo de intervención educativa requiera el mismo nivel de competencia técnica.

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

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

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

Por supuesto, existen también procesos informales de educación. Pero educación informal no quiere decir ausencia de Pedagogía, sino más precisamente que se pueden obtener resultados educativos por medio de estímulos no directamente educativos. Es informal, porque los estímulos que se utilizan no están ordenados intencionalmente de modo exclusivo para lograr el resultado educativo. Se puede aprender geografía a través de las rutas e itinerarios que el autor de una novela de aventuras hace seguir al protagonista. Su intención no es

enseñar geografía, por eso su trabajo no se ordena intencionalmente a ese fin, pero la finalidad de entender la distribución geográfica en la novela puede ser un medio de otra finalidad directa, por ejemplo, darle realismo a la secuencia. Por eso se dice que es informal. Pero, no deja de ser educación, porque obtiene resultados educativos con estímulos que no están ordenados intencionalmente de modo exclusivo para lograr el resultado educativo.

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

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

La función pedagógica requiere conocimiento especializado, pero la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta. Y esto quiere decir que existen muy diversas intervenciones que no pueden ser resueltas sin alto nivel de competencia técnica y que existen otras intervenciones cuya generalización y repetición las convierten en conocimientos especializados de uso común. Esa práctica generalizada es exactamente igual a la que se deriva de la experiencia de usar aspirina si duele la cabeza, sin una prescripción médica especializada. Aunque no con el grado de elaboración que tiene en las acciones de los profesionales de la educación, el conocimiento especializado generalizado y divulgado está presente en la función pedagógica, personal, familiar e informal.

Por otra parte, debe aclararse que el resultado que valoramos educativamente en la acción espontánea no es argumento en contra de la

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

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

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

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

Al criticar esta objeción no se trata de negar el valor de la experiencia; se trata más bien de poner de manifiesto que en los productos culturales (y la función pedagógica lo es), la ausencia de una determinada condición para

obtener un resultado en una época histórica concreta, no es prueba de que no sea necesaria la presencia de esa condición en otra época para obtener un resultado, a menos que defendamos que el resultado a obtener sea el mismo y no han variado, ni los conocimientos de las personas sobre ese ámbito, ni los modos de ordenar las acciones para lograrlo.

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

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

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

con el aprendizaje del tema y qué razones hay para utilizar ese tema y no otro como instrumento pedagógico.

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

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

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

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

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

1) No siempre hubo pedagogos de nombre. Sin embargo, eso no es incompatible con la existencia de la preocupación por la función pedagógica. Únicamente, cuando una función es ejercida colectivamente en un gremio, comienza a tener sentido el apelativo específico del gremio. Son dos cosas distintas la

preocupación por la función pedagógica y la conversión de esa preocupación en ocupación específica de un gremio. Precisamente por esto se entiende que pudiera haber función pedagógica sin pedagogo (graduados de carrera)

2) Es la existencia de una investigación científica de la educación y la necesidad de dominar unas competencias específicas para esa función lo que fundamenta la existencia de pedagogos en sentido amplio. Hoy, mejor que en otras épocas, podemos entender, dado el carácter formalizado de las carreras de Pedagogía y de Profesor, que son dos cosas distintas la preocupación intelectual por un ámbito y el ejercicio de la función profesional de ese ámbito. La preocupación intelectual no es exclusiva de nadie, y, por la misma razón, cabe la posibilidad de saber acerca de un ámbito sin estudiar la carrera específica de ese ámbito.

A la luz de estos datos, y a fin de evitar la neutralización de diferencias que una terminología menos precisa produciría entre función pedagógica y niveles profesionales, debería mantenerse estipulativamente que *pedagogo* es todo aquel en cuya formación existe un núcleo pedagógico, es decir, un conjunto de conocimientos especializados de la educación que le proporcionan las competencias propias de la intervención pedagógica correspondiente a la función que ejerce. Y, así las cosas, si pedagogo es todo aquel en cuya formación hay un núcleo pedagógico, se sigue que el pedagogo no es sólo el especialista en funciones pedagógicas, graduado en Ciencias de la Educación. Hay personas con formación pedagógica general, con formación pedagógica vocacional y con formación pedagógica profesional y estos últimos se diversifican en el núcleo pedagógico según cuál sea su función y cuál sea la capacidad de diversificación del ámbito en el que ejerce la función (Touriñán, 2018b). Todos son pedagogos, porque tienen un núcleo pedagógico en su formación, pero no todos son pedagogos graduados, ni todos tienen la misma formación profesional pedagógica.

En cualquier caso, esta tercera objeción nos permite insistir nuevamente en una tesis básica del desarrollo del conocimiento de la educación: estamos en condiciones de defender que la preocupación pedagógica ha existido siempre, aunque no fue siempre científica y la ocupación pedagógica también ha existido siempre, aunque no fuese profesionalizada; lo que no ha existido siempre es la

misma consideración para la función pedagógica, porque no siempre se le ha atribuido la misma capacidad de resolución de problemas al conocimiento de la educación (Touriñán, 1987b).

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.

6.3. Construcción de hechos y decisiones pedagógicas

Hablamos de hechos y decisiones pedagógicas, y esto quiere decir que, del mismo modo que los profesionales de la Psicología, la Sociología, la Biología, u otras disciplinas, establecen qué cosas son hechos de su ámbito y cuáles son procesos de toma de decisiones técnicas, el profesional de la educación debe estar en condiciones de establecer hechos y decisiones de su propio ámbito, tal como hemos ido argumentando en la critica a la neutralidad del estudio científico de la educación. Mi posición es que es posible construir hechos y decisiones pedagógicas porque (Touriñán, 2016):

- Existe el carácter axiológico de los hechos, y esto quiere decir que el marco teórico restringe las posiciones de valor que podemos defender frente a cada acontecimiento desde una disciplina
- Existe la condición fáctica del valor y esto quiere decir que el valor tiene carácter relacional
- Existe la normatividad intrínseca a la ciencia, porque en la ciencia se crean valores, se eligen y se cambian y se transforman
- Existe el ámbito de la decisión técnica y podemos orientar la acción desde los hechos
- El neutralismo intrínseco moral ha perdido significado y se sabe que la ciencia es necesaria, aunque no suficiente para fundar decisiones

morales, porque el hecho de que una cosa sea bueno que exista depende de un claro conocimiento de lo que es.

Ante un determinado suceso, evento o acontecimiento, el científico desarrolla todo un proceso de elaboración para relacionar sus afirmaciones con la realidad que expresan. Ese proceso de elaboración exige establecer ciertas cosas de lo sucedido -del acontecimiento- como *hechos científicos* de su ámbito que garantizan la verdad de lo que afirmamos acerca del acontecimiento (Ferrater, 1979, pp. 1447-1450).

En un sentido primario es cierto que "hecho" es todo lo que sucede o acontece. Ahora bien, en un sentido técnico los hechos tienen una significación más precisa; los hechos científicos son construcciones organizadas que garantizan la credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos y los acontecimientos se convierten en hechos en la misma medida que se incardinan en proceso de inferencia (Touriñán, 1987a; Touriñán y Sáez, 2015, cap. 5).

Esto es así porque, la imagen que nos hacemos de las cosas no es en absoluto reduplicativa; toda imagen selecciona necesariamente ciertos aspectos del original. Los estudios actuales de la percepción permiten afirmar que, si bien es verdad que lo que vemos está relacionado con las imágenes de nuestras retinas, también es verdad que otra parte muy importante de lo que vemos está relacionado con el estado interno de nuestras mentes, nuestra educación, nuestro conocimiento y experiencias y nuestras expectativas (Chalmers, 1994, pp. 40-46).

Es obvio que esto no quiere decir que no podamos ver distintas personas la misma cosa; por una parte, el argumento nos sirve como prueba de que la imagen que nos hacemos de las cosas no es reduplicativa, y por otra nos sirve para comprender que los hechos científicos están elaborados porque nuestras experiencias directas e inmediatas no son la garantía de credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos.

Sólo en la medida que nos ponemos de acuerdo en los enunciados básicos estamos en condiciones de transformar una colección de contenidos en una disciplina científica. Toda ciencia necesita un punto de vista y problemas teóricos. Los partidarios de la Concepción Heredada creen que el camino de la ciencia consiste en "recopilar y ordenar nuestras experiencias, y que así vamos ascendiendo por la escalera de la ciencia (...) porque si queremos edificar la ciencia tenemos que recoger primero cláusulas protocolarias" (Popper 1977, p.

101). Pero, lo cierto es que nadie sabría como dedicarse a registrar lo que está experimentado en un momento sin una teoría (Popper, 1977, p. 101). Cabe decir, por tanto, que, en la investigación científica, desde las tesis del racionalismo crítico, los hechos científicos están afectados de carga teórica, es decir, están valorados como adecuados para explicar los acontecimientos (Koertge, 1982; Radnitzky, 1982).

Por consiguiente, si no hay una certeza absoluta en la base empírica de la ciencia y nuestras observaciones son interpretaciones a la luz de teorías, se sigue que los hechos no son "aproblemáticos", sino afectados de carga teórica (Taylor, 1976).

Adviértase que de la afirmación anterior no se sigue que las teorías científicas sean inconmensurables. Si bien es verdad que algunos autores han pretendido tal conclusión anárquica (Feyerabend, 1981), debe quedar bien claro que las consecuencias derivadas del *carácter axiológico de los hechos científicos* no suponen necesariamente el abandono del principio científico de ajustarse a la realidad.

En defensa de ese principio, Toulmin (1977 y 1974a y 1974b) insiste en la necesidad de aceptar que, si los hechos están afectados de carga teórica y la meta de la investigación es construir una representación mejor de la realidad y procedimientos explicativos mejores, no puede mantenerse que los sistemas formales de proposiciones o los acuerdos en los enunciados básicos brinden las únicas formas legítimas de explicación científica:

> "La racionalidad de la ciencia tiene menos que ver con la sistematicidad lógica o con la autoridad supuestamente indiscutible de cualquier cuerpo de ideas o proposiciones, que con la forma en que los hombres abandonan un cuerpo de ideas o conceptos científicos en favor de otro, o con las consideraciones a la luz de las cuales se disponen a hacerlo" (Toulmin, 1974a, p. 405).

El carácter axiológico de los hechos científicos permite entender sin dificultad que cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones pertinentes. Un hecho biológico no es cualquier tipo de hecho científico, porque el biólogo se ha ocupado en delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no sólo puede atribuir valor biológico a más cosas, sino que, además, cabe la posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no

tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, el valor de los datos se mejora. No se trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban -se eligiesen o no-, pueden perder su significación. La propia organización intelectual configura el campo de investigación de tal manera que el marco apunta con precisión a lo que debe explicarse.

Entre hechos científicos y acontecimientos hay una relación de carácter axiológico, porque los hechos están valorados, afectados de carga teórica y hay además una relación de condición fáctica, porque los valores son relacionales, son cualidades que captamos en la relación valoral y nos permiten relacionar las propiedades de una cosa con las de otra, estableciendo el valor por relación (Cuadro 5).

Cuadro 5: Carácter axiológico de los hechos y condición fáctica del valor

HECHO

- *Sentido primario*: todo lo que sucede o acontece.
- *Sentido técnico*: construcciones organizadas que garantizan la credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos.

- ✓ En la conclusión de un argumento deductivo no puede haber nada que no se hallase previamente en las premisas. En la inducción, debe hacerse "X" porque produce las consecuencias "Y", hay que preguntarse si *deben* elegirse dichas consecuencias.
- ✓ Ante un hecho cualquiera podemos adoptar diversas decisiones.
- ✓ Hechos y decisiones no se confunden. La deliberación y la formulación de una decisión son hechos, pero lo que se ha decidido que debe hacerse no es un hecho.

La imagen que nos hacemos de las cosas no es reduplicativa: selecciona ciertos aspectos del original. Lo que vemos:

Está relacionado con las imágenes de nuestra retina y con el estado interno de nuestras mentes, educación, conocimiento, experiencias y expectativas.

Los hechos científicos están elaborados, porque nuestra experiencia directa e inmediata no es la garantía de credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos.

Popper lo justifica por:

La improcedencia de confiar en las experiencias observacionales directas e inmediatas.

La defensa de los hechos científicos como construcciones afectadas de carga teórica.

El conocimiento no tiene garantía absoluta de certeza. El valor de los datos se mejora. Al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban pueden perder su significación. El marco teórico restringe las posiciones de valor que justificadamente puedan defenderse.

- Las observaciones son interpretaciones de hechos observados, no hechos puros; a la luz de teorías.
- En la investigación científica, desde las tesis del racionalismo crítico, los hechos científicos están afectados de carga teórica, están valorados como adecuados para explicar los acontecimientos. No son "aproblemáticos", sino afectados de carga teórica.
- *Carácter axiológico de los hechos* quiere decir que los hechos están valorados. Hay una afectación de carga teórica en los hechos. El marco teórico restringe las posiciones de valor que podemos defender desde cada ciencia. Cuando afirmamos que un trabajo tiene valor científico, estamos afirmando que ese trabajo cumple todo aquello que cuidadosamente hemos podido significar como científico. Existe una normatividad intrínseca en la ciencia.
- El *carácter axiológico* de los hechos no implica el abandono de ajuste a la realidad. Cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones pertinentes para la mejor aplicación a la explicación de los acontecimientos.

- La propia organización intelectual configura el campo de investigación de tal manera que el marco apunta con precisión a lo que debe explicarse, con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada.
- Los hechos pedagógicos corresponden sólo al conocimiento de la educación que es entendida como ámbito de realidad con significación intrínseca y es susceptible de interpretación en conceptos propios de ese ámbito, conforme a criterios de definición real y nominal.
- El acontecimiento se convierte en hecho pedagógico significativo a la luz de la teoría. Es el propio marco teórico el que nos dice qué es lo que debe ser explicado.
- Pero también existe *la condición fáctica en el valor*, porque los valores son relacionales. Son cualidades captadas relacionalmente entre las propiedades de las cosas y a cómo afectan las propiedades de una cosa a otra cosa o a otra persona. Si nada nos nutriera y nada nos curara no hablaríamos del valor nutritivo de un producto o del valor curativo de otro.

Fuente: Elaboración propia.

Y si no olvidamos que la organización intelectual del ámbito condiciona los hechos científicos de ese ámbito, es posible afirmar que, en la mentalidad pedagógica subalternada, hablando con propiedad, existen hechos educativos, y hechos psicológicos, sociológicos, etc., según cuál sea la disciplina generadora desde la que interpretamos y damos significado a la educación. Pero por la misma razón, puede decirse que, hablando con propiedad, los hechos pedagógicos son los que nacen de la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación con autonomía funcional porque sólo en esta mentalidad pedagógica la educación se considera como ámbito de realidad con significación intrínseca.

En cada ámbito de indagación disciplinar hay que construir decisiones y esto implica orientar la acción desde la decisión técnica. Las normas que responden a la decisión técnica *son y se hacen* dentro del propio ámbito de conocimiento que la ciencia ha reservado para desarrollar su actividad. Son normas que nacen del proceso. No me dice la ciencia si yo debo pasear o hacer ciencia. Pero dentro del ámbito científico que yo he elegido para trabajar -la economía, la biología, la medicina, etc.- es la propia ciencia la que dicta normas de orientación de la acción (Cuadro 6).

Cuadro 6: Decisión técnica y grados de libertad

DECISIÓN TÉCNICA: es elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea o elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en el conocimiento VERDADERO de la actividad a realizar.

Hechos y decisiones no se confunden. La deliberación y la formulación de una decisión son hechos, pero lo que se ha decidido que debe hacerse no es un hecho.

Se restringe a la elaboración de reglas y normas que se justifican desde el propio proceso de intervención y el conocimiento que se tiene del propio sistema. El objetivo directo de la acción supone compromiso moral, hacer ciencia, pero los objetivos subsidiarios, *qué, como...*, son invenciones conceptuales, valoraciones y elecciones técnicas acerca de y sobre los datos de competencia exclusiva del científico.

Las elecciones tienen GRADOS de libertad:

- *Deber simple*: elección entre objetivos que pueden ser realizados sin incompatibilidad entre ellos. Ponemos en marcha relaciones medio-fin que nos permiten lograr uno o varios objetivos en cada ocasión. Depende de nuestra capacidad y circunstancia cuantos logremos hacer.
- *Deber más urgente*: elegimos entre objetivos incompatibles en cuanto al momento de realización, aunque ninguno de ellos anula radicalmente la posibilidad de elegir hacer el otro en un momento posterior.
- *Deber fundamental*: elegimos entre objetivos incompatibles en cuanto al momento de realización y además uno de ellos anula radicalmente la posibilidad de elegir y realizar el otro en un momento posterior.

Existen además situaciones de Grado cero en las que se anula la libertad de elegir por medio de instrumentalizaciones, coacción intimidatoria efectiva o por encontrarse en una situación real en la que una opción, si es elegida, supone la pérdida de las dos alternativas ("la bolsa o la vida"…).

Acontecimientos intencionales y acontecimientos morales no se identifican necesariamente:

- Hay un carácter axiológico en los hechos, porque están afectados de carga teórica. Y hay una condición fáctica en el valor, porque el valor es relacional.
- Es una trampa del lenguaje considerar que el carácter orientador de la acción viene dado por frases que contienen el término debe. La diferencia entre "no debe hacer X" y "si hace X te ocurrirá Y" es primordialmente lógica, no pragmática.
- La relación sintáctica no anula la relación semántica y pragmática, la ciencia orienta la acción de manera inequívoca. La propia ciencia sería incapaz de progresar si no pudiese establecer normas que orientasen la acción del investigador. Estas normas *son* y *se* hacen dentro del propio ámbito de conocimiento que la ciencia ha reservado para desarrollar su actividad. Son normas que nacen del proceso. Es la propia ciencia la que dicta normas de orientación de la acción. Existen objetivos que pueden descartarse con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema científico en que trabaja.
- La ciencia no es suficiente para resolver los conflictos morales. Decisiones morales y técnicas (pedagógicas en este caso) no se confunden. Toda conducta propositiva moral es a su vez intencional, pero no es cierta la conversa, lo cual coloca a la pedagogía en una situación distintiva.

  Previo a la acción, el profesional asume el compromiso moral de hacer bien su tarea y las expectativas social y moralmente justificadas se convierten en metas pedagógicas si cumplen los criterios de definición nominal y real de educación.

Fuente: Elaboración propia.

Como dice Ladrière, el paso de una proposición científica nomológica, a un enunciado pragmático, orientador de la acción en ese ámbito no constituye en modo alguno una inferencia lógica, representa un salto a nivel sintáctico, pero es un paso inevitable del 'es' al 'debe' en la consideración pragmática, porque son actos engendrados por esas proposiciones:

> "La no realización de las operaciones prescritas implica inevitablemente el no funcionamiento y hasta posiblemente la destrucción del sistema (en este caso, la ciencia). Esta formulación es la presentación en forma negativa, de una prescripción positiva que sería: si se quiere hacer funcionar correctamente tal sistema, estas son las instrucciones (...) lo que fundamenta la relación de consecuencia es el conocimiento que se tiene de las condiciones del funcionamiento del sistema en cuestión" (Ladrière, 1977, p. 108).

En efecto, fundándose en el conocimiento del funcionamiento del sistema en que trabaja (historia, química, medicina, o cualquiera otra de las disciplinas científicas), el carácter axiológico de los hechos y la condición fáctica del valor legitiman al científico para no aceptar sin más cualquier tipo de condiciones y objetivos como científicos para elaborar sus teorías, porque existen objetivos que pueden descartarse con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema científico en que trabaja. El ámbito de *la decisión técnica* se restringe a la elaboración de reglas y normas que se justifican desde el propio proceso de intervención. La *elección técnica es elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea o lo que es lo mismo, elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en el conocimiento verdadero de la actividad a realizar.* El esquema de elección técnica podría expresarse así:

$T (= C \rightarrow A)$
A es el objetivo a conseguir, y está legitimado por el marco teórico.
Constrúyase C.

Este esquema es el de la *elección técnica,* no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa.*

Si no soslayamos la dimensión de la decisión técnica, sigue siendo verdad que la ciencia no es suficiente para resolver los conflictos morales, pues hay que dar un salto lógico para resolverlos. Pero también es verdad que el propio proceso de intervención genera sus propias cuestiones acerca de sus metas que pueden ser resueltas desde el marco de la racionalidad científica.

Desde esta perspectiva, decisiones morales y decisiones pedagógicas, no se confunden, porque ni los problemas morales se resuelven con el conocimiento pedagógico, ni los problemas pedagógicos se resuelven con el conocimiento moral.

En primer lugar, todo problema educativo no es problema moral, porque en el campo educativo adoptamos múltiples decisiones de tipo técnico. Una vez que decidimos educar las decisiones acerca de lo que hay que hacer y del modo de lograrlo son decisiones de carácter técnico, es decir, con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema: comprobar si un determinado contenido a transmitir tiene fundamento teórico; elaborar las estrategias de recuperación de aprendizaje; identificar las destrezas que se están potenciando, etc., no son problemas morales, pero son problemas pedagógicos que se resuelven con el conocimiento teórico o tecnológico de la educación.

En segundo lugar, si todo problema pedagógico es problema moral, se sigue que lo moralmente probado está, de manera automática, probado pedagógicamente. Frente a esta afirmación, tenemos la experiencia de determinadas respuestas morales correctas que no se pueden convertir en metas pedagógicas, porque se sabe que no pueden ser comprendidas y asumidas por los educandos mientras no superen un determinado nivel de desarrollo.

Después de lo que llevamos dicho me parece obvio que existen conocimientos teóricos desarrollados por los investigadores de Historia que permiten afirmar qué cosas tienen valor histórico y forman parte de los conocimientos de esa área cultural. También existen conocimientos morales, desarrollados por los investigadores de ese ámbito, que permiten justificar moralmente nuestro deber de saber Historia. Pero además existen conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que los investigadores de la Pedagogía han validado y que nos permiten afirmar cuando esos conocimientos históricos se convierten en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales, conocimientos morales, estudios interdisciplinares y estudios autónomos de la educación, se entiende que es posible desarrollar para la función pedagógica un conocimiento

específico que es estrictamente un conocimiento de hechos y decisiones técnicas, de tal manera que pueda afirmarse con sentido, no sólo que cualquier medio no queda legitimado pedagógicamente para alcanzar una meta social deseable, sino también que cualquier meta social deseable no se convierte automáticamente en una meta pedagógica legitimada (Touriñán, 2018a).

6.4. La condición de experto en los especialistas de la educación

En el sistema educativo se ejercen de funciones, ocupaciones y actividades que cumplen las condiciones de procesos de toma de decisiones. Como hemos dicho al principio de este capítulo, en el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos y otros especialistas que, por el hecho de intervenir en el sistema como profesionales, pueden recibir con propiedad el nombre genérico de *profesionales del sistema educativo* en sentido amplio, porque trabajan profesionalmente en el sistema, para resolver problemas del sistema educativo desde su conocimiento especializado, que no es el propio de la función pedagógica.

Además, en el sistema educativo existe un grupo de profesionales cuya tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que fueron habilitados. Son los *profesionales de la educación* o los profesionales del sistema educativo en sentido restringido, por contraposición a los demás profesionales que trabajan "*en"* el sistema educativo.

Además de profesionales del sistema educativo, en sentido amplio, se puede hablar de otro tipo de profesionales cuya tarea es intervenir realizando las funciones pedagógicas para las que están habilitados y, a diferencia de los anteriores, merecen la denominación de profesionales de la educación. "Profesionales del sistema educativo" en sentido amplio y "profesionales de la educación" (profesionales del sistema en sentido restringido) son dos expresiones que tienen significados distintos. Si bien todo profesional de la educación es profesional del sistema educativo (en su condición más genérica), no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, porque solo en este último el contenido fundamental o básico de su formación profesional es siempre el conocimiento de la educación. Es decir, 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, para ejercer como técnico de la educación y para controlar la práctica de su intervención

como especialista de la educación (Touriñán, 1990 y 1995; Vázquez, 1991 y 2007).

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 apuntado, 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 (Touriñán (Dir.), 2010, cap. 4):

- 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 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 un arte, investigarlo, enseñarlo, ejerciendo como técnico en ese arte y practicarlo 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).

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 (Wynen, 1985; Fraser y Dunstan, 2010; Berliner, 1982 y 2003).

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.

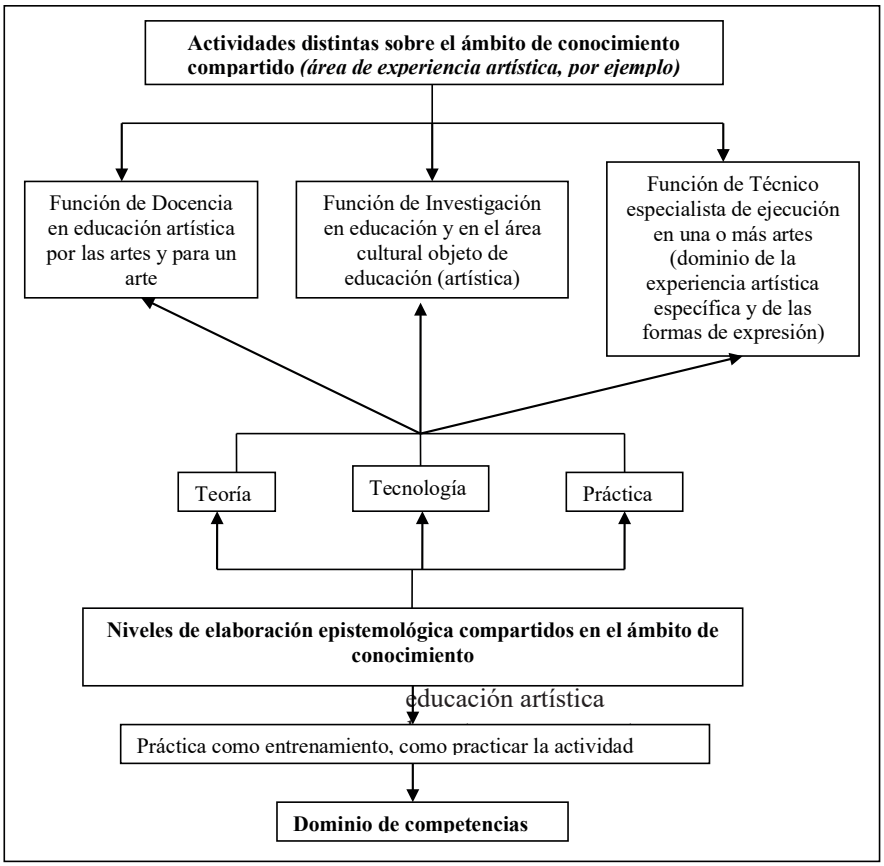
Esta diferencia entre aptitudes para practicar y aptitudes para conocer, enseñar, investigar y ejercer como técnico nos permite entender, además, por qué el especialista en ciencias de la salud no es el que más salud tiene, aunque sea el que está más preparado para controlar y optimizar los instrumentos 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 predican 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 7.

Cuadro 7: Funciones distintas y niveles epistemológicos comunes respecto de un ámbito de conocimiento compartido



Fuente: Touriñán, 2014, p. 191.

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 en un área de experiencia* (que se identifica además con las competencias vinculadas a la realización del carácter y del sentido 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 de esa 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.

Siguiendo con el ejemplo de las artes, podemos decir que el especialista en educación realiza una actividad específica con fundamento en conocimiento especializado que le permite la formalización académica de la expresión y la experiencia artística más allá de la experiencia personal de la práctica de un

arte, con objeto de lograr con cada educando formación, general o profesional en artes, en un nivel determinado dentro del sistema educativo.

6.5. Frente al modelo dual, relación teoría-práctica

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. 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 y es conveniente recordar que la mentalidad es siempre disciplinar.

En la relación teoría-práctica, desde la perspectiva de la mentalidad pedagógica específica y asumiendo la práctica educativa como eje fundamental de la investigación teórica de la educación, suelen distinguirse tres posiciones respecto del conocimiento de la educación, (Touriñán y Sáez, 2015; Gil Cantero, 2011; Carr, 2006, SI(*e*)TE, 2013):

- *Práctica educativa sin teoría*: posición que habla de la imposibilidad de alcanzar las generalizaciones teóricas de la ciencia positiva o quedarse en ellas, porque la educación tiene que trascenderlas necesariamente en la práctica
- *Teoría sin práctica educativa*: posición que toma como referencia los trabajos de epistemología aplicada y reivindica la necesidad de hacer conocimiento de la educación, pero, en su afán de justificar la necesidad de conocer, esta posición se olvidan de la educación que es el objeto de conocimiento; en esta posición la educación como actividad práctica pasa a un segundo plano y se preocupan más por el tipo de teorías interpretativas más apropiadas para la educación como ámbito de realidad cognoscible
- *Teoría con práctica educativa*: posición que asume la complejidad del objeto de conocimiento de la educación y al mismo tiempo reclama para ella el sentido de una actividad práctica, cuya resolución requiere conocimiento vinculado a la práctica y a la consistencia teórica de la intervención.

  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 propios, ajustándose 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*.

Como ya sabemos, 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. Los principios de investigación pedagógica de complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación avalan esta posición. La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser contemplada como acción y como ámbito de conocimiento; la educación como ámbito de realidad es una actividad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. La complejidad del objeto 'educación' está marcada por la doble condición de ámbito de conocimiento y acción, y no tener esto en cuenta da lugar a la perdida de significación en el conocimiento de la educación (Touriñán, 2016, cap. 5).

La educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una actividad que se desempeña mediante la relación educativa. A la educación le convienen, tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en tanto que métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica en el sentido más clásico y genérico de esos conceptos (Bochenski, 1976). Esta doble condición marca la complejidad del objeto 'educación' para el conocimiento pedagógico, que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica. Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención.

La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica

(político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa la complejidad del objeto 'educación', pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

No se trata de insistir ahora, de nuevo, en la pluralidad de investigación posible sobre el objeto de conocimiento 'educación' y su significación, sino de denunciar los errores que se cometen al no defender la doble condición de conocimiento y acción para el objeto 'educación' o de aislar y desvincular una condición de la otra. Y en este sentido, mantengo que, en todos aquellos ámbitos de realidad que son una actividad susceptible de ser considerada como conocimiento y acción, se han enfrentado en algún momento al problema del *modelo dual* en el ámbito universitario.

El modelo dual no se identifica en este trabajo con la modalidad de formación profesional dual que requiere actividad formativa coordinada en centros escolares y en centros de trabajo. El modelo dual se entiende aquí como modelo de formación general que considera separadas la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción, de tal manera que la teoría proporcionaría representaciones mentales (conocimiento interpretativo) y la práctica proporcionaría formas de acción. La contraposición equivocada entre profesores y pedagogos, entre facultades de ciencias de la educación y escuelas de magisterio, entre "teóricos" y "prácticos" son ejemplos de la asunción del modelo dual que separa conocimiento y acción. Seguimos teniendo ejemplos muy claros de modelo dual en las artes y en la mentalidad de muchos pedagogos sigue existiendo el modelo dual para separar el estudio del conocimiento y la acción. En las artes, y en cualquier otro campo que sea susceptible de ser visto como actividad humana realizable y conocimiento de la actividad, se da una relación entre la teoría y la práctica que no debe soslayarse, pero que el modelo dual mantiene, interesadamente, soslayada. El modelo dual defiende que la especialización (tomando como ejemplo la música) en la rama musicológica se lleva a cabo, preferentemente, en las universidades y la relacionada con la producción musical en los conservatorios de música (Touriñán (Dir.), 2010; Touriñán, 2013a y 2015).

En este modelo, la universidad contemplaría la música como objeto cognoscible, investigable y enseñable, respecto de la manera de conocer y de investigarla; pero no entraría en el conocimiento e investigación de la parte que corresponde a la actividad de producir y crear música (realización de la música ejecución, interpretación, comprensión y expresión musical por medio del dominio

técnico del instrumento). Para la Universidad, la música sería conocimiento teórico y ámbito de investigación y ambas cosas podrían enseñarse.

Por su parte, el conservatorio superior contemplaría la música como una actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse y aprenderse. El objetivo de la educación artística-musical en los conservatorios sería el logro de competencia para saber crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados de manera que cada alumno pueda ejecutar, lo comprendido e interpretado, expresándolo por medio del instrumento idóneo. En cada ámbito artístico puede haber genios, pero el objetivo de la educación artística no es crear genios, sino preparar buenos técnicos capaces de crear objetos artísticos. Las obras de arte son otra cosa. Y aun admitiendo que tenemos que crear genios, no se invalida lo que hemos dicho en relación al modelo dual; antes, al contrario, resalta la necesidad de contar además con escuelas especializadas de formación de sujetos con competencias extraordinarias.

En el modelo dual, conocimiento y acción respecto del mismo objeto, están separadas. Se defiende que el conservatorio hace “artistas-músicos” y la universidad hace técnicos de investigación y conocimiento del arte en cuestión. A la universidad le corresponde la “musicología” y al conservatorio la “música”. En ese universo ideal dicotomizado, de la universidad deberían salir los investigadores de la música creada y del conservatorio los creadores de música. De la universidad saldrían especialistas en conocimiento e investigación de música ya realizada y del conservatorio especialistas en ejecución de música ya realizada y en realización de nueva música.

Es mi opinión que la música, como cualquier otro ámbito de realidad o manifestación creativa humana que implique conocimiento y acción, es una manifestación de creatividad cultural y como tal es cognoscible, enseñable, investigable y realizable (lo cual implica en la ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión) y puede ser objeto de racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica y racionalidad artística (como la educación). Implica las dos vertientes, la “teórica” (conocer, investigar y enseñar a conocer e investigar) que el modelo dual ubica en la universidad y la “práctica” (realizar música y enseñar a realizar), que el modelo dual ubica en el conservatorio. En nuestro país, los partidarios del modelo dual mantienen separado el conocimiento y la acción en estos casos comentados. Lo curioso es que en cualquier otra carrera (medicina, derecho o ingenierías, por ejemplo), que tienen componente

de realización de acción y de conocimiento, todas las tareas se vinculan en el mismo centro (conocer, investigar, enseñar a conocer e investigar y realizar la actividad práctica de médico, ingeniero químico, etcétera). Los laboratorios y los hospitales para prácticas no están desvinculados y disgregados en la formación, tal como lo están universidad y conservatorio en el caso comentado. Y por descontado, también es verdad que la mayoría de los creadores de música no salen del conservatorio.

Separar las dos vertientes, conocimiento y acción, no es tan bueno para la formación de futuros profesionales como algunos piensan, aferrándose a posturas separatistas, que sólo pretenden gremialmente mantener su reino de taifas alejado de cualquier aproximación exterior; demasiada endogamia. Los de un centro serán técnicos de interpretación y los del otro centro serán críticos y solo algunos de cualidades geniales, serán artistas. Mientras eso siga así, y en relación con el caso que comentamos, habrá una fractura en la formación derivada de la música como actividad realizable y la música como actividad cognoscible y escuchable.

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

Superar el modelo dual es compatible con la existencia de escuelas de especialización y maestrías con itinerarios orientados a la destreza práctica de alto nivel. Está claro que, si distinguimos ‘ámbito de conocimiento’ y ‘conocimiento de un ámbito’, no pensaremos en hacer doctores en saltos de vallas, o en hacer doctores en pintar cuadros o en partituras musicales. Los doctorados se otorgan disciplinarmente por conocimiento del ámbito; hay doctores en artes, no en pintar cuadros; hay doctores en estomatología, no en dientes; hay doctores en educación física, cuyo tema de tesis es el salto de vallas, pero no hay doctores en saltar vallas. Un sistema de educación universitaria es compatible con la existencia de escuelas profesionales del más alto grado de pericia, incluso con un último nivel sólo para alumnos geniales, que serán artistas virtuosos. Pero tan obvio como esto es que, en la educación universitaria, nos alejamos del sentido

de la relación teoría-práctica, si aceptamos que un especialista en musicología termina la carrera y no tiene que saber, por título, notación musical, análisis e interpretación y que un alumno de conservatorio superior, que se reconoce como educación universitaria, no sabe, por titulación, nada de pensamiento artístico y musicología, más allá del instrumento de interpretación.

Escuelas profesionales no son facultades universitarias. El conocimiento y la acción constituyen ámbito disciplinar en la educación universitaria. Su separación abre una fractura entre la teoría y la práctica que distorsiona la racionalidad epistemológica. La integración de teoría y práctica en la educación universitaria no es incompatible con el desarrollo profesional de intérpretes y artistas. Pero exige imponer racionalidad administrativa entre ámbitos disciplinares y respetar la pluralidad de investigaciones sin romper la racionalidad epistemológica y el sentido de la formación universitaria.

7. LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA GENERA PRINCIPIOS DE ACCIÓN DESDE COMPETENCIAS ADECUADAS A LAS ACTIVIDADES COMUNES

En educación realizamos muchas acciones con el objeto de influir en el educando y lograr el resultado educativo. Son siempre acciones mediadas de un sujeto con otro o de un sujeto consigo mismo. Y todas esas acciones, que tienen que respetar la condición de agente del educando, buscan provocar la *actividad* del educando. En su uso más común, 'actividad' se entiende como estado de actividad, es *actividad-estado*: la actividad es el estado en que se encuentra cualquier persona animal o cosa que se mueve, trabaja o ejecuta una acción en el momento en que lo está haciendo (decimos: este niño está pensando). Este uso hace referencia también a la *capacidad* que tenemos de acción en esa actividad y por eso decimos este niño ha perdido actividad (ahora piensa menos, ha dado un bajón). Por ser el uso más común del término 'actividad' como estado y capacidad, lo denominamos *actividad común* y se da en todas las personas porque en todas las personas hay actividad como estado y como capacidad de hacer (Touriñán, 2014).

Respecto de la actividad común, hemos de decir que la investigación actual distingue entre acciones ejecutadas para obtener un resultado y acciones cuyo resultado es la propia acción. Así, por ejemplo, la acción de resolver un problema tiene por resultado algo "externo" a la acción: obtener una solución (estudiar tiene como resultado dominar un tema;). En todos estos casos, no se puede ejecutar la acción de resolver el problema y tenerlo resuelto. Sin embargo,

no puedo sentir sin estar sintiendo, pensar sin estar pensando, proyectar sin estar proyectando, etc. Las primeras son *actividades externas* y las segundas son *actividades internas*. Nosotros, desde ahora, hablaremos respecto de la educación, de *actividad común* (actividad estado y capacidad) *interna* (resultado es la propia acción: pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) *y externa* (actividad estado y capacidad, cuyo resultado es externo a la propia acción, pero vinculado conceptualmente a la actividad en sí: tengo capacidad lúdica, tengo capacidad de estudiar, tengo capacidad de trabajar, de intervenir, de indagar-explorar y tengo capacidad de relacionar).

Desde la perspectiva de la actividad común interna podemos hacer una taxonomía de las actividades tomando como referente el agente educando. Todos convenimos en que, cuando nos educamos, sea auto o heteroeducación, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes internas*: *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de nuestra cultura). Nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Educarse es mejorar siempre esa actividad común interna y saber usarla para actividades especificadas instrumentales que nos hacen ser cada vez más capaces de decidir y realizar nuestros proyectos.

También convenimos en que, cuando nos educamos, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes externas*: *juego*, *trabajo*, *estudio*, *intervención*, *investigación-indagación-exploración* y *relación* (de amigo, familiar, de pareja, social, etc.). Son actividades comunes (estado y capacidad), porque tengo capacidad para el estudio, el juego el trabajo, la exploración, la intervención y la relación. Y son actividades comunes externas, porque tienen necesariamente un resultado a obtener, que es externo a la actividad en sí, pero que está vinculado conceptualmente como meta a la actividad y la caracteriza como rasgo identitario. De ahí que digamos que estudiar es disponer y organizar información escrita “para” su dominio (dominar o saber el tema de estudio); el dominio-saber del tema de estudio es el resultado externo de la actividad y ese resultado es la finalidad que identifica el estudio, con independencia de que yo pueda utilizar el estudio para hacer un amigo,

para ayudar altruistamente a otro, para robar mejor, etcétera, que son usos de la actividad como especificaciones instrumentales de ella (Touriñán, 2019).

Como actividad común externa, estudiar, por ejemplo, tiene un fin propio vinculado a esa actividad de manera conceptual y lógica (el fin propio de estudiar es dominar-saber aquello que se estudia: una información, un contenido o la propia técnica de estudio). Pero, además, como actividad común externa, estudiar puede convertirse en actividad instrumental especificada para otras finalidades, son finalidades especificadas y externas a la actividad en sí, pero vinculadas a la actividad de estudiar de manera empírica o experiencial (estudiar se convierte en actividad instrumental especificada, porque podemos estudiar para robar, para hacer amigos, para ayudar a otro, para educarse, etcétera).

Es un hecho que las actividades comunes se usan propedéuticamente para finalidades educativas, pero también pueden usarse para otras finalidades. Las actividades comunes pueden ser usadas para realizar actividades especificadas instrumentales y tienen valor propedéutico; son preparatorias para algo posterior. Y esto es así, por una parte, porque todo lo que usamos como medio en una relación medio-fin, adquiere la condición propia de los medios en la relación (el medio es lo que hacemos para lograr el fin y el fin es un valor elegido como meta en la relación medios-fines) y, por otra parte, es así, porque el medio muestra su valor pedagógico en las condiciones que le son propias, ajustando el medio al agente, a la finalidad educativa y a la acción, en cada circunstancia.

Desde la perspectiva de la actividad común interna podemos decir que la actividad es principio de la educación, porque nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Y desde el punto de vista de la actividad común externa podemos decir que hacemos muchas actividades cuya finalidad es ‘educar’. Siempre, desde la perspectiva del principio de actividad como eje directriz de la educación: educamos con la actividad respetando la condición de agente (Touriñán, 2015).

Si esto es así, se sigue que los medios tienen que ajustarse a la actividad del sujeto y al significado de educación. Son medios para un sujeto concreto que piensa, siente, quiere, opera, proyecta y crea. Son medios para realizar actividad, jugando, trabajando, estudiando, indagando, interviniendo y relacionándose. Pero el agente realiza esas actividades para educarse: no piensa de cualquier manera, sino de la que se va construyendo para educarse y actuar educadamente, y así sucesivamente con todas las actividades. Se sigue, por tanto, que cualquier medio no es ‘el medio’ para un sujeto concreto; en la acción

educativa, el sujeto educando actúa con los medios internos que tiene y con los medios externos que han sido puestos a su disposición. Y todos esos medios solo son medios educativos, si sirven para educar a ese sujeto-educando. Los medios no son exactamente los mismos, si quiero formar el sentido crítico, o si quiero educar la voluntad para producir fortaleza de ánimo. Precisamente por eso se explica la tendencia a centrarse en los medios específicos y particulares de una acción, olvidándose de los medios comunes y compartidos con otras actividades educativas.

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, u*samos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas* (Touriñán, 2016).

El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente. Y de este modo, la actividad y el control son principios de la intervención pedagógica, derivados de la condición de agente que tiene que construirse a sí mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que ha de elegir, comprometerse, decidir y realizar, ejecutando por medio de la acción concreta lo comprendido e interpretado de la relación medio-fin, expresándolo, de acuerdo con las oportunidades.

Esto es así, porque, por 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 común externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin la actividad 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.

El principio de actividad permite afirmar en Pedagogía que la actividad común externa (por ejemplo, jugar) activa la actividad común interna de pensar, sentir, querer, operar, proyectar y relacionar, pero 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.

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-sentimientos se produzca: elegir, comprometerse, decidir y realizar tienen que tener su concordancia en la acción concreta en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la tarea y al logro, respectivamente.

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, es obligado que pensemos en la relación educativa como una forma de interacción singular y distinta, cuyo significado orienta el uso de las actividades comunes a la finalidad de educar y a los criterios de significado de educar. Transformamos información en conocimiento y éste en educación ajustándolo a criterios de significado de educar y ello exige, de acuerdo con los rasgos de carácter que determinan el significado de educación, que pasemos del conocimiento a la acción, por medio de la relación educativa y de la intervención pedagógica, afectando a todas las dimensiones generales de intervención identificadas en la persona educando como actividad común interna (Touriñán, 2016).

El paso del conocimiento a la acción que se busca en cada relación educativa singular requiere interacción con el educando para que logre la concordancia entre valores y sentimientos, porque ese es el camino pedagógico

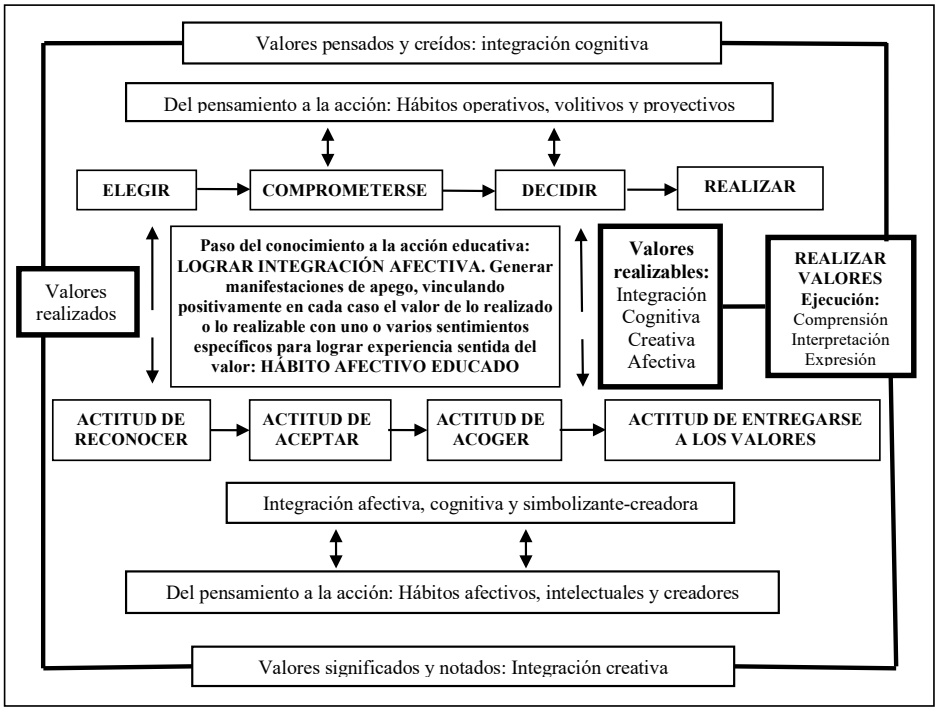
para lograr que el educando realice algo (Touriñán, 2014). Yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica, en la 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 en la ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva). La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Y la acción concreta se especifica como actividad común externa de juego, trabajo, estudio, indagación, intervención y relación, según el caso. Y esto se aplica a la acción del educador y a la acción del educando en la relación educativa, atendiendo a la distinción entre conocer, enseñar y educar.

La efectiva realización de algo exige generar experiencia sentida del valor. La efectiva realización de la acción requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos. Y solo de ese modo llegamos a la realización de la acción que siempre implica ejecución, interpretación y expresión (integración comprensivo-cognitiva, interpretativa-creadora y afectiva). Realizar requiere concordar valores y sentimientos

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 sentir positivamente 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, bajo la forma de relación compleja valor-actividad común interna del educando,

concordando valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción, tal como se resume en el Cuadro 8.

Cuadro 8: Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción

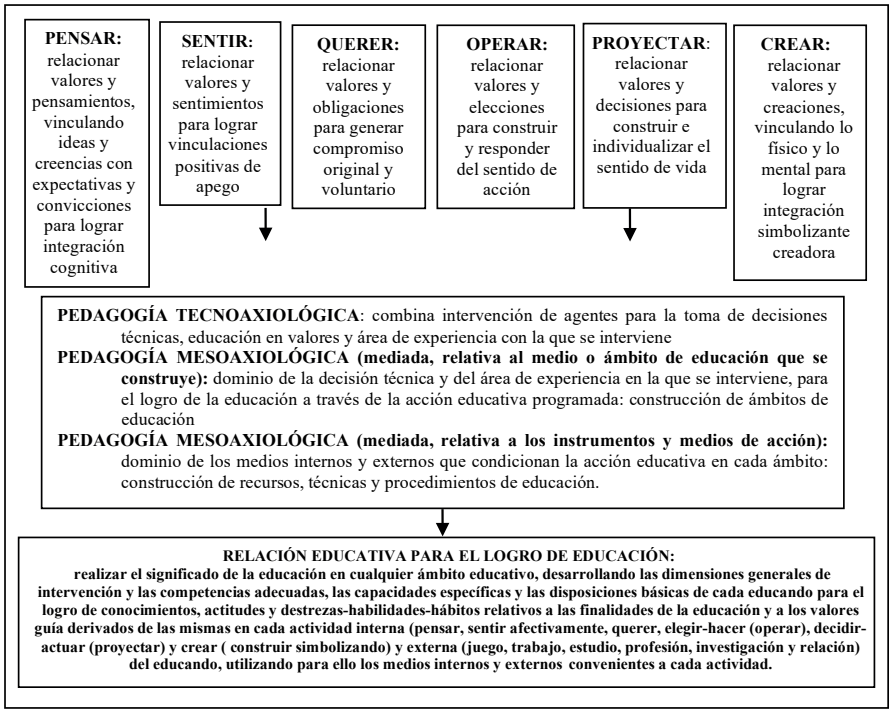


Fuente: Touriñán, 2015, p. 117. Elaboración propia.

Si pensamos en el educando como persona que se educa y que hay que educar, tengo para mí que el camino de la educación, con significado distinto de 'enseñar', requiere *asumir el reto de desarrollar competencias nacidas en relación con las actividades comunes internas del educando*; son actividades comunes a todas las personas, en el sentido de actividad como estado y capacidad. La actividad interna marca el sentido de la competencia adecuada desde la tradición pedagógica más depurada: pensar, sentir afectivamente, querer, operar (elegir-hacer), proyectar (decidir-actuar) y crear (construir simbolizando), para resolver relaciones de valor-elección-compromiso-decisión-sentimiento-pensamiento-creación.

Cualquier actividad común externa y cualquier actividad especificada en educación se vincula a nuestra mayor competencia en esas actividades comunes internas y en todas ellas, en mayor o menor grado, utilizamos la actividad común interna, que siempre es un reto de investigación para la Pedagogía, tal como reflejamos en el Cuadro 9.

Cuadro 9: Retos de investigación derivados de la actividad común interna en educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 236.

Todas las personas *piensan,* y educan esa forma de actividad bajo la denominación *educación intelectual,* que se orienta hacia la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad).

Todas las personas *sienten* (tienen sentimientos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación afectiva*, que se orienta

hacia la *concordancia de valores y sentimientos* en cada acción, para ser capaces de establecer vinculación positiva de apego entre los valores y lo logrado y lo que queremos lograr, para alcanzar experiencia sentida del valor (integración afectiva).

Todas las personas *quieren* (tienen deseos vinculados a compromisos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación volitiva*, que se orienta hacia la *relación entre valores y obligaciones* para ser capaces de generar el compromiso original (propio, personal, nacido de uno mismo) y voluntario (querido-deseado-necesitado) con la regla y la norma en cada acción.

Todas las personas *operan,* (*eligen hacer cosas, procesando la relación medios y fines* de acción, obran), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación operativa*, *del carácter o del sentido de acción*, que se orienta hacia la *relación entre valor y elección*, para ser capaces de vincular responsablemente fines y medios en el sentido de la acción.

Todas las personas *deciden-proyectan* (deciden actuar sobre la realidad interna y externa orientándose; integran medios y fines en proyectos decididos para dirigir su propia vida), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación proyectiva, de la personalidad elegida, moral y del sentido de vida*, que se orienta hacia *la relación entre valor y decisión* para ser capaces construir proyectos e identificarse en ellos mediante el sentido de vida.

Todas las personas *crean* (*construyen* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de cada cultura)*, crean pensamientos, significados, cosas y acciones,* y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación creativa, de la creatividad, notativa y significacional, simbolizadora-creadora, concientizadora y sensibilizadora, de la espiritualidad creativa humana, de la corporeidad-mental-humana,* en definitiva, *del cuerpo-educando, de la humanidad del hombre,* que se orienta hacia la *integración simbolizante-creadora* (integración creativa, que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental que, desde la perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear símbolos para notar y significar su cultura y

la realidad desde la propia condición humana). La integración creativa articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando.

Y, así las cosas, podemos afirmar y entender que toda educación es intelectual, pero no todo en la educación es educación de la inteligencia; hay otras dimensiones de intervención educables, que pueden ser atendidas específicamente. Y lo mismo se puede decir de cada una de las otras dimensiones de intervención: toda educación es afectiva, pero no todo en la educación es educación de la afectividad; toda educación es volitiva, pero no todo en la educación es educación de la voluntad; toda educación es operativa, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de obrar-hacer; toda educación es proyectiva, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de decidir moralmente; toda educación es notativa, simbolizadora, creadora y concientizadora, pero no todo en la educación es educación de la espiritualidad, de la corporeidad mental, de la consciencia, de la aprehensión significativa, de la creatividad.

Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *realizar* valores como educativos y sólo es posible pasar del valor realizable a la realización del valor, si damos el paso del conocimiento a la acción, ejecutando en cada acción singular lo comprendido e interpretado, expresándolo; la realización es posible, porque generamos la concordancia valores y sentimientos por medio de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega al valor que queremos realizar; hacemos integración cognitiva, creativa y afectiva en cada ejecución:

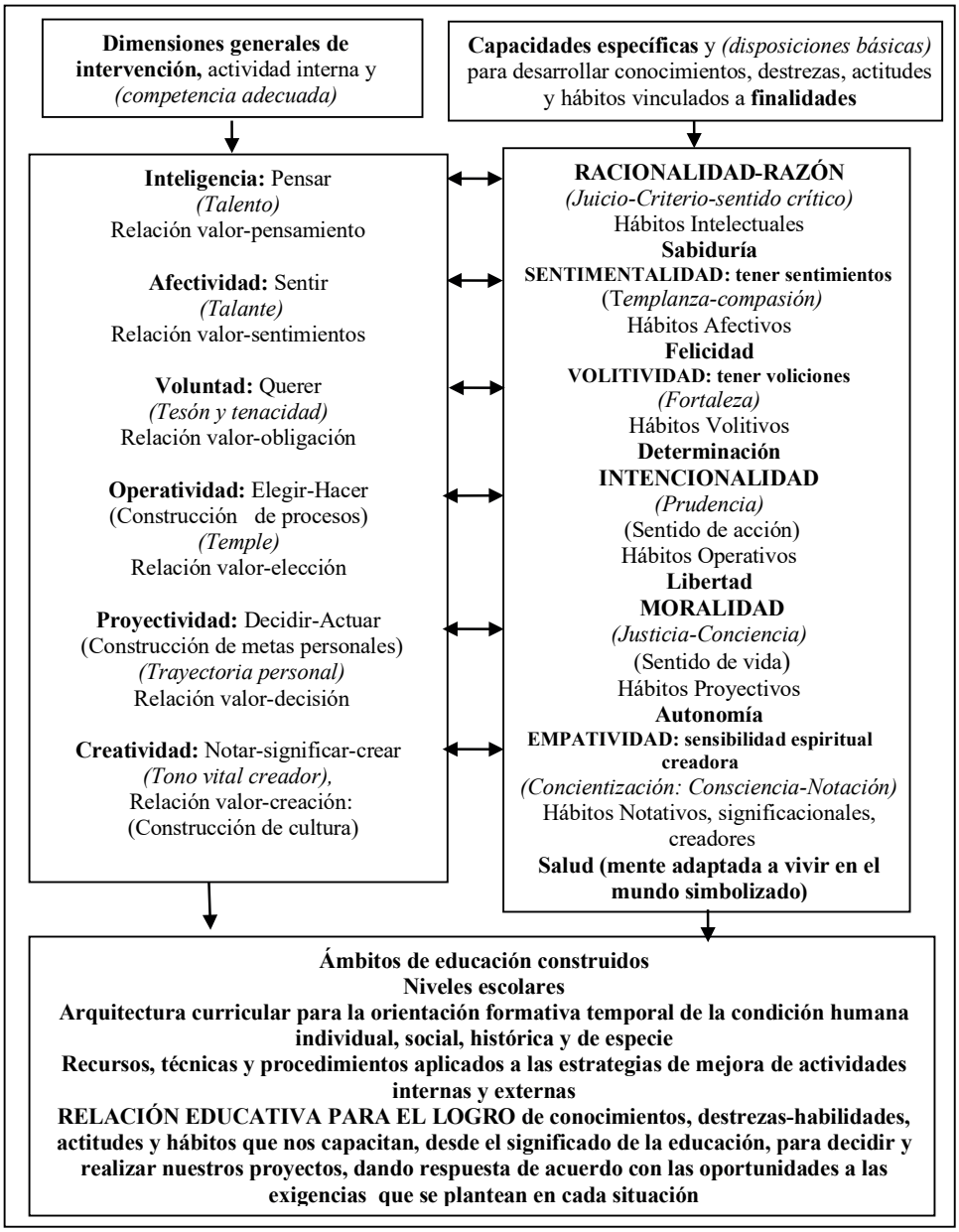
- *integración afectiva* (que vincula afecto, valor y expectativas personales para que se produzca sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr)
- *integración cognitiva* (que utiliza las formas de pensar para comprender, articulando valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad)
- *integración creativa, simbolizante-creadora* (que integra valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para interpretar signos y, así, construir cultura simbolizando).

Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen

posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo.

Si estos razonamientos son correctos, las *competencias adecuadas* para educar se vinculan a las actividades comunes internas del educando y se manifiestan en forma de talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador; son *competencias adecuadas*, porque son las que hacen posible que cada educando se eduque, es decir, que cada educando pueda elegir, comprometerse, decidir y realizar (interpretar, comprender y expresar, haciendo integración afectiva, cognitiva y creativa en la ejecución de la acción concreta) su valioso proyecto de vida, tal como queda resumido en el Cuadro 10.

Cuadro 10: Competencias adecuadas para educar vinculadas a actividades internas



Fuente: Touriñán, 2014, p. 240.

El talento (actividad interna: pensar) se identifica con la competencia que hace posible resolver problemas en diferentes ámbitos y situaciones con la concurrencia y uso de la inteligencia. El talento es la competencia relativa a la *inteligencia*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de pensar. La capacidad específica de la inteligencia es la *racionalidad-razón* y con ella construimos la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar, para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad). El talento apunta, como disposición básica, al *sentido crítico*, que implica *juicio* (manera acertada de juzgar, valorar y proceder) y *criterio de certeza* (regla, norma o pauta para conocer, distinguir y clasificar), y busca la *sabiduría* como expresión de la integración personal y coherente de lo sabido.

El talante (actividad interna: sentir afectivamente, tener sentimientos) se identifica con la competencia de una persona para tener ánimo positivo o negativo en cada momento. El talante es competencia que refleja el vínculo afectivo de positividad o negatividad que se establece en cada caso entre valores y sentimientos. El talante es condición necesaria de la realización o no de cualquier tarea. El talante expresa nuestra transigencia o intransigencia de cada uno consigo mismo, con el otro y con lo otro. El talante es la competencia relativa a la *afectividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir, de *generar* sentimientos. La capacidad específica de la afectividad podría identificarse, en ausencia de un nombre más integrador como *sentimentalidad* o "*pasión-emocional"*, como capacidad de producir sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de las emociones. Con el sentimiento expresamos experiencia sentida de la emoción y experiencia sentida del valor. El talante apunta, como disposiciones básicas, a la *templanza*, que es moderación de afectos y sentimientos, y a la *compasión*, que es compartir el sentimiento del otro, y busca la *felicidad* como *satisfacción de vida interior y exterior*.

El tesón (actividad interna: querer) se identifica con la firmeza, constancia y tenacidad para hacer algo. Es lo que hace que nos mantengamos firmes en nuestros propósitos. El tesón es la competencia relativa a la *voluntad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de querer.

La capacidad específica de la *voluntad* es la "v*olitividad"*, la capacidad de tener voliciones, de querer algo, que une deseo con compromiso u obligación en cada acto de querer (compromiso de realizar algo deseado). Tesón, voluntad y volición forman parte de los procesos de *motivación* que yo entiendo como gestión inteligente la voluntad. Donde hay un *motivo, hay deseo, necesidad, querer comprometido y sentido de acción en un marco de relación fines-medios*; el motivo es lo que nos mueve a actuar en el proceso de gestión inteligente de la voluntad en una acción concreta y en una determinada situación. El tesón apunta a la *fortaleza* como disposición básica definida como capacidad para soportar problemas y contrariedades y busca la *determinación* como expresión de *compromiso original* (propio, personal, nacido de uno mismo) y *voluntario* (querido-deseado-necesitado) con las exigencias de deber, norma y regla.

El temple (actividad interna: elegir-hacer, operar) se identifica como *competencia para mantener el control* de las situaciones, atendiendo al sentido de la acción. Es lo que hace que controlemos la relación de medios y fines en cada acción. El temple es la competencia relativa a la *operatividad* e imprime *carácter* a nuestros actos. La operatividad-carácter es la dimensión humana genérica de la actividad interna de actuar, elegir hacer u obrar. Imprimimos carácter a cada una de nuestras obras. La capacidad específica vinculada al carácter es la *intencionalidad*: saber implicar las conductas en la consecución de una meta con eficiencia y eficacia, que es lo que determina el *sentido de la acción* y rige la *construcción de procesos*. El temple apunta a la *prudencia,* como disposición básica definida por los clásicos como la recta razón de las cosas agibles en lo general y en lo particular. El temple busca la *libertad* como expresión del *sentido de la acción responsable* a la hora de hacer cosas y actuar para realizarlas.

La trayectoria personal (actividad interna: decidir-actuar, proyectar) se identifica con la capacidad de dirección finalista que cada uno se va dando a sí mismo respecto de su propia vida. Se puede tener una trayectoria brillante e irreprochable o todo lo contrario. La trayectoria se vincula a la *construcción de metas, proyectos personales y sentido de vida*. La persona se identifica con la línea de su evolución en su desarrollo y actuación a lo largo del tiempo, a medida que se va eligiendo. Las

personas se eligen a sí mismas y se construyen en sus acciones; tienen una personalidad elegida. La trayectoria es la competencia relativa a la proyectividad, la posibilidad de proyectar, construir proyectos y decidir la propia vida. La proyectividad se concreta como personalidad elegida por uno mismo al identificarse como persona en cada una de las acciones que corresponden a sus proyectos de vida elegidos. La *proyectividad* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de decidir-proyectar. Nuestros proyectos y las correspondientes acciones nos identifican, lo queramos o no. La dimensión humana genérica de proyectividad se vincula a la *moralidad* como capacidad específica. La moralidad es la capacidad que tenemos de justificar las decisiones, el sentido de vida y nuestros proyectos. La trayectoria personal apunta a la *justicia* y a la *conciencia moral* como disposición básica y busca la *autonomía* como expresión del *control patrimonial de la condición humana* individual, social, histórica y de especie.

El tono vital creador (actividad interna: crear, construir simbolizando) se identifica con la capacidad y energía que tiene un organismo para sacar partido de sus funciones, en este caso, la función mental compleja y emergente de crear, de ser creativo (construir simbolizando). El tono vital creador en el hombre no es cuestión simplemente de *genes biológicos*, sino también de *memes culturales*, porque el tono vital creador es consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en cada acción que hace posible la consciencia y la construcción de significados y símbolos. La humanidad de la condición humana individual, social, histórica y de especie depende de su capacidad de notar, significar y simbolizar, creando cultura personal. La *creatividad*, que es corporeidad mental humana simbolizadora (si se me permite la expresión, pues no tengo otro concepto más integrador y no voy a renunciar a su significado), es una unidad emergente de integración de lo físico y lo mental en el cerebro humano. El tono vital creador como competencia se vincula a *la creación, la innovación* y *la construcción de cultura*. El tono vital creador es la competencia relativa a la *creatividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de crear (construir algo simbolizando la notación de signos): notar (darse cuenta, percatarse, consciencia), significar (crear significados, simbolizar creando notación de signos). La capacidad específica vinculada a la dimensión general de creatividad

es, si se me permite la expresión, la *empatividad* o *sensibilidad espiritual creadora:* sensibilidad (porque nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros), espiritualidad creadora (porque en nuestra mente generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura). Con esa capacidad específica construimos *integración simbolizante-creadora* (la integración creativa articula valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura simbolizando; es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y, desde la perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana). El tono vital creador apunta, como disposición básica, a la *concientización* que implica *consciencia* (darse cuenta) y *notación* (atribuir signos a las cosas) como posibilidades emergentes en el cerebro humano de significar el ser y estar en el mundo: darse cuenta, denotar y connotar significados y crear. El tono vital creador busca la *salud de la mente humana* como expresión de *mente dispuesta para adaptación, asimilación y acomodación de la condición humana al mundo simbolizado*.

Por esta vía y desde estas condiciones, la definición real de 'educar' atiende a los rasgos distintivos de su significado en cada función pedagógica. *Educar* es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, 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, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada, utilizando la actividad común interna y ajustándonos desde los elementos estructurales de la intervención (Touriñán, 2016).

8. CONSIDERACIONES FINALES: LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA CONSTRUYE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN PARA EDUCAR

La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta. Lo específico de la función pedagógica

es construir hechos y decisiones pedagógicas. 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. Cuando abordamos el área de experiencia cultural con *mentalidad y mirada pedagógicas*, 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 (Touriñán, 2011c).

Este modo de aproximarse a la investigación pedagógica recaba para sí una función pedagógica específica que puede ser aprendida y enseñada, pero que legítimamente no puede ser usurpada, ni confundida desde estudios interdisciplinares de la educación. El profesor Ibáñez-Martín, tomando como base el contenido de un texto de Gusdorf (1969, p. 81), insistía en esa diferencia, al hablar de viejos y nuevos riesgos en la acción educativa, en un discurso reciente en el que resalta la lucidez de los clásicos para plantear las preguntas permanentes de la acción educativa:

> "el profesor de matemáticas enseña matemáticas, pero también, aunque no la enseña, enseña la verdad humana; el profesor de Historia o de latín enseña historia o latín, pero también, aunque piense que la administración no le paga para eso, enseña la verdad. Nadie se ocupa de la formación espiritual, pero todo el mundo lo hace, e incluso ese mismo que no se ocupa" (Ibáñez-Martín, 2010, p. 28).

Hoy podemos afirmar que la Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar,

interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas de experiencia educativa, eso implica utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área de experiencia, principios de educación, es decir los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto "educación" y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área de experiencia educativa como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables (Touriñán y Sáez, 2015).

En definitiva, ejercemos funciones pedagógicas para educar con las áreas de experiencia, porque las convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con la mirada pedagógica para generar principios de intervención pedagógica, respetando la dependencia disciplinar y la fecunda relación interdisciplinar, sin anular la autonomía funcional en el conocimiento de la educación.

Todo parece indicar que, si nuestras reflexiones son correctas, estamos en condiciones de concluir que en cada tarea que realicemos vamos a tener que desarrollar competencias. Y esto es válido, tanto para el educando, como para el educador. Las funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación requieren competencias específicas, atendiendo a lo que hemos definido como identidad, especificidad, diversidad y complementariedad de las funciones pedagógicas. Pero, además, como ya hemos dicho, no procede defender las competencias en el ámbito de la educación sin asumir la doble condición de conocimiento y acción, para el objeto 'educación'.

La complejidad del objeto 'educación' está marcada, por la doble condición de ámbito de conocimiento y acción, y no tener esto en cuenta da lugar a la perdida de significación en el conocimiento de la educación que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica. Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece, no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades

personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención desde la actividad común, contando con los elementos estructurales de la intervención en cada circunstancia.

La creativa puesta en escena de la acción educativa es la que nos obliga a entender a los *educadores como gestores de ámbitos de educación*, no tanto porque cada espacio educativo se convierte en un escenario de ejecución de los procesos educativos, sino porque el escenario educativo es tan singular que su creación y cuidado supone necesariamente integrar el espacio físico en el concepto "*ámbito de educación*" que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada actuación educativa en su complejidad (Touriñán, 2016).

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 en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia junto con las formas de expresión en cada acepción técnica de ámbito.

Desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura. Y también es verdad que si, además, afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales y que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa. Pero, para nosotros, por principio de significado, 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, con fundamento en el significado propio de esos términos.

Educar, es básicamente desarrollar en cada persona los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto 'educación'

y utilizar las áreas culturales para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar, además, el área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural y como área cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Educar con un área cultural no es lo mismo que conocer un área cultural, enseñar un área cultural o mejorar nuestra capacidad cognitiva aplicada a un área cultural. La lógica de saber no es la lógica de hacer saber y la lógica de hacer saber no siempre coincide con la lógica de educar, porque, por principio de significado, hay enseñanzas que no educan.

También, pensando en la enseñanza de un área cultural, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza (la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, las Artes, etc.,) 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. Pero la validez de su uso como instrumento y meta de la acción educativa no procede sin más de su validez fijada en el área cultural correspondiente, sino que está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionados en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la *mirada pedagógica especializada*.

El profesor Perrenoud ha afirmado hace poco tiempo, frente a sus críticos, que construir competencias no es dar la espalda a los saberes; lejos de dar la espalda a los saberes, el enfoque por competencias les da una fuerza nueva, vinculándolas a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos; la competencia moviliza saberes; no hay competencias sin saberes:

> "La oposición entre saberes y competencias es, a la vez, fundada e injustificada. Es *injustificada*, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes. Está *fundamentada*, porque no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes, ni sin poner en cuestión su organización en disciplinas compartimentalizadas. El verdadero debate debería llevarnos a detenernos sobre las finalidades principales de la escuela y la educación y sobre los equilibrios a respetar en la redacción

y la puesta en marcha de programas" (Perrenoud, 2008, p. 2).

La clave está en saber en cada caso qué debemos privilegiar, atendiendo a las finalidades de la educación:

> "se evoca la cultura general de la que nadie debe ser excluido y la necesidad de dar a cada uno la posibilidad de llegar a ser ingeniero, médico, o historiador. En el nombre de esta "apertura", se condena al mayor número a adquirir sin límites saberes "por si acaso". En sí mismo, esto no sería dramático, aunque esta acumulación de saberes se pague en años de vida pasados sobre los pupitres de una escuela. Lo verdaderamente dramático es que no se pueda tener el tiempo de aprender a utilizarlos, incluso cuando se tenga atroz necesidad de ellos más tarde, en la vida cotidiana, familiar, asociativa, política. (…) Los que hayan estudiado geografía se afligirán ante la lectura de un mapa o en situarse en Afganistán; los que hayan aprendido geometría no sabrán más por ello dibujar un mejor plano de escala; los que hayan pasado horas aprendiendo lenguas serán incapaces de indicar el camino a un turista extranjero. En la acumulación de saberes no se aprovechan más que aquellos que hayan tenido el privilegio de profundizarlos durante extensos estudios o una formación profesional, de contextualizar algunos de entre ellos y de utilizarlos tanto en la resolución de problemas como en la toma de decisiones. Es por esta fatalidad que el enfoque por competencias se pone en cuestión, en el nombre de los intereses del número" (Perrenoud, 2008, p. 6).

Es un hecho que la Pedagogía nos proporciona argumentos para no confundir "conocer un área cultural", "enseñar un área cultural" y "educar con un área cultural". El conocimiento de la educación se distingue del conocimiento de áreas culturales, si bien estas pueden ser usadas para educar. *Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía, que controla los elementos estructurales de la intervención y nos capacita para vincular el área cultural al carácter y al sentido, propios del significado de la educación.*

No hay una sola asignatura que prepare para todo lo que implica educar, salvo que esa asignatura sea la educación en su conjunto. Por eso todas las asignaturas están orientadas al dominio conceptual del área cultural que la identifica, al desarrollo profesional del área en lo que le compete y en el

desarrollo transversal de los valores educativos generales que se vinculan al carácter y al sentido de educación

Así las cosas, parece acertado defender que las áreas culturales forman parte de la educación y el conocimiento de la educación es un área cultural específica cuyo contenido permite imprimir el carácter y sentido propio del significado de la educación a cada contenido de área cultural que se cualifica como educativo. Tan cierto es que hay conocimiento del área cultural "Historia", por ejemplo, como que existe el conocimiento de la educación y que, gracias a este conocimiento, podemos cualificar con rigor el valor educativo de determinado conocimiento histórico.

Por todo lo anterior afirmamos que la Pedagogía es mesoaxiológica, transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Tiene sentido afirmar, como ya hemos dicho, que no es lo mismo "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia"; sólo en el último caso la Historia se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica.

La Pedagogía es Mesoaxiológica, porque es pedagogía del medio o ámbito de educación que se construye: en la intervención, cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación".* En relación con el medio o ámbito de educación, que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye).

Si esto es así, estamos obligados a pensar también en las competencias de 'educar'. No solo en las competencias de enseñar. Hay que construir las competencias adecuadas para educar. Y este ejercicio de autonomía funcional abre nuevos retos de investigación que afectan a la formación de profesionales de la educación:

- Las competencias derivadas de los elementos estructurales de la intervención que confieren identidad a la tarea pedagógica
- Las competencias que permiten construir y usar mentalidad pedagógica específica
- Las competencias que desarrollan la mirada pedagógica especializada
- Las competencias que nos permiten discernir, usar y construir, eficaz

y eficientemente, la experiencia axiológica adecuada para desarrollar conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos, que, conforme a principios de educación y de intervención, configuran el significado, la tarea y el resultado de la educación

- Las competencias vinculadas a la toma de decisiones sobre la arquitectura curricular derivada de la orientación formativa temporal definida y justificada para la condición humana individual, social, histórica y de especie en cada época concreta y en cada territorio, legal y legítimamente delimitado
- Las competencias necesarias para construir ámbitos de educación
- Las competencias necesarias para educar en el ejercicio de la función pedagógica, sea de docencia, de investigación o de apoyo al sistema educativo.

El profesor Perrenoud, en una publicación de gran impacto en nuestro entorno académico, estableció las diez nuevas competencias de referencia para enseñar y para la estructuración de la profesión. Esas diez competencias se concretan en diez enunciados indispensables para la formación de los docentes: 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 5) Trabajar en equipo; 6) Participar en la gestión de la escuela; 7) Informar e implicar a los padres; 8) Utilizar las nuevas tecnologías; 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y 10) Organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2004b).

Todas esas competencias son específicas de la enseñanza y, si tenemos en cuenta que la actividad puede tener finalidad propedéutica instrumental, resulta evidente que todas estas competencias se pueden usar para educar, pero, por el hecho de usarlas, no se garantiza que estemos educando o que logremos educar. Enseñar no es educar y hay enseñanzas que no educan.

Este mismo razonamiento puede aplicarse a los conceptos de competencias básicas, técnicas, clave y profesionales. Son instrumentos que deben vincularse al significado de la educación y al mejor conocimiento que se tiene de la educación como ámbito de realidad cognoscible y realizable. En concordancia con lo que he expuesto acerca del carácter, sentido, significado y concepto de educación, estoy convencido de que, *para educar, es obligado formularse la pregunta acerca de cuáles son las competencias "adecuadas"*

para cumplir esa finalidad. Solo así realizaremos, con mentalidad y mirada pedagógicas, tareas que educan.

Estamos obligados a pensar también en las competencias de 'educar'. No solo en las competencias de enseñar. Hay que construir las competencias adecuadas para educar. Y este ejercicio de autonomía funcional abre nuevos retos de investigación que afectan a la formación de profesionales de la educación.

Las competencias son transversales, pero no subalternadas. No solo tenemos que pensar en competencias subalternadas, creadas en otros ámbitos de conocimiento y actividad y que sirven para el nuestro, como competencias aplicadas. Además, estamos obligados a trabajar sobre las competencias que son adecuadas a la educación. Nacen vinculadas desde la Pedagogía a la actividad interna del educando y del educador y forman parte de toda educación: *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de nuestra cultura).

Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para elegir, obligarse, decidir y sentir valores realizados y realizar educativamente valores. Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la racionalidad, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero distinguiendo en tal caso entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo.

Cuando un médico opera un hígado, tiene competencias versátiles, que sirven para otros campos, pero tiene algunas que son propias de la medicina para operar el hígado y estas competencias son adecuadas al problema a resolver; hay algunas competencias ligadas a la actividad y al conocimiento propio del ámbito de intervención, de manera tal que, si no se consiguen, no se puede operar un hígado con éxito; y eso es lo que se reclama también desde la Pedagogía, cuando propugnamos el concepto de competencias adecuadas. No hay educación posible, si no cultivamos aquello que nos permite ser competentes para desarrollar cada educando como persona educada: el talento, el talante, el

tesón, el temple, la trayectoria personal y el tono vital creador que nos hace significar y simbolizar, tomando como punto de partida nuestra actividad común.

Con todos esos mimbres hacemos hombres educados y los educadores tienen que estar preparados para el logro y cultivo de esas competencias, Para mejorar todos esos mimbres, desarrollamos orientaciones formativas temporales que contemplan esas competencias y las activan y forman en cada ámbito de educación, sea ámbito de educación común, de educación específica o de educación especializada (profesional o vocacional, según el caso).

Con todos esos mimbres podremos llegar a ser marineros, fontaneros, dependientes, oficinistas, banqueros, arquitectos, funcionarios etc. Pero no me cabe ninguna duda de que en todos esos casos manifestaremos en nuestros rasgos y comportamientos, cuan educado tenemos el talento, el talante, el tesón, el temple, la trayectoria personal y el tono vital creador. La actividad común interna está presente en toda la educación. La *actividad se convierte en el principio-eje vertebrador de la educación* y representa 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. *Usamos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas.*

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belth, M. (1971). La educación como disciplina científica (Buenos Aires, El Ateneo).

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.

Bochenski, I. M. (1976). Los métodos actuales del pensamiento. Madrid: Rialp, 11ª ed.

Bunge, M. (1975). Teoría y realidad (Barcelona, Ariel) 2ªed.

Carr, W. (2006). Education without Theory. British Journal of Educational Studies, 534 (2), 136-159.

Chalmers, A. (1994). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos. Madrid: Siglo XXI, 16ª ed. (1ª edición en inglés, 1976).

Ferrater, J. (1979). De la materia a la razón. Madrid: Alianza Universidad.

Feyerabend, P. (1981). Tratado contra el método. Madrid: Tecnos, (1971, fecha de 1ª edición en inglés).

Fraser, A. G. y Dunstan, F. D. (2010). On the Impossibility of Being Expert. BMJ 2010;341:c6815. https://www.bmj.com/content/341/bmj.c6815.full

Gil Cantero, F. (2011). "Educación con teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria, 23 (1), 19-43.

Gusdorf, G. (1969). ¿Para qué los profesores? (Madrid, Editorial cuadernos para el diálogo). (El título original tiene subtítulo: Pourquoi des professeurs? Pour une pédagogie de la pédagogie).

Herbart, J. F. (1806). Pedagogía General derivada del fin de la educación. Madrid: La lectura, s. f.

Hirst, P. H. (1966). Educational Theory, en J. W. Tible, The Study of Education. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 29-58.

Hirst, P.H. (1974). Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Ibáñez-Martín, J. A. (2010). ¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa. Lección inaugural del curso académico 2010-2011. Facultad de Educación. Madrid: Universidad Complutense.

Koertge, N. (1982). Hacia una nueva teoría de la investigación científica, en G. Radnitzky y otros, Progreso y racionalidad en la ciencia. Madrid: Alianza Universidad, pp. 227-248.

Ladriére, J. (1977). El reto de la racionalidad. Salamanca: Sígueme.

Popper, K. R. (1977). La lógica de la investigación científica. Madrid: Tecnos, 4ª reimp. (Fecha de 1ª edición en inglés, 1934).

Perrenoud, Ph. (2004a). Suffit-il d'etre expert pour former des experts? Enseigner la musique, (6-7), 87-106.

Perrenoud, Ph. (2004b). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico “Formación centrada en competencias”. Consultado (16 marzo 2013) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2

Radnitzky, G. (1982). De la fundamentación de teorías a la preferencia fundamentada de teorías, en G. Radnitzky y otros, Progreso y racionalidad en la ciencia. Madrid: Alianza Universidad, pp. 283-323.

SI(e)TE (2013). Educación, Crítica y desmitificación de la educación actual. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92. (¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales?).

SI(e)TE (2014a). Educación y crisis económica actual. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 7-35. (Crisis ‘de’ la educación, crisis ‘en’ la educación y crisis de valores: la educación en crisis).

SI(e)TE (2014b). Política y educación (Desafíos y propuestas). Madrid: Dykinson, 105-143. (La acción de la sociedad civil no es la acción política. Un problema de formación y no una nueva antinomia pedagógica).

SI(e)TE (2016). Repensar las ideas dominantes en la educación. Santiago de Compostela: Andavira.

SI(e)TE (2018). La Pedagogía, hoy. Santiago de Compostela: Andavira.

Taylor, Ch. (1976). La neutralidad de la ciencia política, en A. Ryan (Ed.), La filosofía de la explicación social. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 218-266. (Fecha de 1ª edición en inglés, 1967).

Toulmin, S. (1974a). Rationality and Scientific Discovery, en R. S. Cohen y M. Wartofsky (Eds.), Boston Studies in the Philosophy of Science, Vol. XX. Dordrecht, Holland / Boston: D. Reidel Publishing Company, pp. 387-406.

Toulmin, S. (1974b). Razones y causas, en M. Chomsky y otros, La explicación en las ciencias de la conducta. Madrid: Alianza Universidad, pp. 19-78.

Toulmin, S. (1977). La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos. Madrid: Alianza editorial. (edición inglesa de 1972, Human Understanding. The Collective Use and Evolution of Concepts. Princeton University Press).

Touriñán, J. M. (1987a). Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento. Madrid: Anaya.

Touriñán, J. M. (1987b). Estatuto del profesorado (Función pedagógica y alternativas de formación). Madrid: Escuela Española.

Touriñán, J. M. (1987c). Función pedagógica y profesionales de la educación. Bordón, (266), 31-51.

Touriñán, J. M. (1989). Las finalidades de la educación: análisis teórico, en J. M. Esteve (Ed.), Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa. Málaga: Universidad de Málaga, pp.15-36.

Touriñán, J. M. (1990). La profesionalización como principio del Sistema Educativo y la función pedagógica, Revista de Ciencias de la Educación, 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. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, Revista Española de Pedagogía, 64 (234), 227-248.

Touriñán, J. M. (2008b). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos, Magis. Revista internacional de investigación en educación, 1(1), 175-194.

Touriñán, J. M. (2008a). Universidad, investigación e innovación: principios de determinación en la política científica y en la política educativa, en J. Evans y E. Kristensen (Eds.), Investigación, desenvolvemento e innovación. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 11-50.

Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una perspectiva pedagógica, Teoría de la educación. Revista interuniversitaria, 21 (1), 129-159.

Touriñán, J. M. (2010a). Familia, escuela y sociedad civil agentes de educación intercultural, Revista de investigación en educación, 7, 7-36.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2010b). Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica. Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (2011a). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación. La mirada pedagógica, Revista portuguesa de pedagogía, número extraordinario 2011, pp. 283-308.

Touriñán, J. M. (2011b). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? Encuentro de Teoría de la educación “Sistema educativo, nuevas y viejas encrucijadas” (Barcelona, Institut d’Estudis Catalans, octubre, Sala Fontseré).

Touriñán, J. M. (2011c). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica. Revista Portuguesa de Pedagogía, número extraordinario de 2011, pp. 283-308.

Touriñán, J. M. (2012a) La relación educativa como ejercicio de libertad comprometida y de actividad responsable. VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. Conferencia de clausura (Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Educación).

Touriñán, J. M. (2012b). Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica. Una convergencia necesaria en la universidad actual, en M. Agís, C. Baliñas y J. L. Pastoriza (Coords.), A Universidade. Raíces históricas e desafíos de futuro. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Sociedad interuniversitaria de Filosofía, pp. 287-306.

Touriñán, J. M. (2013a). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. Revista Española de Pedagogía, 71 (54), 29-47.

Touriñán, J. M. (2013c). Educación intercultural, sí o no: entre el cajón de sastre y la simplificación reduccionista, el sentido de la educación. Revista de Investigación en Educación, 11 (2), 7-32.

Touriñán, J. M. (2013b). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales?, en Grupo SI(e)TE. Educación, Desmitificación y crítica de la educación actual. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92

Touriñán, J. M. (2014). Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención. A Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (2015). Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación. Santiago de Compostela: Andavira, (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. (2018a). Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education. Ann Arbor (Michigan)-Cali (Colombia): ProQuest (Bowker Books in Print)-Redipe.

Touriñán, J. M. (2018b). Imagen social de la Pedagogía (disciplina científica y carrera). Revista Boletín Redipe, 7 (9), 32-55.

Touriñán, J. M. (2019). Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria, 31 (2), 7-39.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica. A Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. Santiago de Compostela: Andavira.

Vázquez, G. (1980). Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores, en SEP (Sociedad Española De Pedagogía), La investigación pedagógica y la formación de profesores, VII Congreso nacional de Pedagogía, (Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas), pp. 39-61.

Vázquez, G. (2007). La pedagogía en y de la sociedad cognitiva, en J. Boavida y A. García del Dujo, Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos. Coimbra: Imprenta da Universidades de Coimbra, pp. 259-294.

Wynen, A. (1985). ¿Medicina sin médicos? Madrid: Consejo General de Colegios Médicos.

CAPÍTULO 4

Imagen Social de la Pedagogía (un conocimiento que da competencia técnica y que no está bien apreciado)

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Universidad de Santiago de Compostela.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Departamento de Pedagogía y Didáctica.
Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela.
http://dondestalaeducacion.com/

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 4

1. INTRODUCCIÓN

2. ÁMBITO DE REALIDAD, ÁMBITO DE CONOCIMIENTO Y CONOCIMIENTO DISCIPLINAR DEL ÁMBITO

3. LA IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA NO ES BUENA, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

- 3.1. Estatus atribuidos y estatus adquiridos
- 3.2. Estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación
- 3.3. Especificidad, especialización y competencia como fundamento de la estimación
- 3.4. Hay que relacionar imagen social y respuesta a la necesidad social
- 3.5. Objeciones a la relación entre imagen social de la pedagogía y necesidad social de calidad de educación

4. CONSIDERACIONES FINALES: COMO DISCIPLINA, HAY PEDAGOGÍA DEL FUTURO Y, COMO CARRERA, HAY FUTURO PARA LA PEDAGOGÍA; EN AMBOS CASOS LA RESPUESTA SE VINCULA A LA COMPETENCIA TÉCNICA

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA (UN CONOCIMIENTO QUE DA COMPETENCIA TÉCNICA Y QUE NO ESTÁ BIEN APRECIADO)

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Catedrático de Teoría de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela
Web personal: http://dondestalaeducacion.com/
Researcher ID: L-1032-2014
Orcid: 0000-0002-7553-4483

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 1ógica de la función pedagógica basada en la relación entre la función pedagógica y el conocimiento de la educación (Touriñán, 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 (Touriñán, 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 (Touriñán, 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 (Touriñán, 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 (Touriñán, 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 problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia educativa o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo. Las funciones pedagógicas de apoyo al sistema

educativo responden a la diferencia entre conocer, enseñar y educar y, son, como en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción (caso de la educación), de dos tipos: el técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) y el técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, por ejemplo).

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 (Touriñán, 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:

- Ámbito de conocimiento (educación, en este caso) y conocimiento del ámbito (Pedagogía en este caso) son dos problemas distintos
- La estimación social del ámbito de conocimiento (educación) no se corresponde con la estimación del conocimiento del ámbito (Pedagogía); se estima la educación, pero no se estima del mismo modo la Pedagogía
- 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 a cerca 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 (Touriñán 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 perdida de significación en el conocimiento de la educación que proporciona la disciplina Pedagogía.

La Pedagogía como disciplina, los estudios interdisciplinares 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 (Touriñán, 2018).

3. LA IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA NO ES BUENA, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

En el lenguaje académico y coloquial, cuando decimos este martillo es bueno, significa que tiene unas propiedades y que las cumple, 'bueno' es una cualidad relacional, propia de aquello de que se habla, por eso el martillo es bueno, porque tiene unas propiedades que lo hacen funcionalmente apto para su

tarea que es martillar (se adapta a la mano, no se rompe, es material duradero y manejable, etc.). Pero si lo que queremos no es clavar un clavo en madera, sino clavar un gran pilar en el suelo, diremos que el martillo de clavar puntas no es bueno para ese fin. En este mismo sentido técnico decimos que la imagen social de la pedagogía no es buena: no es la que tendría que ser, estamos vendiendo como pedagogía cosas que no lo son y no nos beneficia la imagen que se está dando y tampoco estamos haciendo lo que procede para cambiarla. Nuestro espacio ocupacional no está bien definido, ni bien defendido, ni bien preservado.

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 que la función pedagógica, como cualquier actividad específica y especializada que implica conocimiento y acción, se mueve en el continuo "corriente de conocimiento-disciplina científica-focalización derivada-mentalidad específica-mirada especializada-discurso apropiado-intervención diseñada-relación de interacción".

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

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

Esto quiere decir que hay que pensar en la función pedagógica como una forma 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. Cuando abordamos el área de experiencia cultural con mentalidad pedagógica específica, nuestra representación mental de la acción de educar nos permite distinguir entre “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”, entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación (Touriñán, 2017).

Si los argumentos expuestos son correctos, puede concluirse que conocer, enseñar y educar son actividades diferentes. La lógica de saber es distinta de la lógica de hacer saber. Y, además, en la lógica de educar, transformamos información en conocimiento y éste en educación, ajustando el contenido cultural a criterios de significado de educación. Con la Pedagogía creamos la perspectiva mesoaxiológica y, por consiguiente, nos damos competencia para valorar el área como educativa, construyéndola como ámbito de educación para dar significado a educar CON el área. Y esto es así, porque saber contenidos del área y enseñar contenidos del área tienen significados distintos a educar con el contenido del área cultural. Educar con el área exige hablar del conocimiento de la educación, que es hablar de qué cosas hay que conocer para explicar, interpretar y transformar el fenómeno educativo y cómo se prueba, ajustando el contenido del área a criterios de significado de educar (Touriñán y Longueira, 2018).

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, p. 13).

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

El problema de la ‘imagen social’ de la Pedagogía se estudia en ocasiones como el problema del ‘prestigio’ o del estatus de la Pedagogía. Prestigio

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

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

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 que tienen que ser validadas diariamente.

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 (Touriñán, 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 (Altarejos, 1999; Altarejos, Ibáñez-Martín, Jordán y Jover, 1998).

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

- Se confunde Pedagogía con estudios 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, p. 25).

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

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

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 (Touriñán, 1984; Pérez Juste, 2001; Goodwin, 1994; Wilenski, 1964; William, 2008; Zumeta 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 (Touriñán, 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; Touriñán, 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. Y, tal como hemos dicho en el capítulo 3, esta posibilidad y necesidad adquiere sentido real, en Pedagogía, en tanto en cuanto hay actividad común que se ejecuta en cada acción concreta.

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 (Touriñán, 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 (Touriñán, 2016).

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

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

1) En cualquier otro ámbito se acepta que varíe el contenido de la calidad sin que ello dé lugar a poner en duda la conveniencia de seguir hablando de calidad en dicho ámbito. Por ejemplo, es obvio que el medio de transporte ha variado de época en época. Nadie, a menos que no tenga otro medio de transporte y le sirva para sus necesidades, defendería hoy que la calidad del transporte está en los carros de tracción animal. El contenido del transporte de calidad no es el carro, pero nadie duda de la conveniencia de hablar de la calidad del transporte. No hay ninguna razón para que en educación no hablemos de calidad, aunque varíe el contenido.
2) Es más, lo correcto es que varíe el contenido de la calidad de la educación, porque, entre otras cosas, el conocimiento que tiene el hombre de sí mismo, de sus necesidades, de los bienes que pueden satisfacerlas y del modo de la transmisión de esos conocimientos no es el mismo en cada época. A mayor abundamiento, defender un concepto de calidad que no varía de contenido

significaría que hemos llegado a un punto en el que no puede mejorarse la educación de las personas, lo cual no es real, en modo alguno, a nivel de grupos sociales. Hablar de calidad de educación exige necesariamente variación de contenido para no pretender utópicamente una educación al margen de las necesidades y circunstancias de los educandos, que no son siempre las mismas.

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

4) Son dos cosas distintas el valor de algo y la elección de ese valor. Podemos aceptar como educación de calidad en una época concreta un determinado contenido, reconocer su valor y no elegirlo, porque ya no satisface nuestras necesidades educativas. Del mismo modo, son dos cosas distintas la urgencia de educar una determinada dimensi6n 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 OBJECIÓN: 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 OBJECIÓN: 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 convertirla 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 demandaría.

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 1ógica 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 (Touriñán, 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: COMO DISCIPLINA, HAY PEDAGOGÍA DEL FUTURO Y, COMO CARRERA, HAY FUTURO PARA LA PEDAGOGÍA; EN AMBOS CASOS LA RESPUESTA SE VINCULA A LA COMPETENCIA TÉCNICA

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

Hay Pedagogía aplicada, porque hay disciplina de Pedagogía, pero, además, como dice Ortega y Gasset, toda ciencia particular solo tiene "jurisdicción subalterna sobre su propio vocabulario. La verdad de sus conceptos es relativa al punto de vista particular que la constituye, y vale en el horizonte que ese punto de vista crea y acota" (Ortega y Gasset, 1976, p. 20). Precisamente

por eso podemos avanzar en el desarrollo conceptual de un ámbito de manera intrínseca, sin limitarlo como campo nuevo solo a significado subalterno. Y, así las cosas, hay, por ejemplo, Psicología y Psicología social, y hay también Pedagogía y Pedagogía social.

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

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

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, 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 (SI(e)TE, 2013; Biesta, Allan y Edwards, 2014; Rabazas (Coord.), 2014; García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009; Conant, 1963; Department of State of the United States of America, 1945; Gil Cantero, 2011 y 2018; Martínez y otros, 2016).

Es precisamente desde esta óptica -no pesimista, sino realista- que empieza a surgir con carácter irrevocable la necesidad perentoria de justificar la acción pedagógica aplicada desde conceptos propios, con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada (Touriñán, 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 (Touriñán, 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; SI(*e*)TE, 2016; Altarejos, 2010).

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

También estoy convencido de que, como carrera, el futuro de la pedagogía está vinculado a la necesidad social de calidad de la educación. La calidad de educación es, como hemos visto, una necesidad social y se configura como un objetivo posible y necesario. La respuesta educativa afecta a la realidad interna y externa del educando en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades, y dado que cualquier respuesta no es igualmente valiosa ni ajustada al significado de educación, inexorablemente tenemos que hacer frente a problemas de valorar la calidad en cada acción educativa. Y todo eso exige una función pedagógica específica y especializada que no se logra sin la Pedagogía.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su

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

Bajo este enfoque, se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores educativos específicos del área cultural con la que instruimos y valores comunes de educación para el diseño educativo del ámbito de educación. Se trata de la construcción rigurosa del ámbito de educación y de generar su diseño educativo para dar significado pleno a la expresión Educar CON el área cultural en cada intervención. La fortaleza y la viabilidad de esta propuesta reside en:

- La distinción entre conocer, enseñar y educar
- La distinción entre Educación y Pedagogía, porque una es ámbito de conocimiento y otra es conocimiento del ámbito
- La diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo
- La posibilidad de construir el ámbito de educación correspondiente a la materia escolar
- La integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de las áreas culturales, operativizando la concordancia valores-sentimientos para el paso del conocimiento a la acción en cada interacción para propiciar actitudes que generen apego positivo y permanente
- La distinción entre pedagogía como disciplina y pedagogía como carrera
- Tener competencia para construir ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervención pedagógica apropiada
- Asumir la identidad profesional de gestores de ámbitos de educación y de la orientación formativa desde la concordancia

entre valores y sentimientos en la educación común, específica y especializada.

- Usar la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde los elementos estructurales de la intervención. Sin la actividad 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.

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, que nace de la mentalidad específica y de la mirada especializada que se haya construido. 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.

La clave de la competencia técnica, en perspectiva pedagógica, estriba en entender y actuar asumiendo que toda la educación depende de nuestra actividad común que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad común y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes -actores y autores- de nuestros propios proyectos.

Esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía. Realizamos muy diversas actividades internas y externas para educar. Todas las actividades son utilizadas, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el

significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar.

La Pedagogía, tomando como base los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar, genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción en cada ámbito de educación construido. Y dado que es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, la Pedagogía se especifica necesariamente como pedagogía mesoaxiológica, porque a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como medio valorado, es decir, como "ámbito de educación".

"Ámbito de educación" es un concepto técnico que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación y está vinculado al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada actuación educativa común, específica y especializada. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar, pero además educamos con el área cultural; la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, que nos proporcionan representación mental de la acción educativa y la visión crítica de nuestra actuación pedagógica. 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 la alteridad es un componente definitorio en la educación.

La educación, por principio pedagógico de actividad, requiere que educando y educador realicen actividades comunes externas (juego, trabajo, estudio, indagación-exploración, intervención y relación) y por medio de ellas activen la actividad común interna de cada persona (pensar, sentir, querer, elegir hacer u operar, construyendo procesos, decidir actuar o proyectar, construyendo proyectos, y crear o construir cultura, interpretando los símbolos y signos de nuestro entorno). Por medio de la actividad educamos a las personas mejorando su capacitación para el uso de su actividad común. Y eso se predica de todos los educandos y educadores. Y precisamente por eso podemos decir que la diferencia específica de la función de educar no se la otorga la cantidad y calidad de la

materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención. Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación, ajustando el contenido al significado de educar. Y de este modo, con la Pedagogía construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención derivada. Hacemos, por tanto, Pedagogía mesoaxiológica, pues valoramos cada medio como educativo; construimos la perspectiva mesoaxiológica para hacernos competentes.

Ya Herbart reclamaba para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de "círculo visual propio" que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual autóctono, con significado intrínseco a la educación. Así lo expresa Herbart en su Pedagogía general: "Lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada" (Herbart, 1806, p. 8). Y, actualmente, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía.

Para comprender la perspectiva mesoaxiológica, hay que centrar la reflexión en el significado de educación y su relación con la Pedagogía, que es conocimiento de la educación. Pedagogía mesoaxiológica quiere decir valorar como educativo cualquier medio utilizado para educar; significa hacer conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación para valorar como educativo cualquier medio que se usa en la intervención pedagógica. Mesoaxiológica quiere decir comprender un medio valorado (en nuestro caso, desde la Pedagogía). La Pedagogía (el conocimiento de la educación) es mesoaxiológica, porque el conocimiento de la educación sirve para valorar como educativo el medio o contenido que se utiliza en el proceso instructivo, ajustándolo a criterios de educación establecidos desde el conocimiento de la educación. Al ajustar el área de experiencia cultural utilizada en el proceso instructivo a criterios educativos, la construimos como ámbito de educación y nos ponemos en condiciones de educar CON el área de experiencia cultural

correspondiente a nuestra materia escolar (Historia, literatura, artes, etcétera). La fortaleza y la viabilidad de esta perspectiva reside en defender y fundamentar:

- La Pedagogía tiene capacidad de resolución de problemas de la educación, trabajando con autonomía funcional y manteniendo, al mismo tiempo, complementariedad metodológica y adecuación del método a su objeto de estudio
- La necesidad de un conocimiento especializado y específico que otorga competencia a los pedagogos. La competencia pedagógica es técnica e impregna cada una de las funciones y la identidad profesional con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada
- La distinción entre conocer, enseñar y educar. La lógica de saber no es la lógica de hacer saber a otro y hay enseñanzas que no educan
- La diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo
- La posibilidad de construir el ámbito de educación (común, específico y especializado) correspondiente a la materia escolar con la que se instruye
- La integración pedagógica de valores educativos comunes a toda educación y valores educativos específicos de cada área cultural, estableciendo la concordancia entre valores-sentimientos que permite pasar del conocimiento y pensamiento a la acción en cada interacción por medio de la actividad común, generando actitudes que establecen apego positivo y permanente.
- La distinción entre pedagogía como disciplina y pedagogía como carrera
- La posibilidad de lograr competencia para construir ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervención pedagógica apropiada

En perspectiva mesoaxiológica, educamos con el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al significado de educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención, a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área y a la acepción técnica de ámbito de educación común, específico y especializado que se fije, según cuál sea su uso formativo. El ámbito de

educación es cualquier área de experiencia convertida en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación, y se plasma en el diseño educativo que es previo al diseño instructivo en la intervención pedagógica.

Desde la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía, la formación de competencias para la construcción de ámbitos de educación es una necesidad insoslayable en la formación de profesionales de la educación, 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 en aquello que les da identidad como profesionales con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada.

En la perspectiva mesoaxiológica y respecto de la formación de profesores es evidente la necesidad de prepararlos para valorar educativamente cualquier medio que vayan a utilizar para educar. El objetivo es capacitar a los profesores, en tanto que pedagogos, para construir ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural, hacer el diseño educativo de la actuación y realizar la intervención pedagógica correspondiente, sabiendo cuánto de educación común, específica o especializada 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.

La Pedagogía es Mesoaxiológica: educamos CON las áreas culturales y, con fundamento en la decisión técnica que es la que nos permite valorar el área cultural como educativa, construimos el ámbito de educación común, específico y especializado que corresponda, generamos el diseño educativo apropiado y realizamos la intervención pedagógica requerida en forma de acción concreta, controlada y programada. Vamos del área de experiencia al ámbito de educación construido, lo integramos en la arquitectura curricular y generamos el diseño correspondiente para intervenir. La Pedagogía mesoaxiológica construye ámbitos de educación y responde técnicamente a las preguntas clásicas de la acción:

- Acción educativa concreta (mentalidad pedagógica): QUÉ
- Acción educativa controlada (mirada pedagógica): POR QUÉ
- Acción educativa programada (relación educativa): CÓMO

- Medios internos y externos (Función pedagógica): CON QUÉ
- Diseño educativo (Intervención pedagógica): PARA QUÉ
- Pedagogo (Gestionar y Programar): CUÁNDO y DÓNDE

En perspectiva mesoaxiológica, la posibilidad de acción pedagógica es definida: además de enseñar, hay que educar, transformando información en conocimiento y éste, a su vez, en educación. Y hay, además, un riesgo constante: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica y de perspectiva mesoaxiológica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el limite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida.

Yo no tengo duda de que, si hacemos esto, la calidad de los profesionales de la educación fundada en el conocimiento de la educación que proporciona la Pedagogía contribuirá al logro de una educación de calidad y nuestra imagen social se verá reforzada, porque contribuiremos a satisfacer esa necesidad social desde nuestra capacidad de resolución de problemas de educación. Y por todo lo anterior, concluyo este epígrafe final resumiendo, conceptualmente, la perspectiva mesoaxiológica en los siguientes postulados:

1. Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado el conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación. El conocimiento de la educación fundamenta el 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. Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación, ajustándonos al significado de educación, utilizando la actividad común del educando sin la cual es imposible educar y buscando la concordancia entre valores y sentimientos en 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
4. 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

5. Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde los elementos estructurales de la intervención, 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.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altarejos, F. (1999). Dimensión ética de la educación. Pamplona: EUNSA.

Altarejos, F. (2010). Subjetividad y educación. Pamplona: EUNSA.

Altarejos, F.; Ibáñez-Martín, J. A.; Jordán, J. A. y Jover, G. (1998). Ética docente. Elementos para una deontología profesional. Barcelona: Ariel.

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.

Biesta, G.; Allan, J. y Edwards, R. (Eds.) (2014). Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory. Londres/Nueva York: Routledge.

Black, M. (1969). El laberinto del lenguaje. Venezuela: Monte Ávila.

Campo, S. de (1976). Diccionario de Ciencias Sociales, Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

Conant, J. B. (1963). The Education of American Teachers. Nueva York: McGraw Hill.

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.

Department of State of the United States of America (1945). The General Education in a Free Society. Report of the Harvard Committee. Cambridge (MA): Harvard Univ. Press.

Ferrater, J. (1980). Diccionario de filosofía. 3 vols. Madrid, Alianza.

García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual. Madrid: Narcea.

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. (2011). "Educación con teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria, 23 (1), 19-43.

Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. Teoría de la Educación. Revista Interuniveristaria, 30 (1), 29-51.

Goodwin, C. (1994). Professional Vision. American Anthropologist, (96), 606-633.

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.

Martínez, M. y otros (2016). La Educación, en teoría. Madrid: Síntesis.

Moreno Castillo, R. (2016). La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza. Madrid: Pasos perdidos.

Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Venezuela: UNESCO- IESALC. Universidad Central de Venezuela.

Morin, 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.

Mosterín, J. (2008). La naturaleza humana. Madrid: Espasa Calpe.

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, 8ª ed.

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.

Rabazas. T. (Coord.) (2014). El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación. Madrid: Síntesis.

Royo, A. (2016). Contra la nueva educación. Por una enseñanza basada en el conocimiento. Barcelona: Plataforma.

Sánchez-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.

SI(*e*)TE (2013). Educación, Crítica y desmitificación de la educación actual. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92. (¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales?).

SI(*e*)TE (2016). Repensar las ideas dominantes en educación. Santiago de Compostela: Andavira.

Tenorth, H. E. (1988). Profesiones y profesionalizaci6n. Un marco de referencia para el análisis hist6rico 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.

Touriñan, 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.

CAPÍTULO 5

LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO COMO PROCESO: UNA NUEVA COMPETENCIA VISTA DESDE LA PEDAGOGÍA

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Universidad de Santiago de Compostela.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Departamento de Pedagogía y Didáctica.
Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela.
http://dondestalaeducacion.com/

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 5

1. INTRODUCCIÓN

2. LA TRANSFERENCIA COMO PROCESO. APROXIMACIÓN AL SIGNIFICADO

3. EL MODELO DE TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO TIENE QUE ESTAR ORIENTADO EN RED A LA INNOVACIÓN PRODUCTIVA, CULTURAL Y SOCIAL

4. LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO ORIENTADA A LA INNOVACIÓN SOCIAL EXIGE RELACIONAR CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD

5. EN ESPAÑA, LA LEY VALORA LA TRANSFERENCIA MUCHO MEJOR QUE LAS RESOLUCIONES QUE LA CONVOCAN A EVALUACIÓN Y PUBLICAN LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

6. CONSIDERACIONES FINALES, A MODO DE CONCLUSIONES

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO COMO PROCESO: UNA NUEVA COMPETENCIA VISTA DESDE LA PEDAGOGÍA

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Catedrático de Teoría de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidad de Santiago de Compostela
Researcher ID: L-1032-2014
Orcid: 0000-0002-7553-4483

1. INTRODUCCIÓN

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de "círculo visual propio" que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño.

De lo que se trata es de elaborar un círculo visual, de tal manera que se puedan abarcar todas las consideraciones que han de ser tenidas en cuenta en cada caso. Con su ciencia el educador genera principios que le permiten decidir e interpretar desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación: "Lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada" (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

Hoy en día, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza desde el conocimiento de la educación: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Ese saber de perspectiva mesoaxiológica, fundamenta con el conocimiento de la educación la mirada pedagógica especializada, que es la representación mental que hace el pedagogo de su actuación; es la visión crítica

de su método y de sus actos, fundada en el conocimiento de la educación. Valorar cada medio como educativo, es lo que le corresponde a la Pedagogía y por eso la Pedagogía es el saber que necesitamos para construir ámbitos de educación, es decir, para transformar en educativo cualquier medio que utilicemos (Touriñán, 2015).

En educación, desde la Pedagogía, 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, que valoramos 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 luego realizar la intervención, lo cual implica ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Nada de esto se logra sin medios y el primer medio en educación es la actividad común interna y externa de las personas (Touriñán, 2014 y 2016).

En el paso de la información al conocimiento y de este a la educación ponemos en marcha procesos de innovación y transferencia. La transferencia es algo inherente a la educación, no solo la transmisión y la difusión. Estamos obligados a preguntarnos desde la Pedagogía por la transferencia de conocimiento. Vamos de la universidad al sector educativo, haciendo procesos. Y entre ellos hay procesos de transferencia de conocimiento. El potencial de transferencia de conocimiento que hay en el conocimiento de la educación, le otorga a la transferencia de conocimiento un lugar específico en educación; un lugar que, dicho sea de paso, no ha sido bien estudiado y tampoco bien gestionado. De ahí mi interés en este tema para este capítulo.

Y dicho esto me gustaría aclarar que en el uso normal del lenguaje se dice transferencia ‘de’ tecnología, transferencia ‘de’ resultados y sin embargo hay una cierta tendencia a decir transferencia ‘del’ conocimiento. Lo cierto es que hay más conocimiento del que se transfiere y, por tanto, yo usaré la preposición y no la contracción, porque realmente se transfiere algún conocimiento, no “el” conocimiento.

En este trabajo voy a abordar el significado de la transferencia de conocimiento como proceso y ello implica plantear con detalle los modelos de transferencia y asumir la relación ente ciencia, tecnología y sociedad, así como

las implicaciones que se derivan para las misiones de la universidad en las sociedades del conocimiento.

Por último, dado que se acaba de publicar en España en 2019 la Resolución por la que se convoca por vez primera la evaluación de la transferencia de conocimiento de los profesores de universidad, haré una revisión del contenido de la legislación, aplicando el conocimiento fundamentado en este trabajo respecto de la transferencia de conocimiento.

2. LA TRANSFERENCIA COMO PROCESO. APROXIMACIÓN AL SIGNIFICADO

Sin pretensión de exhaustividad hemos de decir que la acción es sólo un aspecto de la realidad. Entre otras cosas, en la realidad nos encontramos con estados, es decir, las propiedades, relaciones y situaciones en que una cosa o sistema está en un momento dado. Asimismo, nos encontramos con sucesos, acontecimientos o eventos que son cambios de estado en los que se da un estado inicial (que puede ser el final de otro acontecimiento) y un estado final (que puede ser el estado inicial de otro acontecimiento). Pero, además, ponemos en marcha procesos, que pueden ser definidos como la transición de un estado a otro, y también ejecutamos-realizamos acciones**.**

Esta distinción es importante para saber de qué se habla en cada caso. Sin embargo, la distinción no es tan tajante como en principio pudiera parecer. Desde el momento en que en todo suceso se da un cambio de estado, en todo suceso hay algún proceso y, del mismo modo, en la medida en que hay en los procesos cambios de estados, aquéllos pueden ser considerados como sucesos.

A la vista de estas consideraciones se comprende que algunos autores nos digan que el suceso no es sólo un cambio de estado, sino también el paso de un estado a un proceso, o de un proceso a un estado, o una transformación de procesos. Y por la misma razón, nos dicen que suceso es todo lo que tiene lugar o le acaece a un sujeto o cosa en una ocasión. Desde este punto de vista, todo lo que pasó, o está pasando, puede verse, bien como un estado, bien como un suceso.

Ahora bien, los cambios de estado no acaecen solos. En ocasiones, se interviene en los cambios; es decir, hay un agente. Pues bien, todos los cambios producidos por intervención de un agente se conocen como acciones. En virtud de esta precisión podemos hablar, por ejemplo, de un acontecimiento o suceso: la muerte de César, y de una acción: la de Bruto, que produjo la muerte a César.

Por consiguiente, cuando hablamos del cambio de estado que tiene lugar o acaece a un sujeto o cosa en una ocasión, hablamos de sucesos, eventos o acontecimientos, y, cuando hablamos del cambio de estado que un sujeto hace que tenga lugar o acaezca, hablamos de acciones.

Si sólo hay acontecimientos, o existen, además, acciones, es el problema fundamental de la explicación de la acción. En nuestra opinión, hablar de acciones no quiere decir en absoluto que no existan causas. El error básico en la disputa causa-acción estriba en no comprender que, el hecho de describir en términos de relación causal los procesos físico-químicos que tienen lugar en una acción voluntaria, no anula la necesidad de reconocer que en la acción voluntaria todos esos procesos son asumidos en un proyecto decidido por el agente, porque tiene una buena razón para conseguir el resultado que se obtiene, poniendo en marcha determinados procesos causales (Touriñán, 2016).

La explicación de la acción exige necesariamente reconocer que, en las acciones, el principio del movimiento en los procesos que desencadenan cambios de estado está en el mismo que las ejecuta. Es agente actor y agente autor de sus obras, aunque exista un foco de estimulación externa que desencadena los acontecimientos.

En la transferencia de conocimiento hay agentes, hay acciones y hay procesos. La transferencia de conocimiento tiene que entenderse necesariamente como un asunto de acciones y no sólo como un asunto de acontecimientos. Y la prueba más fehaciente de esto es que todos los modelos hablan de la importancia que tiene el receptor y la constatación de la demanda para que la transferencia tenga éxito. Justo Nieto describe a la innovación como transformación del conocimiento en algún tipo de valor y mantiene que la innovación usa todo el conocimiento posible, no solo el tecnológico; y precisamente por eso considera que el trinomio I+D+i (investigación, desarrollo, innovación) no es ajustado para describir el proceso real, porque una parte del conocimiento obtenido por I + D, debe ser sumado a otro conocimiento existente y a la necesidad social nuevo producto, proceso u organización para generar Innovación. Así las cosas, para Nieto, sólo una parte del producto es lo que produce el éxito empresarial que depende del consumidor casi en su totalidad (Nieto, 2008).

La transferencia se entiende en el Diccionario como acción y efecto de transferir un paquete o producto, es el caso de la transferencia bancaria. Pero en relación con el conocimiento, cuando hablamos de transferencia no nos

referimos simplemente a la transferencia de un paquete de información, vamos más allá del simple hecho de trasladar.

Tampoco se trata de integrar en la transferencia de conocimiento el significado psicológico de transferencia como desplazar afectos y emociones experimentados por un individuo hacia una persona distinta de la originó los afectos. Por supuesto, algo de eso hay cuando se consigue que el receptor del producto adquiera sentimientos favorables hacia lo transferido (motivación de compra), pero la demanda no se resume en las motivaciones del productor o creador del conocimiento a transferir, ni es igual a la del que hace la transferencia. Transferir no es solo transferir afectos o transferir lo propio de un concepto a otro.

En Psicología, el transfer va más allá de los afectos y entiende la transferencia como posibilidad de que el receptor utilice lo transferido para actividades y procesos distintos de los que ha usado el creador. En relación con el aprendizaje se habla siempre de (Úbeda, 2013):

- Transferencia positiva: Es la que se produce cuando una tarea mejora el rendimiento sobre otra tarea distinta. Por ejemplo, está demostrado que el entrenamiento de fuerza máxima o los ejercicios de squat jump con ligeras sobrecargas tienen un efecto positivo sobre el rendimiento en el sprint
- Transferencia negativa: Cuando la realización de un ejercicio dificulta o empeora la realización del siguiente (por ejemplo, si pusiéramos a Usain Bolt a rodar 2h diarias en bici probablemente el efecto que tuviese sobre su velocidad sería más bien nefasto)
- Transferencia neutra: Una tarea no tiene efecto sobre la otra. Evidentemente, ni mejora, ni empeora, porque no tienen absolutamente nada que ver.

En Didáctica, la transferencia de aprendizaje está muy sistematizada y se han determinado seis niveles, agrupados en cuatro y dos respectivamente según sean transferencias intra o inter y transcontextual (Haskel, 2001, pp. 29-30):

Transferencia intracontextual:

- Transferencia no específica (Lo que se aprende se conecta con el conocimiento previo)
- Transferencia de aplicación (Se aplica lo que se aprende en el mismo contexto)
- Transferencia de contexto (Se aplica lo que se aprende en un contexto no muy diferente)

- Transferencia próxima (Se transfiere conocimiento previo a situaciones similares, pero no idénticas).

Transferencia intercontextual o transcontextual:

- Transferencia lejana (Se transfiere conocimiento previo a situaciones o contextos muy diferentes)
- Transferencia creativa (La transferencia va más allá de la analogía simple y se crean -o utilizan- nuevos conceptos).

En todos estos casos hablamos de transferir algo a uno mismo o a otro sujeto, pero haciendo referencia al proceso mental que genera nueva comprensión, no al sentido propio de la transferencia de conocimiento desde la universidad a la sociedad. Hay más modos de ver la transferencia en el proceso instructivo, pero explicar procesos mentales no es explicar el proceso de transferencia de conocimiento de la universidad a la sociedad (Gagné, 1971; Haskell, 2001; Gómez, Sanjosé y Solaz, 2012).

En la transferencia siempre hay agentes actores y autores, hay procesos y hay especificidad en el concepto. Y la transferencia de conocimiento debe afrontar la manera de ver en qué medida las buenas prácticas de transferencia de aprendizaje pueden dar lugar a figuras o actividades evaluables en los criterios de transferencia de conocimiento. Por ahora, nada del trabajo que se ha hecho de ajustar criterios para evaluar transferencia de conocimiento en educación se ha hecho de manera particular, atendiendo específicamente a la innovación educativa y todo parece indicar que cada profesor tendrá que romperse la cabeza y aguzar su ingenio para ver cuánto de lo que él hace que da lugar a innovación educativa y transferencia de conocimiento se ajusta a los criterios de la convocatoria para que sea “administrativamente” considerado transferencia que genera innovación en el centro escolar y en la sociedad o en las ciudades que son educadoras (Díaz, 2010).

Por su parte, la Universidad Autónoma de Barcelona, ya ha fijado en su web una diferencia asumible por ellos entre transferencia de conocimiento y transmisión de conocimiento. La transferencia de conocimiento (TC) es el conjunto de actividades dirigidas a la difusión de conocimientos, experiencia y habilidades con el fin de facilitar el uso, la aplicación y la explotación del conocimiento y las capacidades en I+D de la universidad fuera del ámbito académico, ya sea por otras instituciones de I+D, el sector productivo o la sociedad en general.

Para la UAB, el concepto de ‘transferencia de conocimiento’ es diferente del de ‘transmisión de conocimiento’, puesto que mientras que en el

caso de la transferencia se persigue incorporar el conocimiento a una cadena de valor para que genere un retorno económico, en el caso de la transmisión solo se busca la publicación, la divulgación o la docencia (conocimiento extraído el 10 de febrero de 2019 de la página web de la UAB). https://www.uab.cat/web/investigar/itinerarios/innovacion-transferencia-y-empresa/transferencia-del-conocimiento-1345667266489.html.

Para esa Universidad hay dos conceptos clave en la transferencia de conocimiento que van más allá de la transmisión y que distinguen y cualifican a la transferencia de conocimiento:

- Innovación abierta (open innovation), que designa el modelo de innovación que se desarrolla principalmente a partir de la aparición de fondos públicos destinados a la investigación colaborativa público-privada, donde universidad y empresa comparten objetivos, recursos y los derechos de propiedad intelectual registrada (RPI)
- Investigación colaborativa que es el canal de transferencia importante de conocimiento entre la academia y la industria, el gobierno y las empresas, en ambas direcciones, y puede conducir a otras actividades de transferencia de conocimiento, tales como las licencias o la formación de spin-off.

La transferencia de conocimiento se presenta, por tanto, como una estipulación no inventiva del término 'transferencia', pues se le atribuye un uso nuevo a un término que ya tenía otros usos, tal como ya hemos visto (Scheffler, 1970).

Con todo, debe aclararse que la diferencia entre la transferencia y la transmisión no queda bien delimitada, porque en la transferencia hay actividades de difusión del conocimiento que tienen que ver con guías didácticas, artículos de prensa, jornadas de puertas abiertas, convivencias tecnológicas y libros de buenas prácticas que son actividades reconocidas en el ámbito de la transferencia de conocimiento. Existe la transferencia por difusión del conocimiento y es una de las formas más extendidas de transferencia entre los profesores de universidad que desempeñan ordinariamente tareas de docencia, investigación, representación y gestión.

Acaso la diferencia más grande entre transmisión y transferencia estriba en que la transmisión solo se delimita por la actividad y el medio utilizado, no por la finalidad. En la transmisión es el medio el que marca la comunicación de lo que se transmite, así se transmite un virus y se transmite una noticia por

radio que emite en frecuencia modulada. En la transferencia de conocimiento lo que prima es la finalidad y el uso que se espera que se haga con lo transferido que, a veces, da lugar a una licencia de uso, otras, a una venta de patente y, otras, a un contrato de prestación de servicios. Pensemos sino en la cantidad de transferencia de conocimiento que se da en un contrato de prestación de servicios de asesoría a una ONG, o en la puesta en práctica de una buena práctica de la conocida figura educativa de aprendizaje-servicio.

Para mí, es un hecho que transferencia de conocimiento y transmisión de conocimiento son conceptos distintos, pero también es un hecho que la transmisión puede tener valor de transferencia de conocimiento y que hay actividades de difusión que son transmisión y son transferencia a la vez. Pretender negar esa relación y diferencia entre ambos conceptos, es negarle la extensión que le corresponde al término transferencia y menospreciar el valor de la difusión y la transmisión en sí misma y en relación con la transferencia (Conesa, 2019).

La enseñanza, la publicación y la divulgación son eficaces para transferir conocimiento, para el logro de avances en una disciplina y para conseguir mejoras en la calidad de vida. Ahora bien, en la práctica y en una economía basada en la transferencia, se hacen necesarios nuevos métodos y procesos de transferencia que van dirigidos desde las instituciones de educación superior hacia la sociedad y al tejido empresarial, con el objetivo de atender de forma específica y ajustada a las peculiaridades de las diferentes áreas de conocimiento. No es igual el conocimiento transferible, ni son los mismos problemas los que plantea la transferencia en áreas de ingeniería que en ciencia sociales y humanas y en educación. Hablar de la transferencia de conocimiento como actividad, no tiene que impedir el reconocimiento de que, actualmente, en todas las áreas de conocimiento y en cada facultad, la transferencia de conocimiento ha alcanzado un grado tan elevado de especialización, dada su caracterización como transferencia en red que vincula agentes, elementos del proceso y factores influyentes en el proceso, que no puede ser planteada la transferencia como una actividad inespecífica en cualquier caso, ni como una función ordinaria más del profesor, si no se desarrolla antes la competencia para gestionar el proceso de transferencia de conocimiento (Molero, 2008; Castro, Fernández, Pérez y Criado, 2008; Martínez, 2017; Bayona y González, 2010; Martínez-Gómez, 2017).

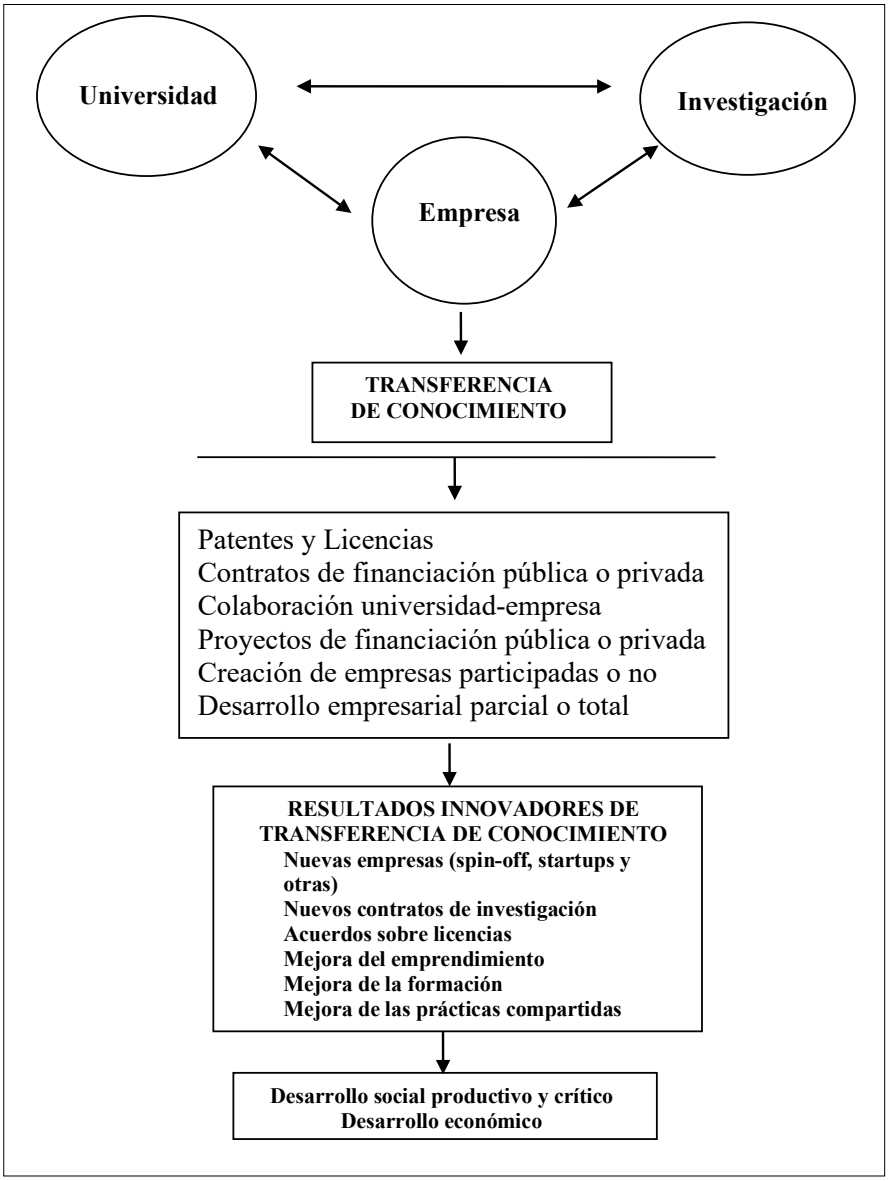
En el imaginario colectivo de los profesores de universidad, los

profesores crean el conocimiento que va a ser transferido por los agentes de la transferencia. Y el proceso de la transferencia implica, además del conocimiento creado (el objeto a transferir), la obtención del conocimiento especializado y específico del proceso de transferencia que es propio de los mediadores de la transferencia desde las oficinas de transferencia y desde los centros de creación de conocimiento. Eso no impide reconocer, al mismo tiempo, que algunas de las actividades más comunes utilizadas como transferencia son realizadas por los profesores de universidad, por ejemplo: la traducción del conocimiento, la transferencia de conocimientos, el intercambio de conocimientos, las prácticas de ese conocimiento creado, la utilización de la investigación, la visualización de sus aplicaciones, la divulgación, la diseminación y la difusión del conocimiento creado. Pero de ahí a convenir que la transferencia es una función más de los profesores de universidad, hay un camino muy largo y un complejo proceso que afecta a intereses, derechos y desarrollo de competencias de los profesores que no se resuelven sin coste, ni sin cambios en la organización de los recursos humanos de la universidad. Por descontado que, a pesar de lo dicho, la Administración puede actuar como si eso ya fuera un hecho y el camino ya estuviera recorrido (Graham, Logan y Harrison, 2006).

Lo ideal sería que los contratos de investigación, la investigación colaborativa, la afluencia de estudiantes a eventos de puertas abiertas y de oferta tecnológica y de conocimiento y las actividades de transferencia organizadas por las oficinas universitarias de transferencia de tecnología, fueran formas particularmente importantes de transferencia de conocimientos relacionadas con los investigadores, en particular, o, al menos, con los centros y carreras de oferta de servicios sociales y culturales y no solo un reflejo de lo que necesitan para transferir conocimiento las carreras tecnológicas, que, por definición, están vinculadas a las tecnologías de producción (Bekkers y Bodas, 2008). La realidad de los hechos es que la fluencia del conocimiento entre la academia y la industria varía en concordancia con la disciplina y que la transferencia de formación, de resultados de investigación y de tecnologías no es igual en cualquier caso, ni requiere siempre la misma especialización (Martínez-Gomez, 2017; Bayona y González, 2010; Medina, 2016).

Para Bayona y González (2010), las actividades de transfere**ncia** de conocimiento que se presentan en las universidades son las siguientes (Cuadro 1):

Cuadro 1: Actividades de Transferencia de conocimiento



Fuente: Bayona y González, 2010. Elaboración propia.

Para Vilalta, la función de desarrollo económico y social productivo y crítico desde la universidad podría definirse a partir de la presencia, más o menos intensa, de las siguientes ocho subfunciones (Vilalta, 2013; ACUP, 2008):

- Capital humano e inserción laboral de los graduados y doctores. Incorporación de los graduados y doctores al tejido social, económico y laboral
- Propiedad intelectual. Transferencia de conocimientos y de tecnología protegida previamente mediante la gestión de la propiedad industrial
- Nuevos proyectos empresariales y fomento del espíritu empresarial. Fomento del tejido empresarial a partir de la creación de empresas spin-off basadas en los resultados de la investigación de los grupos académicos
- Contratos y asesoramiento técnico a empresas. Realización de contratos con empresas e industrias en ámbitos de investigación y desarrollo tecnológico
- Contratos y asesoramiento con instituciones públicas. Realización de acuerdos, convenios y contratos con instituciones públicas o entidades sin ánimo de lucro en materias de interés público
- Diseño, desarrollo y evaluación de políticas públicas. Participación y asesoramiento técnico del personal de la universidad en el análisis de problemáticas sociales y en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas de los diferentes niveles gubernamentales
- Fomento de la vida cultural y social. Participación en actividades o proyectos culturales o sociales, aportando la experiencia y las capacidades de las universidades y los grupos de investigación de estas
- Comunicación y divulgación científica. Fomento de la comprensión pública de la ciencia. Interacción con la sociedad y comunicación y divulgación científica y cultural.

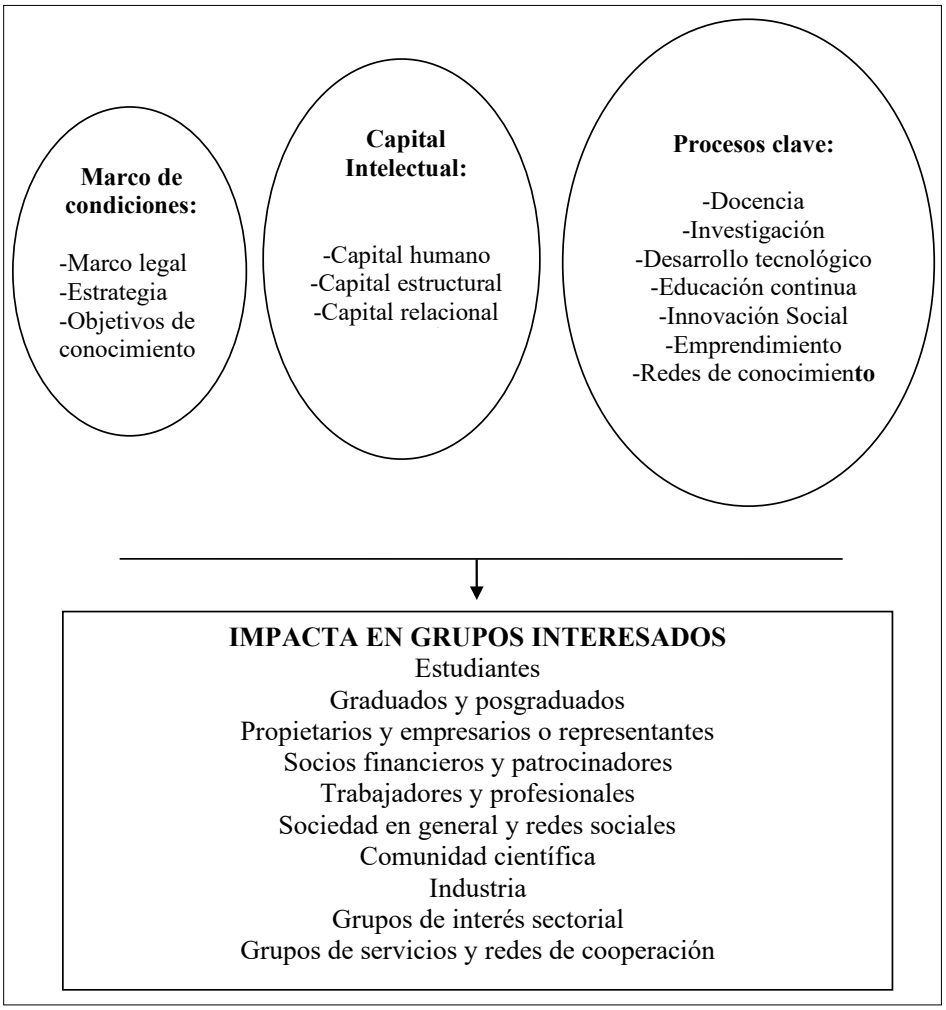
Por su parte Rosli y Rossi (2014), plantean los siguientes tipos de actividades de transferencia de conocimiento (Cuadro 2):

Cuadro 2: Modelos de transferencia de conocimiento en universidades

Fuente: Martínez-Gómez (2017), adaptado de Rosli y Rossi (2014).

Lo que resulta indudable es que el beneficio del capital humano está siendo asumido como una realidad que hace necesaria la transferencia de conocimiento, con independencia de las motivaciones particulares de cada investigador; es una necesidad institucional y social con valor productivo y de servicio (Cuadro 3).

Cuadro 3: Modelo beneficio de Capital Intelectual



Fuente: FH JOANNEUM, 2010, p. 51. Elaboración propia.

Desde la perspectiva del protagonismo de la Universidad, la CRUE mantiene que, en la transferencia de conocimiento, se relacionan e interactúan los siguientes agentes (CRUE, 2018):

- Centros tecnológicos, regulados por el Real Decreto 2093/2008, de 19 de diciembre, centros tecnológicos (CT) y centros de apoyo a la innovación tecnológica (CAIT) de ámbito estatal

- Parques científicos y tecnológicos, así como la Asociación de Parques Científicos y Tecnológicos de España (APTE)
- Empresas (en particular, spin-offs y start-ups)
- Organismos de intermediación («Interfaces»). De carácter público o privado, que funcionan como conectores con las empresas, al apoyar el desarrollo de servicios intensivos de conocimiento con el objetivo de aumentar su productividad, margen de beneficios o mejorar, en definitiva, la coordinación y la capacitación o cualificación y movilidad de su personal (OTRIs, OTTs, OPIs, etc.)
- Organismos para el fomento de la empleabilidad. De carácter público o privado, son organismos y organizaciones que se enfocan en la cultura del emprendimiento, en la formación complementaria para mejorar el acceso al empleo, o en el mentoring para la creación de start-ups, y para su conexión con los clubes de inversores.

Las universidades son los principales productores de conocimiento científico, tecnológico, social y humanístico. No obstante, en todos los procesos de transmisión de conocimiento universitario (incluyendo la Transferencia de tecnología y la de conocimiento) conviven diversidad de agentes y factores condicionantes. De ahí que en los modelos de transferencia se hable de modelo en red y se aplique el principio de bidireccionalidad; se va en ambas direcciones. Este hecho se caracteriza porque los flujos de información que determinan la naturaleza y el tipo de interacción entre los agentes en la estructura van a modificar las características del conocimiento generado, debido a la propia retroalimentación del sistema y como consecuencia directa de dichas interacciones (CRUE, 2018).

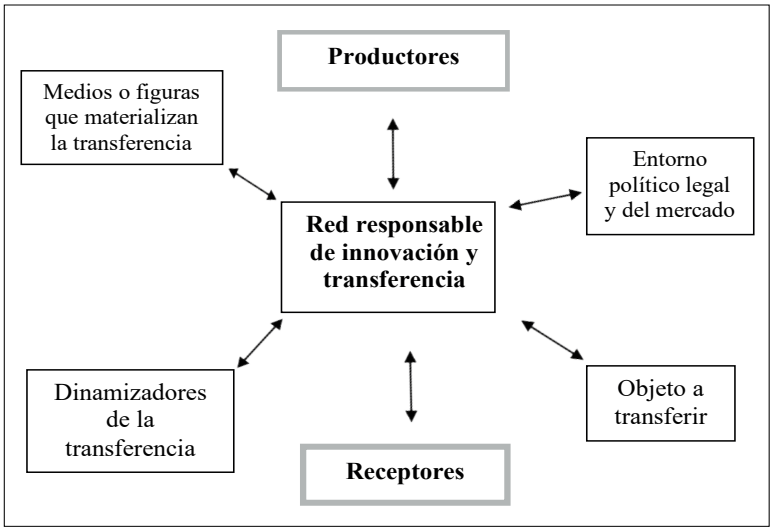
El modelo Bozeman (2000) resume los factores y agentes que intervienen en el proceso de transferencia (Bozeman, 2000; Bayona y González, 2010; Martínez-Gómez, 2017):

- El objeto a transferir (conocimiento científico, tecnologías “físicas”, métodos, procesos, know-how, etcétera)
- Los productores de conocimiento y sus características (el investigador o grupo de investigación y su institución)
- Las características de los medios de transferencia. Vehículos formales o informales, a través de los cuales se transfiere la tecnología/conocimiento (licencia de patentes u otros títulos de propiedad industrial e intelectual, programas de investigación en colaboración,

documentos, interacción personal, spin-offs, contratos o convenios, intercambio de personal, etc.)

- Los destinatarios o usuarios o receptores del conocimiento (empresas, ONG, agencias del gobierno, grupos de la sociedad civil, etc..). Sectores productivo y no productivo. Empresas, Administraciones Públicas y Centros Tecnológicos
- El entorno de la demanda del conocimiento. Factores (del mercado u otros como el contexto legal e institucional) relacionados con la necesidad existente en el entorno socio-económico-cultural del objeto transferido (precio de la tecnología o conocimiento, posibilidad de sustitución, relación con las tecnologías/conocimientos actualmente en uso, subvenciones, etc.)
- Los Agentes dinamizadores de la transferencia: En mi opinión, habría que añadir al modelo, dado el especial protagonismo que cobran entre los agentes, aquellos que son conocidos como dinamizadores de la transferencia en el lenguaje de la gestión del conocimiento. Responsables y técnicos de la Oficina de Transferencia de Resultados y del Servicio de Investigación de la universidad. En ocasiones también los propios investigadores pueden ser agentes dinamizadores además de productores de conocimiento (Cuadro 4).

Cuadro 4: Red responsable de innovación y transferencia



Fuente: Bozemam, 2000. Elaboración propia.

3. EL MODELO DE TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO TIENE QUE ESTAR ORIENTADO EN RED A LA INNOVACIÓN PRODUCTIVA, CULTURAL Y SOCIAL

De acuerdo con Arias y Aristizábal, podemos decir que, con el advenimiento de la sociedad del conocimiento y la economía de bienestar (Bell, 1973; Drucker, 1993), la manera tradicional de producción de conocimiento científico y tecnológico de las universidades y centros de investigación, denominada Modo 1 ó Ciencia 1, ha sufrido una serie de transformaciones que han propiciado la configuración y el tránsito hacia el Modo 2 ó Ciencia 2 (Gibbons et al.1994; Gibbons, 1998; Nowotny et al., 2001)

En el Modo 1, los problemas se plantean y solucionan dando atención principalmente a unos intereses académicos de una comunidad específica; mientras que, en el 2, el conocimiento se produce a la luz de un contexto de aplicación, es decir, buscando ser útil bien sea a la sociedad, al Estado o a las empresas. Se pasa de una concepción disciplinar a una concepción transdisciplinar y el conocimiento ya no queda vinculado solo a la Universidad encerrada en sí misma. La universidad, cada vez más, busca la función de servicio, no solo al conocimiento, sino también al desarrollo económico, cultural y social, productivo y crítico.

La mirada dirigida desde la universidad hacia el desarrollo económico productivo hace que la transferencia de conocimiento pueda ser considerada, a su vez, de acuerdo con esos dos modos de producir conocimiento científico y tecnológico, de tres modos: no comercial, comercial y de creación de nuevas empresas (Upstill y Symington, 2002; Pirnay, Surlemont y Nlemvo, 2003; Bueno, 2007):

- El Modo 1 (no comercial) se refiere, básicamente, a la difusión del conocimiento sin ningún tipo de interés comercial y contratos entre los emisores y receptores; se lleva a cabo en escenarios académicos mediante publicaciones, seminarios, ponencias, diplomados, cursos de extensión
- El Modo 2 (comercial), la transferencia parte de un acuerdo comercial entre la universidad y su contraparte, bien sea el Estado o la industria, y se realiza por medio de consultorías, capacitaciones, investigación conjunta y comercialización de licencias o patentes de productos desarrollados durante la investigación

- El Modo 3 (creación de nuevas empresas) implica la creación de las Spin-off universitarias, empresas dedicadas a la explotación del conocimiento, tecnología o resultados de investigación desarrollados dentro de las universidades.

En esta misma línea se expresan diversos autores, apuntando al sentir general y común de que la transferencia, se haga mediante el mecanismo de divulgación y difusión o se haga orientada a resolver problemas sociales, responde básicamente a tres grandes modelos (Hidalgo, León y Pavón, 2002: Arias y Aristizábal, 2011; Velasco, Zamanillo y Intxaurburu, 2007):

- Modelo lineal, en el cual la transferencia está precedida de los descubrimientos científicos y de la consecución de patentes. En el modelo lineal están implicados la universidad, el científico o centro de investigación, la oficina de transferencia de resultados de investigación (OTRI) y las empresas
- Modelo dinámico, que mejora el modelo lineal y tiene como propósito la transferencia de conocimiento por medio de la comercialización o difusión
- Modelo integrado, que ha evolucionado, desde el protagonismo del Estado en las relaciones entre las empresas y el Estado, a una interacción entre el Estado, la empresa y la universidad con campos de acción delimitados para cada uno; para llegar a su versión última, en la que cada uno de los actores asume las funciones propias y las de todos, de tal manera que las universidades crean empresas y éstas, a su vez, crean centros de investigación.

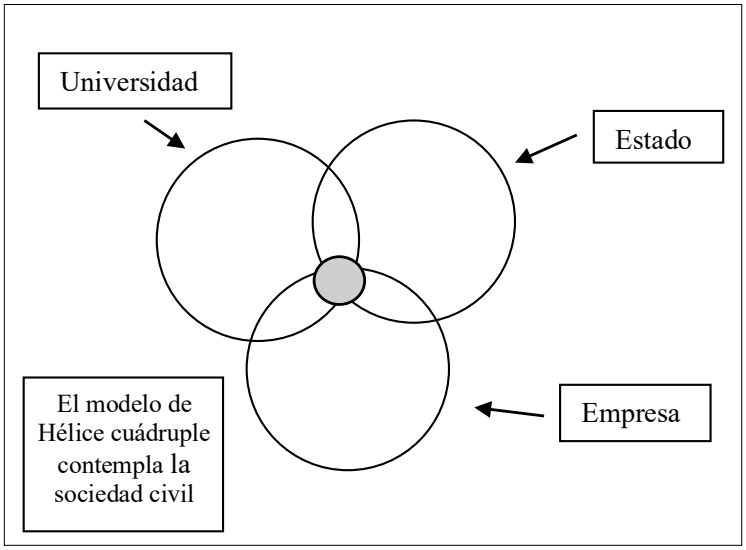
También hay una coincidencia generalizada respecto al hecho de que la transferencia de conocimiento no es lineal; es, preferentemente, en redes, cuyo flujo vital es el conocimiento creado y transferido. Diferentes agentes y organizaciones intercambian información y conocimiento para producir innovaciones en el marco de relaciones de cooperación y redes a nivel territorial local, regional, nacional o internacional.

Por consiguiente, el contenido básico del modelo integrado quedaba establecido al considerar a la universidad como co-protagonista del desarrollo productivo en una imagen de hélice de triple aspa (mal llamado modelo de ‘triple hélice’, por una mala traducción del texto inglés, que dice expresamente “hélice triple”: administración, universidad y empresa (Etkowitz, Leydesdorff, 1997). Al

modelo de Hélice triple le corresponden fundamentalmente tres objetivos:

- Dirigir el proceso de transferencia de conocimiento tecnocientífico hacia la generación de innovación
- Promover la creación de la cultura científica y de innovación que necesita la sociedad actual
- Formar a los asesores y gestores tecno-científicos o en I+D como agentes inductores de innovación (Cuadro 5).

Cuadro 5: Transferencia de conocimiento hélice triple



Fuente: Touriñán, 2016. Adaptado de Etzkowitz y Leydesdorff, 1997

En cualquier caso, después de años de aplicación del modelo integrado de Hélice de tres aspas, parece poder afirmarse que este, si bien explica una buena parte de mecanismos de relación entre universidad y empresa e investigación, no es un buen ejemplo para convertirse en modelo social, porque no se conjuga bien con el papel de la sociedad civil y las innovaciones derivadas de realidades culturales y educativas que forman parte de la sociedad y que también contribuyen al desarrollo, igual que la empresa, la universidad y la administración pública.

Según Teresa González, puede afirmarse, con fundamento en investigación, que el modelo de hélice de triple aspa (González, 2009):

- Selecciona sólo una pequeña parte del panorama total de la investigación
- Estiliza las condiciones y los sucesos reales para producir una imagen de un espacio de agencia abstracto (intersticial)
- Exagera la comunalidad y el consenso entre los distintos actores y partes implicadas, al tiempo que atenúa la diferenciación y el conflicto de intereses que surge de la especificidad sistémica de las partes intervinientes.

Desde finales de la primera década de este milenio, se ha incorporado a la literatura especializada el modelo en red de hélice cuádruple (de cuatro aspas), que agrega un cuarto componente al marco de interacciones entre la universidad, la industria y el gobierno: la sociedad civil y los medios de comunicación de masas de la sociedad digital. El objetivo es cerrar las brechas entre la innovación y la sociedad civil. De hecho, este marco afirma que bajo el modelo de hélice de triple aspa, las tecnologías emergentes no siempre coinciden con las demandas y necesidades de la sociedad, lo que limita su impacto potencial. Este nuevo marco tetrádico enfatiza la responsabilidad social de las universidades, además de su papel de docencia e investigación. El modelo en red de cuádruple aspa es el es que la Unión Europea se propone adoptar para el desarrollo de una sociedad competitiva basada en el conocimiento (Carayannis y Campbell, 2009, 2010 y 2012). El paso de una lógica tríadica a una lógica tetrádica, que involucra a universidad, empresa, administración pública y comunidad-sociedad civil, en un mundo digital y globalizado, parece indicar que la universidad refuerza su papel de motor del desarrollo tecnológico y de responsabilidad en el desarrollo económico, social y cultural, productivo y crítico: además de docencia e investigación, hay una tercera misión de la universidad que la define como motor del desarrollo tecnológico y una cuarta misión que la orienta al desarrollo social productivo y crítico, desdoblando la misión clásica de desarrollo social y cultural productivo y crítico, cuya pujanza está relegando a otro plano las misiones clásicas de estudio y profesión (CRUE, 2018; Bueno, 2007; Vilalta, 2013). Además de la docencia, el estudio, la investigación y la profesión, esta nueva prioridad caracteriza a la universidad en la innovación, el emprendimiento y la cooperación social (Touriñán, 2016):

- La universidad tiene un papel fundamental para propiciar y generar innovación en el Sistema de I+D+I, actuando como agente y espacio dinamizador de estos procesos de innovación
- La Universidad, tiene un papel fundamental como agente de emprendimiento, a través de la puesta en práctica de procesos de transferencia de conocimiento
- La universidad tiene una función de compromiso con el crecimiento y el desarrollo sostenible de la comunidad social en la que se integra y es facilitadora de una mayor cooperación social en los procesos de I+D+I en la sociedad y economía del conocimiento.

Atendiendo a la definición recogida por la Comisión Europea en el 'Libro Verde de la Innovación', la innovación es la transformación de una idea en un producto o un servicio comercializable nuevo o mejorado, un procedimiento de fabricación o distribución operativo, nuevo o mejorado, o un nuevo método de proporcionar un servicio social. Es, por lo tanto, por definición, una tarea, un resultado y un proceso. A veces mejoramos los equipos o las funciones de los equipos que intervienen en la innovación (innovación de organización). A veces, la innovación se refiere a cambios en el objeto producido (innovaciones de productos). A veces, se mejora el proceso de producción de bienes o de prestación de servicios (innovaciones de proceso) (Comisión Europea, 1995).

A pesar de la existencia de numerosos modelos que han tratado de explicar lo que constituye el proceso de innovación, la mayoría de ellos resultan incapaces de capturar toda la complejidad de la realidad que trata de describir. A medida que se han producido avances en el entendimiento del proceso de innovación, han ido surgiendo nuevos modelos cada vez más sofisticados. En la actualidad, los modelos coexisten en sus diferentes formas (Velasco, Zamanillo y Intxaurburu, 2007; Padmore, Schuetze y Gibson, 1998).

La Comisión Europea estableció la existencia de diversos modelos de innovación (Comisión Europea, 1995, 2004 y 2011):

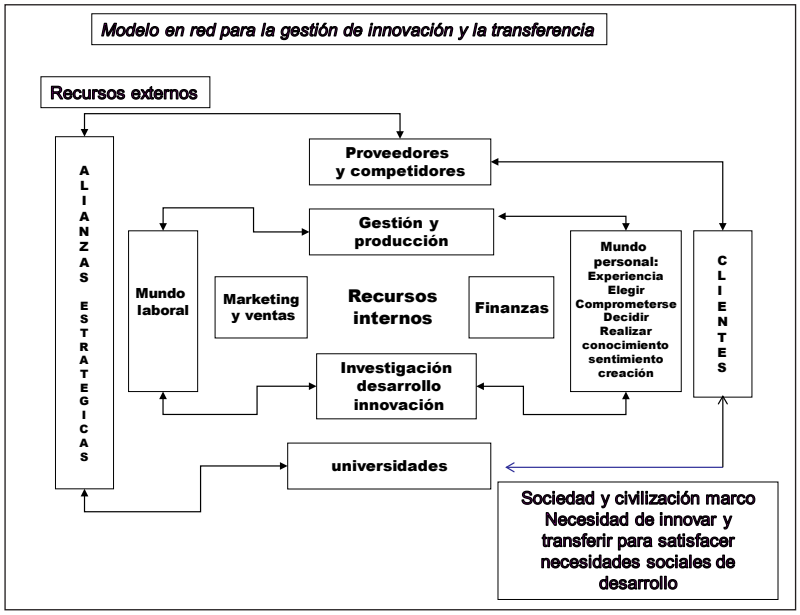
- Innovación derivada de la ciencia (de su empuje, Technology Push)
- Innovación derivada de las necesidades del mercado (Market Pull)
- Innovación derivada de los vínculos entre los actores en los mercados
- Innovación derivada de redes tecnológicas
- Innovación derivada de redes sociales.

Lo que persiguen los modelos es que, por medio de la transferencia de conocimiento, la innovación llegue a la empresa y a la sociedad. Hay innovación de proceso, de producto y de organización y para todo ello se puede transferir conocimiento (Fernández, 2000). La innovación no es un simple cambio, la innovación exige referencia a necesidades sociales, culturales o empresariales para las cuales el cambio implícito en la innovación supone una mejora o satisfacción de la necesidad y puede basarse en una nueva tecnología, como es el caso de la innovación vinculada a las TICs y puede incluso conllevar un cambio de mentalidad. Si esto es así, la transferencia de conocimiento debe atender prioritariamente a los desarrollos productivos, sean sociales, culturales o económicos, pues, en términos de emprendimiento y transferencia es tan importante pensar en una empresa al uso como pensar en una ciudad educadora, en una ciudad creativa o en una ciudad amigable con los mayores, que son áreas de interés de la educación y, por consiguiente, de la Pedagogía (Touriñán, 2017; SI(e)TE, 2012; Claxton, 2001; Sebastián, 2008; Herrera, Bonilla y Molina, 2013; https://es.unesco.org/creative-cities/content/ciudades-creativas; Asociación Internacional de Ciudades Educadoras; OMS, 2007, https://www.who.int/ageing/age_friendly_cities_guide/es/).

Finalmente hay que defender que la innovación tiene lugar en la empresa, pero el conocimiento en la que se sustenta puede provenir de muy diversas fuentes: interna a la empresa (inhouse); proveedores; las empresas iguales (peers) (competidoras o no); clientes10 y sector público (transfiere conocimiento a través de institutos técnicos o laboratorios de investigación, la celebración de diversos eventos como conferencias, a través de agencias reguladoras, etcétera.

El Modelo integrado, insiste en la importancia del aprendizaje que tiene lugar dentro y entre las empresas, y sugiere que la innovación es, fundamentalmente y de manera genérica, un proceso distribuido en red en el que la sociedad civil tiene su lugar (Cuadro 6).

Cuadro 6: Modelo en red para gestión de innovación



Fuente: Trott, 1998. Elaboración propia.

El modelo en red permite entender que el incremento de conocimiento se consigue fundamentalmente mediante la ejecución de actividades de I+D, pero eso no impide entender que hay otras modalidades de aprendizaje como son el aprendizaje por la práctica ("learning by doing"), que se logra con la realización de las actividades de producción; el aprendizaje por el uso ("learning by using"), que se extrae de estudiar la forma en que los clientes emplean los productos de la empresa; el aprendizaje por el error ("learnig by failing"), proveniente del análisis de las decisiones erróneas adoptadas. Estos lemas de educación se aplican en la formación continua desde el aprendizaje-servicio que es una buena mezcla de todos ellos muy útil en pedagogía laboral, pedagogía gerontológica, en pedagogía ambiental, en pedagogía social y en cooperación al desarrollo (https://aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/). Este flujo de formación continua se hace de manera que los nuevos conocimientos se acumulen a los conocimientos previamente existentes y de este modo se incrementa la convicción de que las empresas que triunfarán en el futuro serán aquellas que consigan descubrir cómo lograr el compromiso de su gente y que desarrollen una capacidad de aprender

a todos los niveles de la organización (Velasco, Zamanillo y Intxaurburu, 2007; Vilalta, 2013; UNESCO, 2005).

Gestionar el proceso de innovación en red supone en sí mismo un aprendizaje considerable, incluyendo el aprendizaje organizacional, y éste no estará exento de costos, tanto en términos de tiempo, como de inversión en equipos y formación. Es un conocimiento especializado que hay que hacer, si se quiere conseguir efectividad en la transferencia de conocimiento desde los centros de formación y desde cada trabajo de investigación en la universidad (Martínez-Gómez, 2017). Sin embargo, los beneficios potenciales a largo plazo son considerables: eficiencia y manejo de información en tiempo real a través de todo el sistema de innovación, mayor conocimiento mutuo entre los agentes, potenciación de la investigación colaborativa, difusión social del trabajo universitario, implicación productiva en la sociedad, etcétera (López, Blanco y Guerra, 2009).

En mi opinión, la complejidad del proceso es tal que hay que empezar a hablar realmente de la transferencia y no solo como desiderata. Hay que asumir, por tanto, que el cambio innovador se puede referir a: una idea, un material, una práctica, un contenido, una metodología, un patrón cultural, una relación entre las personas o instancias que participan en el hecho educativo, la forma de aplicar una norma, un procedimiento administrativo, un artefacto organizacional, una técnica transferible a una empresa o centro educativo, una buena práctica o una creencia o un valor y un largo etcétera, que solo se acaba con las posibilidades de la creatividad de los agentes. Ahora bien, para que el cambio surta efecto debe ser asumido e interiorizado, en el plano personal, y debe ser institucionalizado, en el plano de la organización receptora; no es una tarea sencilla, ni simple; es una tarea específica y especializada que responde a una necesidad social sentida. Y cuando hablamos de actividad específica, con fundamento en conocimiento especializado que sirve para satisfacer una necesidad social reconocida, estamos hablando de ‘profesiones’. La gestión del conocimiento es una tarea profesional que utiliza como instrumento el conocimiento creado por los investigadores. Que sea vista esa tarea como una función más de la profesión de profesor universitario que implica por el momento funciones de docencia, investigación, gestión administrativa y representación institucional, es algo que no se puede establecer sin más. No hay coste cero en esta atribución y tampoco es de recibo, desde el punto de vista de la competencia a utilizar, que se habilite una forma de evaluar la transferencia de conocimiento

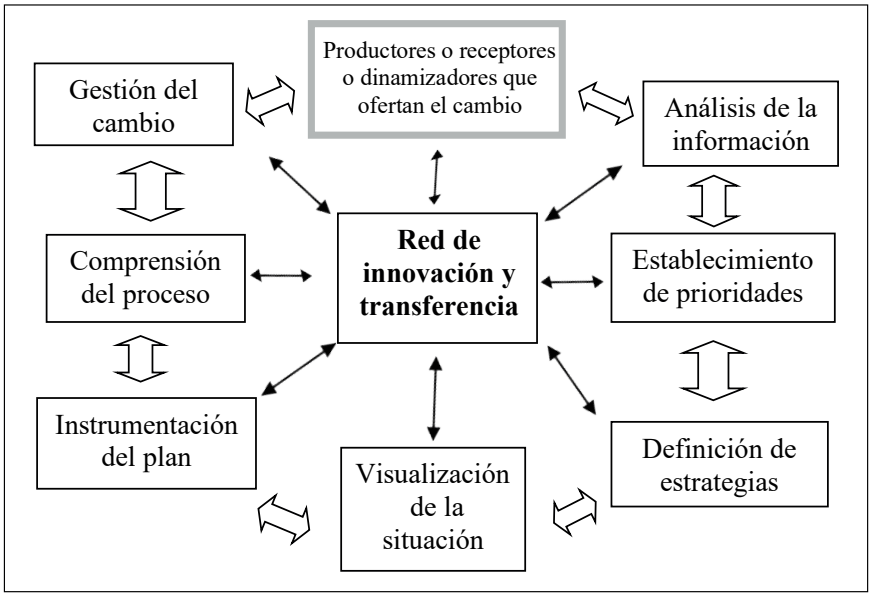
y que no se haya habilitado antes un programa de formación de profesores, para el logro de las competencias que se requieren para hacer la transferencia. No es lo mismo, y es un error grosero de consecuencias injustas para el mérito y la competencia, no distinguir entre conocimientos transferibles, creados por los profesores de universidad en el ejercicio de sus funciones profesionales, y transferencia de conocimiento, que es una tarea especializada, distinta de la crear conocimiento (Touriñán, 2018; Luque, 2018; Astigarraga, 2019; Fraser y Dunstan, 2010).

Conocer, enseñar, investigar, gestionar académicamente, y representarse a sí mismo y a los demás en la comunidad universitaria y crear conocimiento, son funciones acrisoladas de los profesores de universidad. Incluso cabe admitir que la difusión del conocimiento en revistas, congresos, simposios, prensa escrita y mundo digital son formas de transferencia que van asociadas al conocimiento creado. Y también va asociado al conocimiento su aplicación. Pero, cuando hablamos de transferencia, no estamos hablando de aplicación de mi conocimiento, sino de encontrar las vías eficaces de crear una necesidad de esa aplicación o hacer ver esa necesidad a los receptores de la red de transferencia. Eso es algo nuevo que tenemos que aprender a hacer, individualmente, en unos casos, y colectivamente como facultad, en otros, porque la transferencia no es igual en cualquier área y disciplina. No debemos ignorar que, desde la perspectiva de la transferencia de conocimiento, la cultura de la innovación no es un fin en sí misma, es un medio para satisfacer una necesidad social desde el conocimiento creado y, por tanto, cada institución tiene que identificar los valores éticos y sociales que sostienen su propia cultura de la innovación y a qué desarrollos empresariales, sociales y culturales productivos se orienta la transferencia y, todo ello, sin dejar de ver que la diferencia entre intereses individuales y de la organización, en cuanto a la transferencia, son un problema de poder (Touriñán, 2016; Martínez, 2008; Bermejo, 2018; Ramos, 2019; García, 2019; Luque, 2018; Astigarraga, 2019; Fraser y Dunstan, 2010).

El volumen de conocimiento que ya se ha producido en torno a la gestión del conocimiento y su transferencia, podemos afirmar que no cabe ninguna duda de su carácter especializado y específico. La planificación de la transferencia de conocimiento creado ya permite distinguir ocho fases, que no necesariamente se siguen en el orden previamente especificado; más bien conforman un ciclo que se reinicia para continuar avanzando a modo de espiral en ciclos derivados

de mejora permanente (Ortega, Ramírez, Torres, López, Servín, Suárez y Ruiz, 2007, p.167) (Cuadro 7).

Cuadro 7: Fases de planificación de la transferencia



Fuente: Ortega, Ramírez, Torres, López, Servín, Suárez y Ruiz, 2007, p. 160. Elaboración y adaptación propia.

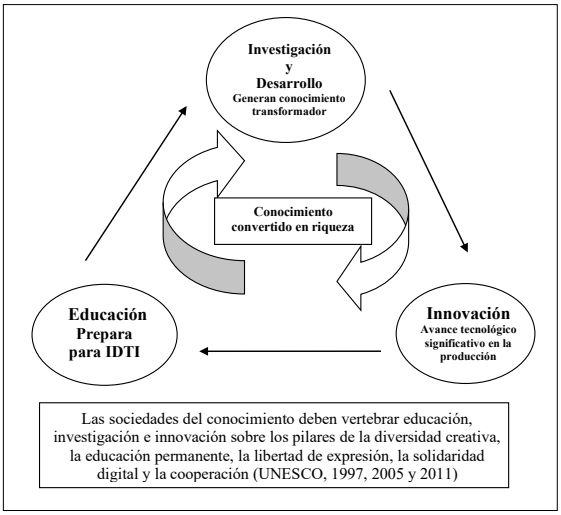
4. **LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO ORIENTADA A LA INNOVACIÓN SOCIAL EXIGE RELACIONAR CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD**

En palabras de la UNESCO, la noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de referirse a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención explícita de la Unesco de rechazar la unicidad de un modelo “listo para su uso” que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que se están produciendo actualmente. Hay siempre diferentes formas de conocimiento y cultura que intervienen en la edificación de las sociedades, comprendidas aquellas muy influidas por el progreso científico y técnico moderno. No se puede

admitir que la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación nos conduzca -en virtud de un determinismo tecnológico estrecho y fatalista- a prever una forma única de sociedad posible (UNESCO, 2005, p. 17; UNESCO, 1997).

Las sociedades del conocimiento no se reducen a la sociedad de la información. El nacimiento de una sociedad mundial de la información como consecuencia de la revolución de las nuevas tecnologías no debe hacernos perder de vista que se trata sólo de un instrumento para la realización de auténticas sociedades del conocimiento. El desarrollo de las redes no puede por sí solo sentar las bases de la sociedad del conocimiento, que debe ser vertebrada sobre los pilares de la diversidad creativa, la educación permanente, la libertad de expresión, la cooperación y la solidaridad digital, tomando como bases de trabajo, la formación, la investigación y la innovación, que constituyen los tres pilares del triangulo del conocimiento que la Unión Europea ha asumido como eje del crecimiento transformado en valor productivo durante el desempeño de J. Potocnik como Comisionado para la Ciencia y la investigación en el período 2004-2009 (UNESCO, 2005, 2008, 2011a y 2011b; Comisión de las Comunidades Europeas, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d y 2009; Potocnik, 2009, Bueno, 2007) (Cuadro 8).

Cuadro 8: Triángulo del conocimiento en la sociedad del conocimiento



Fuente: Comisión de las Comunidades Europeas, 2005 y 2009; Potocnik, 2009; Bueno, 2007; UNESCO, 2005. Elaboración propia.

La noción de “sociedad del conocimiento” fue utilizada por primera vez en 1969 por un Peter Drucker y para la UNESCO, no es una noción totalmente ajena a la idea de sociedad postindustrial, a la idea de sociedad del aprendizaje y a la idea aprender a ser y a la idea de sociedad educativa (Bell, 1973; Drucker, 1969; Faure, 1973; Husén, 1978; Hutchins, 1969). Posteriormente, en la década de los 90 se añaden a estas ideas la de las redes de universidades emprendedoras de Clark y Gibb (Clark, 1998; Gibb, 1993), que fueron reforzadas por los trabajos pioneros de Gibbons, Ziman y Slaughter y Leslie (Gibbons y otros, 1994; Ziman, 1994; Slaughter y Leslie, 1997). De manera que el contenido básico de la idea de sociedad del conocimiento quedaba establecido al incorporarse la idea de la universidad como agente con protagonismo especial en la relación universidad-empresa-estado-sociedad civil. La ciencia se convierte en cuestión de estado y la innovación y la educación son los fermentos de la nueva forma de relación (Touriñán, 2016, UNESCO, 2005; Bueno y Casani, 2007; UNESCO, 1997 y 2011a; Comisión de las Comunidades Europeas, 2005a, 2005b, 2005c y 2009).

En las sociedades del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la sociedad de la información con su impronta de globalización hacen que las palabras desarrollo, progreso y “occidentalización” se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar propuestas de desarrollo que impongan las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias. La cuestión clave es -como ha definido la Sociedad para el Desarrollo Internacional en su Congreso mundial celebrado en Santiago de Compostela en 1997- responder a la pregunta qué tipo de globalización queremos, porque la globalización debe ser un instrumento para reforzar el compromiso cívico a favor de las identidades culturales regionales y los desarrollos creativos (SID, 1997).

Cada vez cobra más fuerza la propuesta de defender la existencia de sociedades del conocimiento en el mundo globalizado, frente a la existencia de la sociedad del conocimiento en ese mundo, pues parece evidente que la implantación de un modelo uniforme a escala planetaria no responde a la verdadera historia de nuestros tiempos, ni al sentido de la diversidad creativa (SID, 2000; UNESCO, 1997).

Desde esta perspectiva, el factor de producción absolutamente decisivo ha dejado de ser el capital o el suelo o la mano de obra; ahora es el saber. El valor en la nueva sociedad se crea mediante la innovación y la productividad;

ambas son aplicaciones del saber al trabajo y esa relación con el conocimiento favorece el carácter abierto de la sociedad del conocimiento.

La consideración de la falta de conocimientos como uno de los mayores problemas del desarrollo supone un tipo de discurso en el que todavía participan pocos y que, además, acostumbran a estar lejos de las esferas de influencia. Los países más desarrollados hacen énfasis en la tecnología y en el conocimiento para poder competir. Paradójicamente, en el día a día hay discursos orientados a hacernos creer que los únicos factores que influyen en la competitividad son los costes salariales y del capital, ignorándose que los conocimientos tienen un papel tan importante como esos factores. La información disponible sobre el límite a la competitividad producida por el déficit de conocimientos es abundante. Sólo a modo de ejemplo, recordemos que un estudio ya clásico del IRDAC dice que el resultado de los sistemas de enseñanza y formación (incluida especialmente la enseñanza superior), en términos tanto de cantidad como de calidad de las calificaciones a todos los niveles, es el primer determinante del nivel de productividad industrial y, por lo tanto, de competitividad de un país (Telford, 1990).

En esta industria del conocimiento, las ideas adquieren la condición de materia prima. La tendencia clásica del desarrollo tiende a apoyar una Ciencia susceptible de aplicación en el sistema productivo; las tendencias más avanzadas en el ámbito de la innovación apuntan a lo contrario: atender al diseño de un sistema productivo capaz de incorporar, en el corto plazo, los desarrollos de la investigación fundamental al ritmo que se producen en la actualidad. Y en este debate, es preciso tener muy claro que el conocimiento, la Ciencia y el propio hombre, deben afrontar la disyuntiva de incorporarse o alejarse cada vez más de los caminos que se abren al desarrollo. Obviamente, la solución, si la hay, habrá que buscarla también desde la educación y esto hace que el *Sistema conocimiento-educación-innovación* adquiera un significado específico en la universidad del momento: por la educación mejoramos nuestro modo de conocer y con esa mejora innovamos, descubrimos e inventamos; es decir, desarrollamos nuestros mundos y nos desarrollamos.

Descubrir, innovar e inventar son dos conceptos que dan contenido significativo al conocimiento por su relación con el desarrollo tecnológico. La evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana enfatiza el uso apropiado del conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología, lo cual pone de relieve la importancia del *Sistema investigación-*

desarrollo tecnológico-innovación (Messadié, 1999, 2000a y 2000b; Nieto, 2008). Hemos de aprender a descubrir e inventar, para conocer y transformar la realidad y nuestros contextos y eso debemos hacerlo con criterio formal de aprendizaje y con impronta de huella personal creativa. Nada de eso se consigue sin actuar intencionalmente en la educación para articular relaciones entre inteligencia, cognición, afectividad y creatividad. La tecnología y la innovación tecnológica identificada en procesos y productos que han producido una nueva impronta, una huella duradera, en la creación de conocimiento son la base del desarrollo, que no es un asunto de empresa privada simplemente o de la universidad, es una "Cuestión de Estado" y esto quiere decir que la ciencia y la educación se convierten en objeto de la política (Touriñán, 2008; Martín y otros, 1986; Hidalgo, León y Pavón, 2002).

El conjunto universidad-investigación-innovación es eje de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa por la implicación de la universidad en la formación y en la investigación. Entre la investigación y la universidad hay una unión especial que la convierte en instrumento estratégico de innovación (Touriñán, 2000a):

- La Universidad, en general, constituye una fuerza investigadora muy grande
- Esta fuerza investigadora no tiene que disminuir, dado que hay una relación inequívoca entre calidad de la enseñanza universitaria y calidad de las actividades de investigación y desarrollo tecnológico (IDT) en las instituciones de enseñanza superior
- La enseñanza superior puede contribuir de manera significativa al desarrollo regional, tanto por su virtualidad formativa en la investigación, como por su capacidad de innovación tecnológica. La presencia de la enseñanza superior en una región representa una inversión hacia el futuro; proporciona mano de obra altamente cualificada y constituye una fuente de conocimiento, asesoramiento e investigación utilizable por la empresa y la industria.

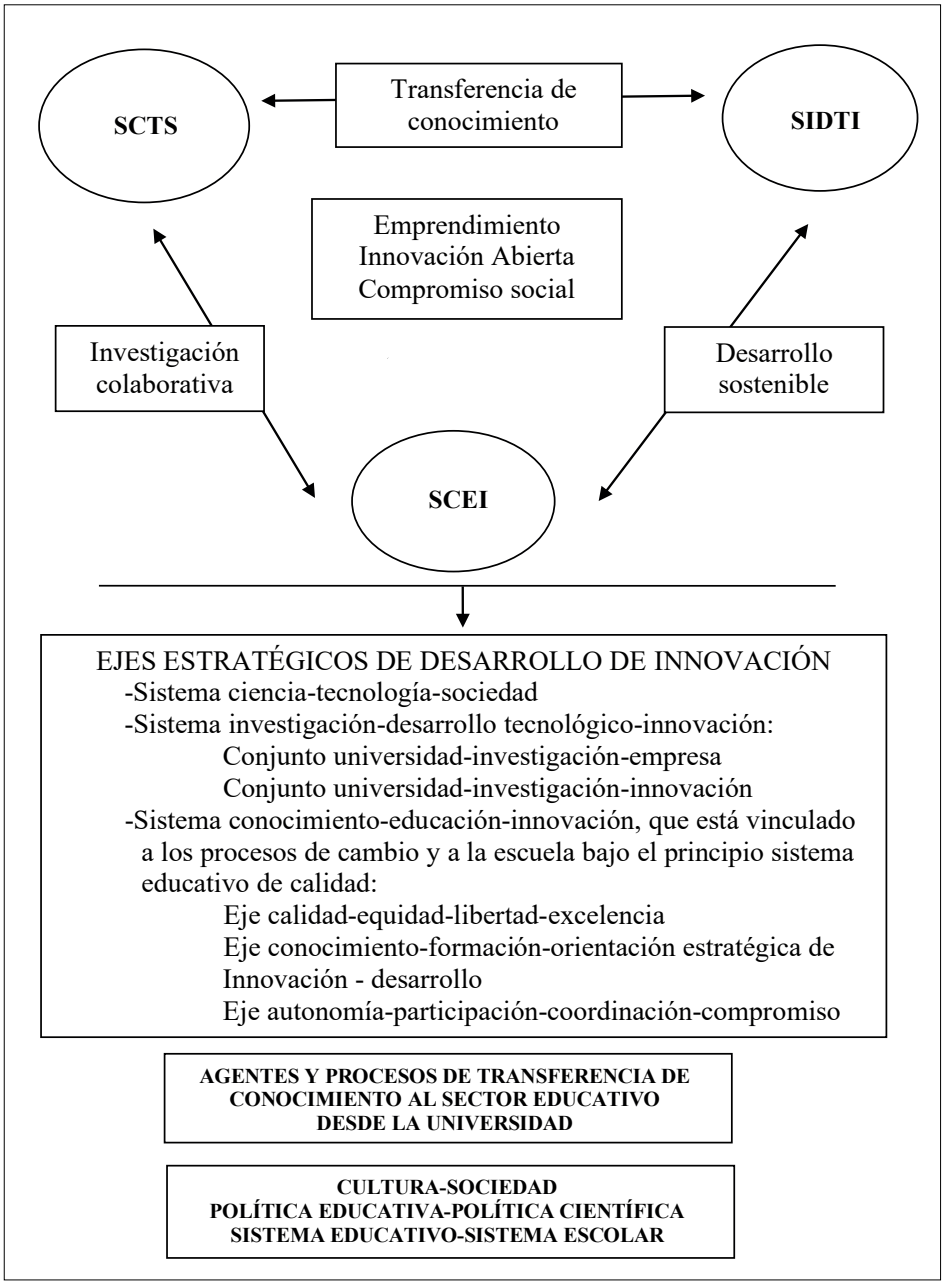
Esta relación entre investigación y comunidad universitaria es importante para el *Sistema ciencia-tecnología-sociedad* y mediatizadora del desarrollo tecnológico, de tal manera que buena parte de su éxito en el desarrollo regional depende de que se alcance un nivel de comprensión general de la ciencia y de la tecnología en la sociedad, suficiente para servir de base a la difusión rápida y generalizada de las innovaciones y de la nueva tecnología.

Y en este marco de dependencia, la relación entre la empresa y la enseñanza superior es significativa para el conjunto universidad-investigación-empresa:

- Las instituciones de la enseñanza superior deberían considerar la cooperación con la industria como una parte fundamental de su misión, estando a favor de la adaptación de sus estructuras para poder realizar la colaboración
- Las empresas deberían formular, ante sus órganos representativos, políticas positivas para fomentar la colaboración
- Las Administraciones tienen que adoptar políticas de incentivos que estimulen la inversión de las empresas en la formación, en la investigación, y en el desarrollo.

Todas estas condiciones confirman el énfasis en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y la importancia de reparar en los ejes estratégicos, relacionados con la educación, que afectan a la innovación (Cuadro 9).

Cuadro 9: Sociedad-Estado-Ciencia- Educación-Innovación-Transferencia en las sociedades del conocimiento



Fuente: Touriñán, 2016. Elaboración propia.

La Unión Europea se hizo eco de esta nueva 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 (Touriñán y Sáez, 2015; Comisión de las Comunidades Europeas, 2004a, 2004b, 2005d y 2003; Bueno, 2007).

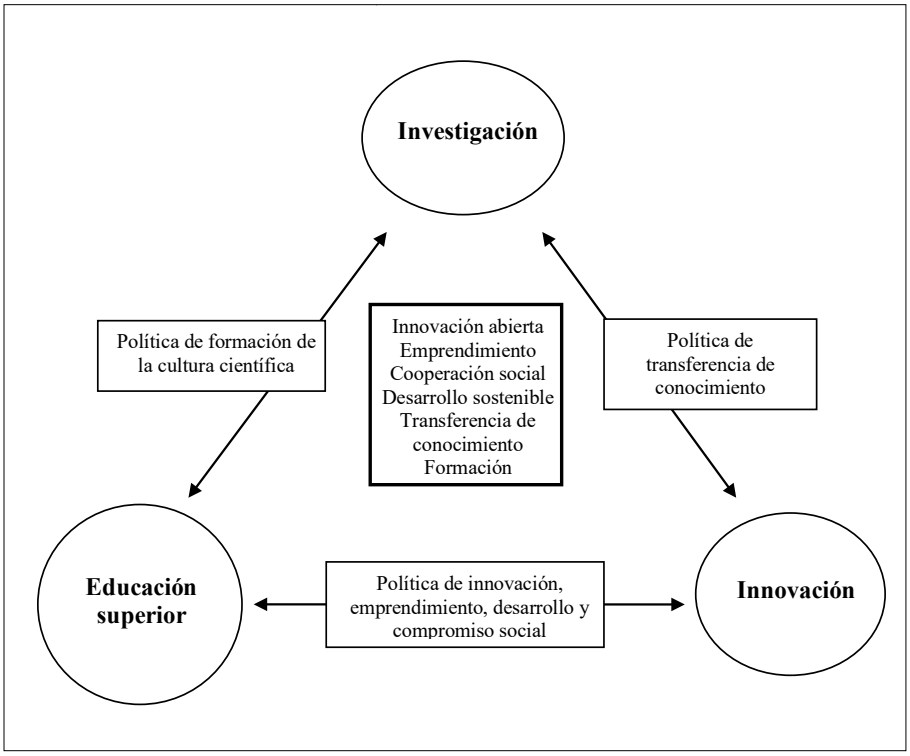
El conocimiento e innovación se hacen motores para un crecimiento sostenible potenciados desde la educación desde 2003 y se concreta progresivamente en la Estrategia Europa 2020, cuyo objetivo es garantizar que la recuperación económica de la Unión Europea (UE) después de la crisis económica y financiera reciba el apoyo de una serie de reformas para construir unas bases sólidas para el crecimiento y la creación de ocupación en la UE hasta 2020. Al mismo tiempo que hace frente a las debilidades estructurales de la economía y los asuntos económicos y sociales de la UE, la estrategia también tiene en cuenta los desafíos a más largo plazo que suponen la globalización, la presión sobre los recursos y el envejecimiento. Es la Europa del conocimiento y el crecimiento inteligente, sostenible e integrador. La Estrategia Europa 2020 debe permitir a la UE alcanzar un crecimiento (Comisión de las Comunidades Europeas, 2010 y 2011):

- Inteligente, a través del desarrollo de los conocimientos y de la innovación
- Sostenible, basado en una economía más verde, más eficaz en la gestión de los recursos y más competitiva
- Integrador, orientado a reforzar el empleo, la cohesión social y territorial.

El triángulo del conocimiento y la relación entre los sistemas ciencia-tecnología-sociedad, conocimiento-educación-innovación e investigación-desarrollo tecnológico-innovación son el fundamento de una voluntad manifiesta de hacer crecer, asumiendo que la universidad es motor del desarrollo productivo. La Universidad se focaliza hacia la 'tercera misión', al lado de la docencia y la investigación. La tercera misión se basa en dos grandes objetivos: por un lado, la responsabilidad social institucional de la universidad; y, en segundo lugar, el compromiso de transformar el conocimiento en valor económico, incidiendo en

la competitividad y facilitando la innovación, la creatividad y el desarrollo cultural, social, científico y tecnológico (CRUE, 2018; Vilalta, 2013 y 2016; Touriñán, 2000b; Touriñán y Bravo, 2000; Touriñán y Sáez, 2015; Matía, 2015). La tercera misión, apunta a Innovación Abierta, Emprendimiento, Cooperación social, Desarrollo sostenible, Transferencia de conocimiento y Formación (Cuadro 10).

Cuadro 10: Tercera misión de la universidad



Fuente: Potocnik, 2009; Bueno, 2007; Touriñán, 2016; CRUE, 2018; Vilalta, 2013. Elaboración propia.

Pretender reducir la tercera misión a un problema de valor económico del conocimiento, obviando la función de responsabilidad social de la universidad y su implicación en el desarrollo cultural y social, cercenando la misión tradicional de la universidad de desarrollo social y cultural, productivo y crítico, es no entender que los modelos integrados referidos al modo de producción del conocimiento han evolucionado desde la hélice de triple pala a modelos de cuatro y cinco palas

que siempre han venido a reforzar, como veremos en el epígrafe siguiente, la idea de que ningún modelo es puro y que el modelo es el que debe ajustarse a la realidad y no al revés, de tal manera que la relación entre innovación, emprendimiento y cooperación social es integral en los modelos avanzados con red responsable de la transferencia y la sociedad civil no es un apéndice en esa relación (Carayannis y Campbell, 2010 y 2009; Arias y Aristizábal, 2011; Bayona y González, 2010; Bueno y Casani, 2007; González, 2009; Molero, 2008; Martínez, 2008; Rodríguez, 2017; Velasco, Zamanillo y Intxaurburu, 2007, Touriñán, 2019).

En las sociedades del conocimiento, la tercera misión de la universidad reclama para la transferencia de conocimiento la orientación hacia la innovación, el desarrollo social, cultural, emprendedor y cooperativo, bajo un esquema integrador de la relación entre los sistemas CTS-IDTI-CEI. Y de este modo, en el modelo de transferencia están unidos emprendimiento cultura, sociedad, cooperación y sostenibilidad, asumiendo las posiciones generales de la Unión Europea sobre innovación y desarrollo. Y esa relación integrada, como acabamos de ver en este epígrafe, responde además a las posiciones asumidas por la UNESCO y la Unión Europea, respecto de las sociedades del conocimiento desde los sistemas ciencia-tecnología-sociedad, conocimiento-educación-innovación, investigación-desarrollo tecnológico-innovación. Y dicho esto, también conviene resaltar que, reducir la figura de lo cultural, lo social y lo cooperacional a un transversal respecto del emprendimiento, en la tercera misión de la universidad y en la transferencia de conocimiento y su singularidad en cada caso, es hacerle un flaco favor a esos términos, porque lo mismo podría aplicarse a la ciencia, la investigación y el emprendimiento y considerarlas transversales respecto de la cultura y la cooperación. Lo cierto es que todas tienen que ser funciones igualmente importantes en la tercera misión y todas son transversales o todas son singulares en relación con el desarrollo y la innovación, pero ninguna queda subalternada a las otras en cuanto a su condición fundamentante en la definición de la universidad actualmente. En mi opinión, las misiones de la universidad y las funciones derivadas de ellas ya existen y son todas igualmente fundamentales para la definición de universidad y no deben confundirse (Conesa, 2019; Rodríguez, 2017; Broncano, 2019; Vidal, 2018; Touriñán, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 2000a y 2000b; SI(e)TE, 2018; Pulido, 2009).

5. EN ESPAÑA, LA LEY VALORA LA TRANSFERENCIA MUCHO MEJOR QUE LAS RESOLUCIONES QUE CONVOCAN A EVALUACIÓN Y PUBLICAN LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN[1]

En el BOE de 26 de noviembre de 2018 (número 285) se publica la Resolución de 14 de noviembre de 2018 de la CNEAI (Comisión evaluadora de la actividad investigadora) por la que se hacen públicos los criterios específicos de los campos de evaluación de la actividad investigadora de los profesores universitarios y del personal investigador funcionario de los organismos públicos de investigación. La existencia de esa Resolución me obliga a plantearme si debe ajustarse la transferencia a los cuatro bloques de criterios que se consideran en la evaluación y si eso que establecen los criterios forma parte de la actividad ordinaria de los profesores https://www.boe.es/boe/dias/2018/11/26/pdfs/BOE-A-2018-16138.pdf.

Me sorprendió que, en esa Resolución, a partir de la página 115218, después de haber enunciado todos los criterios de evaluación relativos a la actividad investigadora para los 11 Campos de investigación reconocidos oficialmente, se añadieran cuatro páginas (hasta la 115222), dedicadas a la transferencia de conocimiento bajo el título de "Transferencia de conocimiento e innovación" sin numerar como campo específico, pero sin que por ello se deba considerar tratado como un Apéndice. Más bien parece que es un sexenio más, pero sin sus derechos.

Pero me sorprendió mucho más que esa Resolución se hiciera pública antes de que saliera una Resolución de la Secretaría de Estado abriendo el proceso de solicitud de evaluación de la actividad investigadora. En el BOE número 289 de 30 de noviembre de 2018 se publica la Resolución de 28 de noviembre de la Secretaría de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e Innovación por la que se fija el plazo y procedimiento para la presentación de solicitudes de evaluación de la ACTIVIDAD INVESTIGADORA (eso es lo que dice expresa y exclusivamente el título) a la CNEAI. En el texto de la Resolución de la Secretaría de Estado -que es posterior en fechas de BOE y Resolución a la de la CNEAI-, se habla expresamente de la evaluación de la actividad investigadora y

---

1 El 26 de febrero de 2019 se ha celebrado en Santiago de Compostela, en la Facultad de Ciencias de la Educación, el Simposio de carácter nacional "La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico". Participé en ese Simposio como invitado y desarrolle una ponencia, cuyo título es Transferir conocimiento al sector educativo desde la universidad: agentes y procesos implicados. Buena parte del contenido de este epígrafe se corresponde con las conclusiones de esa ponencia.

solo en dos ocasiones de transferencia (en el punto 1 y en el punto 2.4) https://www.boe.es/boe/dias/2018/11/30/pdfs/BOE-A-2018-16379.pdf :

> 1. "El propósito de esta convocatoria es reconocer los méritos en la actividad investigadora desarrollada por el Profesorado universitario y por el personal de los organismos públicos de investigación de la Administración General del Estado, e incentivar su ejercicio y su calidad. En el supuesto de evaluación de la transferencia de conocimiento, y en la medida que se trata de un proyecto piloto para el año 2018, los interesados sólo podrán solicitar un tramo de seis años" (BOE, 289, p. 118041).
>
> 2.4. "Los Profesores e investigadores antes mencionados que soliciten un tramo de transferencia de conocimiento (proyecto-piloto) deberán haber obtenido un tramo de investigación antes del 31 de diciembre de 2018" (BOE, 289, p. 118042).

Mi sorpresa responde, pues, a la parca referencia que la política científica hace respecto de la transferencia que es un asunto y objeto que se considera el eje central de la trascendente misión de la universidad a favor del desarrollo social productivo y crítico. Pero no es solo un problema de frecuencia de nombre, sino un problema serio de identidad de la transferencia y de lo que se pretende con ella.

Mi sorpresa es expresable en dos preguntas:

> ¿Si el sexenio de transferencia es como los de investigación, por qué no tiene el mismo reconocimiento? (no tiene traducción económica)
>
> ¿Si la actividad de transferencia no es la de investigación científica, por qué se publica en medio de la actividad investigadora? ¿Y por qué solo es evaluable, si ya se tiene un sexenio de investigación? ¿Es que sólo se valora la transferencia de conocimiento previamente investigado por cada investigador? ¿No es posible transferir conocimiento científico no investigado por uno mismo?, y, en ese caso, ¿por qué los seminarios de difusión del conocimiento y las coordinaciones de grupos y la formación de doctorandos es transferencia?

Y esto me lleva a una pregunta más de carácter fundamentante en la política científica que debe justificar la convocatoria de transferencia:

¿Es la transferencia un asunto de investigadores individualmente considerados, o un asunto institucional colectivo, o ambas cosas a la vez?

¿Y si son distinguibles ambas categorías, es una actividad normal del investigador, o es una función específica y especializada? ¿Y cómo es que se evalúa la transferencia de los profesores, sin haberlos formado previamente para ello y cómo es que lo adecuado es evaluar un tramo de seis años?

¿No merecería la transferencia una convocatoria específica y singular como experiencia piloto que quiere reflejar la importancia que la política científica le otorga a la función de transferencia?

Estas son las cuestiones que a mí se me han generado al leer las Resoluciones, después de haber trabajado el texto de mi artículo. Y dado que así ha sido, no quería dejar de hacer alusión a ello, compartiéndolo, puesto que la transferencia es el tema central del trabajo.

Estoy convencido de que hasta hace muy poco, casi ningún profesor de universidad se preocupaba de la transferencia de conocimiento en términos de desarrollo productivo y nunca las oficinas mediadoras de transferencia de la universidad han buscado el modo de que el trabajo de cada investigador pudiera ser transferido. Ahora, además de los organismos de transferencia OTRIs-OTTs y los organismos públicos de investigación (OPIs) y los mediadores de la transferencia, al menos 30.000 profesores-investigadores que se han presentado al sexenio de transferencia están pendientes de este tema.

Creo que la transferencia de conocimiento requiere un tratamiento más acorde y singularizado, dada la importancia que tiene la misión de la universidad de desarrollo social, cultural y económico, productivo y crítico, que es la misión dentro de la que se encuadra la transferencia.

Para mí, el sexenio de transferencia nace, políticamente, con provisionalidad (nace a título de ensayo y experiencia piloto), sin clara consulta de abajo arriba respecto del contenido evaluable, y sin responder a criterio político acreditado. Si ustedes entran en el video de You Tube en el que se recoge la explicación del Secretario General de Universidades, verán que no hay explicación respecto de la prioridad, la oportunidad y el consenso que son los criterios básicos de la decisión en política científica. En el minuto 25.40 del video se escucha perfectamente que el Secretario General dice que, en una comida

con la Secretaria de Estado y la Directora General, ellos tres fijaron, 'para lo bueno y para lo malo' (sic.) los criterios a partir de una larga lista que les entregó Salustiano Mato (intervención del Secretario General disponible en https://www.youtube.com/watch?v=t_9uimXgTRM).

Esta declaración exculpa de responsabilidad en la Resolución al asesor y catedrático Dr. Salustiano Mato, que generó un documento que la CRUE ha circulado en su asamblea y, aunque no ha sido sometido a aprobación de la asamblea, ha servido de base al Secretario General para establecer su listado de criterios de evaluación del tramo de transferencia (CRUE, 2018, p. 5). Es, por tanto, responsabilidad a los tres políticos haber determinado que la transferencia será evaluada atendiendo a cuatro bloques de criterios (Resolución 14 de noviembre de 2018, ya citada):

1. Transferencia a través de la formación de investigadores. En este apartado se incluirán actividades y proyectos que fomenten, por un lado, la formación de investigadores y, por el otro, la cultura emprendedora, a través de la creación de empresa emergente «start-up o spin-off». Se tendrá en cuenta el tipo de actividad, grado de participación de la persona solicitante, indicios de calidad, entidades colaboradoras o financiadoras, número de personas beneficiadas y resultados de la actividad.
2. Transferencia del conocimiento propio a través de actividades con otras instituciones. En este apartado se valorarán y evaluarán las fórmulas contractuales que correspondan y resulten válidas en Derecho; por ejemplo, como ocurre en el caso de las comisiones de servicios, de los servicios especiales o de las excedencias según la aplicación de la normativa estatal, autonómica y universitaria en vigor.
3. Transferencia generadora de valor económico. Este bloque pretende identificar aquellos indicadores que, por su impacto, generan mayor riqueza y tienen capacidad tractora en el territorio o en el seno de la comunidad a la que van dirigidos, como puede ser, por ejemplo, en términos de facturación de derechos de la propiedad intelectual o industrial en los distintos campos del saber: ciencia, patrimonio, tecnología, artes, etc.
4. Transferencia generadora de valor social. Se incluyen aquellas actividades que redundan en el beneficio de la sociedad civil y en

sus distintos grupos de interés. Se valorarán aspectos relacionados con la proyección externa y con la consolidación de la imagen pública universitaria.

Para mí, este sexenio no es como los de investigación, aunque se publica en el texto de los sexenios de evaluación de la actividad investigadora, pero genera la expectativa de que habrá que pagarlo y considerarlo como sexenio en orden a la excelencia (en el País Vasco, en los órganos de evaluación autonómicos, ya se decía antes de que se publicara la Resolución que se pagaría ese sexenio) y dado que no hay transferencia prevista a las Comunidades para ese pago, se está generando una expectativa y una presión financiera en las Comunidades que no podrá ser satisfecha, sin quebranto presupuestario en las arcas autonómicas y todo ello sin mediar acuerdo con las autonomías para esta actividad.

A la vista del texto y del procedimiento, casi podría pensarse que la motivación no explícita es recuperar por la vía del sexenio de transferencia la posibilidad de evaluar muchos trabajos de asesoría que abogados e ingenieros y economistas y otros profesores de universidad han realizado y no fueron evaluados positivamente como trabajos de investigación.

Creo que todo lo que sea recuperar evaluaciones perdidas o mal planteadas es bueno para la comunidad científica. Pero colar el sexenio de transferencia, incluso como experiencia piloto, sin haber sido sometido el texto a consulta previa de la comunidad universitaria y de los grupos implicados y sin distinguir entre transferencia individual de cada investigador y transferencia institucional (es obvio que los criterios no son iguales y que los criterios de los sexenios y los planes de estudios siguieron un procedimiento de legitimación política y académica totalmente distinto, implicando de abajo arribaba a la comunidad), suena más bien a oportunismo político respecto de una necesidad sentida que a rigurosa determinación política de satisfacer la necesidad. Se ha creado la fórmula de evaluación de la transferencia de conocimiento y no se han puesto las bases para formar a los profesores en la competencia para transferir. Se da por hecho que la universidad, institucionalmente, tiene transferencia y que eso es una competencia de los profesores, sin mediación especializada para desarrollar y aplicar modelos de transferencia (Touriñán, 2008).

Dicho esto, reitero que el contenido de la conferencia (aludida en la nota a pie de página y que está reproducido en estas observaciones), fue desarrollado con anterioridad a la publicación de la resolución del sexenio de transferencia,

pero, incluso así, mantengo que ese contenido que yo he trabajado puede servir para analizar el texto de la Resolución del sexenio de transferencia, que no cambiará este año y se aplicará con racionalidad político-administrativa a los solicitantes tal como está formulado en el BOE (con la salvedad de que lo que allí se dice son criterios orientativos y no excluyentes, según el texto). Ojalá que se tengan en cuenta estas reflexiones en próximas convocatorias.

Es mi opinión que la racionalidad político-administrativa no es coincidente, ni converge siempre con la racionalidad epistemológica; por eso una norma puede ser mala respecto de su contenido técnico. Y, en el caso de la Resolución afirmo no solo eso, sino que no se atiene a criterios reconocidos de racionalidad de la decisión política de prioridad, oportunidad y consenso. Ni se ha consensuado con la comunidad científica, ni con los agentes de la transferencia, se va de arriba, abajo. No se ha consensuado tampoco con las Comunidades autónomas que, sin la coordinación territorializada, se ven en la situación de asumir la presión de todos los que obtengan evaluación positiva para que se pague este "nuevo sexenio". No se respeta la diversidad creativa en el tema de transferencia de conocimiento, porque no se establecen criterios que permitan integrar a todas las áreas de conocimiento y campos científicos en igualdad de condiciones, atendiendo a las peculiaridades de la transferencia en cada área y campo (¿Cómo es posible que en los sexenios se reconozca la especificidad del campo de educación y en el de transferencia no haya criterios específicos o matizados para ese campo?). Hay una tendencia clara en la Resolución hacia criterios orientados a productividad económica del desarrollo, en detrimento y desequilibrio respecto de la misión de desarrollo social y cultural que se integran por derecho propio en la misión de la universidad de contribuir al desarrollo económico, cultural y social, productivo y crítico. No veo la prioridad de la Resolución, pero, por el contrario, sí parece que se ve en la Resolución la huella del oportunismo propio de la política de hechos consumados. Se trata de ser los primeros en poner la "pica en Flandes", de manera que el gobierno actual aparezca como el que ha convocado el sexenio por vez primera (justo antes de disolver el parlamento y convocar elecciones, que era lo anunciado, cuando se convocó el sexenio). No veo que, políticamente, con la resolución, se haya atendido a la responsabilidad compartida que requiere y demanda un tema tan complejo como este. Y por todo esto, conviene dejar constancia en este punto del discurso que:

1.- La política de hechos consumados es nefasta para implantar una nueva obligación en el sistema. En la Resolución no se descubre, ni prioridad, ni oportunidad, ni consenso, ni responsabilidad compartida, ni coordinación territorializada en lo que afecta al contenido. Y por si eso fuera poco, lo más duro para nosotros y negativo como pedagogos es que la diversidad creativa no queda reconocida por campos científicos en los criterios de evaluación de la transferencia. Todo apunta a que, entrar en el juego de la Resolución, nos hace partícipes de lo que no nos potencia como pedagogos, dado que no se contemplan criterios específicos de educación y nos hace responsables directos de la evaluación negativa de nuestra transferencia, si se diera ese caso, porque estaríamos asumiendo los criterios al solicitar la evaluación.

2.- Entrar en el juego de la Resolución es dar por bueno que no se debe distinguir lo que exige la transferencia de conocimiento como concepto distinto y que se está midiendo lo que se debe medir por transferencia. Frente a esa afirmación, debemos entender que se debe evaluar todo el conocimiento de los profesores con criterios vinculados a la innovación, que es lo que da sentido a la transferencia, incluso el que ya está evaluado como sexenio de investigación, pues pueden ser trabajos de potencial valor de transferencia.

3.- A la universidad se la tiene que evaluar institucionalmente como institución que genera transferencia de conocimiento y se deberían crear criterios institucionalizados de transferencia de conocimiento (como los de los rankings). Pero además se debe evaluar el potencial de transferencia del conocimiento creado por los profesores con criterios específicos vinculados claramente al potencial innovador. Conocimientos transferibles y transferencia de conocimiento son dos conceptos distintos que no deben usarse, dando lugar a confusión. Los profesores son especialistas en crear conocimientos transferibles. Además de la evaluación institucional de la transferencia, se debe evaluar el trabajo científico individual de cada profesor por su valor potencial de transferencia.

4.- La evaluación institucional de la transferencia de conocimiento de cada universidad no debe trasladarse automáticamente a los profesores. Los criterios de transferencia de conocimiento no tienen que ser necesariamente los mismos para la universidad y para el profesor; hacerlos iguales es hacer que la evaluación negativa de un profesor sea su responsabilidad

y la evaluación negativa de la universidad sea derivada a la evaluación negativa del profesor:

- La Universidad dirige la acción hacia el evaluado y ella se ve liberada de culpa en un proceso en el que no ha trabajado lo que la ley establece respecto de la formación de profesores y de la contratación de personal específico para esa tarea entre los profesores, aparte de que acepta que los criterios de evaluación institucional de transferencia de conocimiento de profesores sean los mismos que para la universidad. Es obvio que los criterios se han fijado pensando en la misión de la universidad orientada al desarrollo social, empresarial y cultural, productivo y crítico y se aplican a los profesores y no a la universidad. Pero si hay evaluación negativa de un sexenio solicitado, el responsable de ello y el malo es el profesor, no la universidad, porque a él es al que se le imputa la evaluación negativa.
- El Estado dirige la acción hacia el evaluado y aquel, con la convocatoria, se ve liberado de responsabilidad en un proceso en el que no ha hecho lo que la ley establece respecto de la definición, dotación y previsión para el desarrollo de la transferencia de conocimiento y su evaluación. Si se evalúa negativamente un sexenio de transferencia, el responsable de ello y el malo es el profesor, no el Estado, a pesar de que es este el que lo hizo mal en el desarrollo del proceso y no ha afinado los criterios de evaluación como debiera.

En definitiva, no veo que se hayan respetado las condiciones propias de la complejidad estructural de la decisión en política educativa y científica (Touriñán, 2008 y 2019).

A pesar de que en el Real Decreto-ley 3/2019, de 8 de febrero, de medidas urgentes en el ámbito de la Ciencia, la Tecnología, la Innovación y la Universidad, BOE nº. 35, de 9 de febrero de 2019 (https://www.boe.es/boe/dias/2019/02/09/pdfs/BOE-A-2019-1782.pdf), solo se usa dos veces la palabra transferencia y solo como sustantivo que responde a una condición necesaria para cubrir la necesidad innovadora y emprendedora de la universidad en el ámbito económico, social y cultural, no quiero dar la impresión de que la ley no hizo nada respecto de la transferencia y por eso creo que es justo afirmar, antes de seguir con mi discurso, que la legislación ha dicho más de lo que se ha hecho. Creo que, en principio, debo decir que la ley valora mucho mejor la transferencia de conocimiento que las resoluciones que la ponen en marcha.

Así, la Ley de Universidades modificada, de 2007, contempla en diferentes artículos que (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE 89, de 13 de abril de 2007, https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf):

> **39. "**La universidad desarrollará una investigación de calidad y una gestión eficaz de la transferencia del conocimiento y la tecnología, con los objetivos de contribuir al avance del conocimiento y del desarrollo tecnológico, la innovación y la competitividad de las empresas, la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, el progreso económico y social y un desarrollo responsable equitativo y sostenible, así como garantizar el fomento y la consecución de la igualdad".
>
> **41.** "La vinculación entre la investigación universitaria y el sistema productivo, como vía para articular la transferencia de los conocimientos generados y la presencia de la universidad en el proceso de innovación del sistema productivo y de las empresas, prestando especial atención a la vinculación con el sistema productivo de su entorno. Dicha vinculación podrá, en su caso, llevarse a cabo a través de la creación de empresas de base tecnológica a partir de la actividad universitaria, en cuyas actividades podrá participar el personal docente e investigador de las universidades conforme al régimen previsto en el artículo 83".

En la legislación está expresada con claridad la valoración de la transferencia, hasta el extremo de definir, no solo la importancia y las consecuencias que se derivan de esta función, sino también la dedicación y reconocimiento que merece la transferencia:

> **42.** "La transferencia del conocimiento es una función de las universidades. Estas determinarán y establecerán los medios e instrumentos necesarios para facilitar la prestación de este servicio social por parte del personal docente e investigador. El ejercicio de dicha actividad dará derecho a la evaluación de sus resultados y al reconocimiento de los méritos alcanzados, como criterio relevante para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional".

Y, por último, en la vigente Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, en su Artículo 32, referente a la Dedicación del personal docente e investigador, establece que (Ley 14/2011, de 1 de junio, de la

Ciencia, la Tecnología y la Innovación.BOE, 131, de 2 de junio de 2011; https://www.boe.es/eli/es/l/2011/06/01/14/con):

> **32.** "Las Universidades públicas, en el ejercicio de su autonomía, podrán establecer la distribución de la dedicación del personal docente e investigador a su servicio en cada una de las funciones propias de la Universidad".

A la vista de estos textos surgen preguntas y respuestas consecuentes que no están en consonancia con lo que las resoluciones dejan entrever: ¿Cómo es posible que no hayamos podido desarrollar un eficaz sistema de transferencia en cumplimiento del mandato legislativo? ¿Qué extrañas fuerzas hacen que sigamos hablando sobre la transferencia como la asignatura pendiente de las universidades? ¿Por qué no tenemos resuelto el desencuentro entre la universidad y la empresa? (Gómez Sal, 2016; Berbegal, 2017; Vilalta, 2016 y 2018; López-Varela, 2018; Luque, 2016; Rodríguez, 2017; Salaburu, 2017; Broncano, 2019; Vidal, 2018; Haug y otros, 2018; Barro, 2019).

Lo que yo he expuesto en este trabajo, me permite hacer las siguientes observaciones con criterio fundado en el conocimiento del tema y en relación con el conocimiento de la educación y su potencialidad como transferencia:

1.- La transferencia de conocimiento solo se entiende en relación con la innovación. Por eso, los criterios que se evalúen deben ser tamizados respecto de la innovación. Esto significa que los cuatro bloques de criterios de la Resolución de la CNEAI deberían reformularse atendiendo a transversales de innovación de proceso, de producto y de organización. Por ejemplo, si se consideran las tesis doctorales para la evaluación de la transferencia, la pregunta debe ser qué tesis aportó innovación de proceso, de producto o de organización. Los criterios, tal como se han formulado, no son criterios específicos para transferencia de conocimiento, sino indicadores en los que habría que razonar su valor de transferencia.

2.- La transferencia es institucional y es también individual. Los organismos institucionales no han hecho nada por ahora para dotar plazas en centros que sirvan de dinamizadores de la transferencia (algo que la ley da por sentado como necesario). Se ha evaluado al profesor como transferidor, antes de establecer programas de formación de profesores y de dotar las plazas de dinamizadores de transferencia en los Centros. El desamparo de los profesores universitarios ante este

tema es grande y de graves consecuencias. Añadir funciones a la tarea profesional sin consenso previo y dar por supuesta la competencia en la nueva función, es demasiado suponer.

3.- Cada profesor crea conocimiento y, dado el sistema español de fomento de investigación y reconocimiento de tareas-funciones del profesor, no se puede plantear la transferencia como una función más, al lado de docencia, investigación, representación y gestión. Deben definirse las condiciones de esa función y la preparación del profesor para el desempeño de esta, si así se acuerda.

4.- El área de educación es específica. Si se ha reconocido su especificidad en los campos científicos de evaluación de sexenios por la CNAEI, no hay razón para negar la especificidad en la transferencia, salvo que se diga que la transferencia no es una función especializada y específica. Hay conocimientos transferibles y hay transferencia de conocimiento. Se pueden evaluar los conocimientos transferibles de un profesor. Pero a nadie se le puede exigir transferencia, rigurosamente hablando, sin prepararlo previamente. La transferencia institucional es evaluable con criterios de Ranking, pero el conocimiento del profesor universitario, que es conocimiento transferible, debe ser evaluado en toda su extensión, como actividad científica y como potencial valor de transferencia.

5.- Se debe evaluar, por tanto, el potencial de transferencia del conocimiento creado por los profesores con criterios específicos vinculados también al potencial innovador. Conocimientos transferibles y transferencia de conocimiento son dos conceptos distintos que no deben usarse dando lugar a confusión. Los profesores son especialistas en crear conocimientos transferibles. Además de la evaluación institucional de la transferencia, se debe evaluar el trabajo científico individual de cada profesor por su valor potencial de transferencia. Y esto no se resuelve con un sexenio de transferencia, sino con el ajuste de todo el conocimiento creado a su valor de transferencia de conocimiento, con independencia de que haya sido evaluado ya como actividad investigadora. Hay conocimiento que yo aplico y tiene valor de transferencia y difusión, aunque no sea una actividad investigadora en sentido estricto (por ejemplo, las traducciones de libros y artículos, las recensiones de textos y la actividad como juez ciego en los artículos de revistas científicas).

6.- La propuesta de criterios de evaluación de la transferencia que hace la Resolución es desequilibrada respecto del reconocimiento de los elementos que definen la transferencia y respecto de qué cosas pertenecen a la red de transferencia y cuales al trabajo individual del profesor. La propuesta de la Resolución se decanta hacia criterios que premian la actividad investigadora (quizá por eso prima en la Resolución la dedicación de tres bloques a la actividad científica y solo uno a actividad cultural y social). Esto es tendencioso y perjudica la imagen de valor del conocimiento de cada Campo. La evaluación del tramo de transferencia debe hacerse bajo criterios vinculados a la innovación y con criterios que no oculten la especificidad de cada campo, ni minimicen la importancia del compromiso de la universidad con transferencia hacia el desarrollo social y cultural de servicio.

7.- La educación ha desarrollado mucho trabajo en innovación, gestión cultural y en desarrollo y es necesario premiar el valor de transferencia de conocimiento atendiendo a su especificidad. Las facultades de Ciencias de la educación y los ICES pueden desarrollar una labor imprescindible en esa tarea y provechosos proyectos en ese proceso.

Los conocimientos transferibles existen en todos los campos. La ley prevé que se formen y se creen puestos de transferencia. Los dinamizadores de la transferencia son necesarios, en la FACULTAD y en los ICE. Los profesores son especialistas en crear conocimientos transferibles. Además de la evaluación institucional de la transferencia, se debe evaluar el trabajo científico individual de cada profesor por su valor potencial de transferencia. Las ciudades educadoras, o las ciudades creativas, o las ciudades amigables con los mayores, o las ciudades sostenibles son grandes núcleos de transferencia desde educación que están siendo obviados en los criterios publicados y solo se está prestando una atención mínima al trabajo con ONGs en esos criterios.

8.- Si toda nuestra actividad transferible se traduce a los cuatro criterios de la Resolución, la mayor parte del conocimiento transferible de educación queda anulado o minimizado o minusvalorado o menospreciado.

9.- Aceptar lo que la Resolución establece como criterios de evaluación, es dar por bueno que no se debe distinguir lo que exige la transferencia de conocimiento como concepto distinto y aceptar que la universidad

actúe con criterios de empresa en la transferencia y no con criterios de universidad. La universidad no puede transferir conocimiento a cualquier empresa y a cualquier precio, sin perder de vista su responsabilidad social de servicio.

10.- Sería necesario que la Conferencia de decanos de educación, cuya función principal es velar por los intereses de educación desde las facultades, por medio de los planes de estudios y las carreras, nos defendiera abiertamente y no aceptaran entrar en el juego de lo establecido por la Resolución, sin que se definan previamente las delimitaciones del concepto de transferencia y los criterios que deberían ser tenidos en cuenta para no confundir la identidad de las misiones de la universidad, ni las funciones de los profesores, atendiendo a la especificidad de los campos científicos y a la especialización de la tarea de transferir, ni el singular papel de las investigaciones de educación en la innovación.

6. CONSIDERACIONES FINALES, A MODO DE CONCLUSIONES

Cuando se trata de precisar el concepto de IDT, conviene recordar que, en un primer momento, se habló de investigación y desarrollo: I+D (R+D, en la terminología anglosajona). Posteriormente, a la hora de determinar el gasto, se incorporó, tanto la evaluación, como la difusión de programas (E+RD+D). En el momento actual, la innovación ya está también incorporada al proceso de I+D y se acepta que el esquema de evolución de la I+D es como sigue:

I+D (=R&D)—> E+RD+D—> IDT (IDTi)

La difusión (D) se retira de la fórmula actual (IDTi) y se une a Transferencia de conocimiento (TrCo). El énfasis de conjunto está en el concepto de innovación, pero conviene recordar que en los últimos cincuenta años se han ido modificando las posiciones sobre ese concepto, que se ha convertido en un importante campo de conocimiento, ocupando a miles de investigadores. Hablar de innovación y transferencia sin asociarlo a conocimiento especializado y específico es una temeridad y una invitación a no mirar de frente el problema que se deriva de la formación de competencias para la transferencia y la gestión de conocimiento.

Se puede mantener, por consiguiente, que las políticas científicas que orientaron el gasto en I+D se vienen transformando en políticas científicas que, respecto de la innovación, orientan el gasto en IDTi, bajo una visión abierta (innovación abierta, ciencia abierta, sociedad abierta, etcétera). Todas estas situaciones de avance confirman que el énfasis en el desarrollo tecnológico supone defender tres cualidades especiales en el fomento de la investigación y en la política científica:

1) El valor estratégico de esta actividad
2) La modificación de la financiación y de la promoción de la investigación según su relación con la innovación y su utilidad para el desarrollo social, cultural y productivo (Difusión y transferencia)
3) La regionalización del IDT, lo que implica un protagonismo especial de cada comunidad autónoma en su propio desarrollo.

Pero nada de esto es razón suficiente para discriminar financieramente el estudio, la profesión y la docencia. Y respecto de la docencia conviene recordar que la creación de cuadros de profesorado, en el momento actual y desde hace años, se ha venido vinculando preferentemente a la metáfora de “coste cero”.

La relación ciencia, universidad, empresa, sociedad está generando en nuestros días una tensión de demanda que obliga a afrontar las necesidades reales de la institución con la mirada puesta en sus misiones y en el dimensionamiento del conjunto universidad-investigación-innovación, sin descuidar la formación. 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:

- La investigación es disciplinar, aunque sea organizada en redes interdisciplinares, está 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. 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.

Desde mi formación universitaria en Pedagogía, he participado como profesor investigador en actividades de transferencia de conocimiento desde mis primeros años de profesor (ya son 15 trienios). He tenido contrato para implementar la sede universitaria de Barcelona del Centro Ramón Areces y para fijar la estructura de sus guías didácticas. He participado en el grupo CODRA de desarrollo regional en Francia. He tenido contratos con la Administración autonómica para el desarrollo del sistema universitario de la Comunidad autónoma de Murcia. He desarrollado actividades de ordenación universitaria y política científica en situación de servicios especiales en la Xunta de Galicia, relativos al desarrollo del sistema universitario de Galicia, al desarrollo de la ley de fomento de investigación y desarrollo tecnológico, relativos al plan de financiación del sistema universitario y relativos a la red de ciencia y tecnología de Galicia y al CESGA (centro de supercomputación). He realizado actividades culturales por contrato para la Fundación Caixa Galicia y para la Consellería de Cultura. He realizado informes y actividades de gestión del conocimiento y de coordinación de Comunidades por contrato y nombramiento desde la Oficina de Ciencia y Tecnología estatal durante dos años. He creado una red de cooperación al desarrollo que integró a 15 organizaciones de la sociedad civil de América latina. He trabajado en la CNEAI como representante de Comunidad autónoma. He asesorado el programa “Carrera de ciudadanía” para la ciudad de Villavicencio en Colombia. He realizado informes para la USC con contrato de experto para la planificación de la universidad en el horizonte USC 2002. He participado en el máster de la universidad de Salamanca sobre comunicación e información en ciencia y tecnología durante tres años, cuando se defendía que la transferencia de conocimiento era fundamentalmente difusión y propaganda para atraer y

fidelizar clientela. He diseñado y creado una revista de cooperación científica bajo relación de trabajo con el IGACI para la difusión del conocimiento científico. He participado con registro de asociado en informes de GAIA (Global Alliance for International Advancement, New York) sobre futuro y planificación de la educación. He contribuido a la creación y desarrollo de diversos convenios de colaboración entre universidades. He formado parte de la expedición embajadora a China de la Fundación Eisenhower para la comprensión internacional. He formado parte del grupo nacional de trabajo que elaboró un proyecto para la creación y el desarrollo de la ciudad del conocimiento de Monterrey. He dirigido y creado por medio de proyecto con ATEI una red de difusión por internet de conocimientos de educación en valores y realizado siete foros con sus correspondientes programas de difusión en video streaming. He generado jornadas de puertas abiertas sobre el sistema universitario, jornadas de transferencia de resultados de investigación con Iberoeka, Cyted y Atei, jornadas de transferencia de técnicas de trabajo de ONGs con la Universidad internacional para la paz de la ONU, un congreso mundial con la SID para la cooperación al desarrollo y muy diversos simposios de encuentro, debate y difusión del conocimiento pedagógico. Coordino la red internacional de Pedagogía mesoaxiológica (Ripeme) integrada en Redipe (red iberoamericana de pedagogía), tengo mi propia página web, escribo libros, hago mis investigaciones, formo universitarios y formo y difundo la Pedagogía por Internet y You Tube.

Para todas estas actividades, han venido a buscarme, porque me conocían o tenía relación de amistad profesional, o porque concursé, o porque el boca a boca recomendaba mi trabajo y saber hacer. Mi experiencia es que nunca se ha interesado por mí ningún organismo mediador de transferencia de conocimiento de mi universidad y nunca he recibido ayuda de ellos, ni han publicitado mis trabajos para que empresas del ámbito de educación se pudieran relacionar con mi actividad productiva, ni nunca me anuncié en una feria o bolsa de trabajo. Esto que digo, no es una denuncia, sino la constatación empírica de que la transferencia no va del mismo modo, ni por áreas de conocimiento, ni por disciplinas. La experiencia indica que, o bien la transferencia institucional, ni se ocupa de, ni se preocupa por la posibilidad de transferencia de conocimiento individualizada como corresponde y debiera, o bien que los intereses de la transferencia institucional e individual son distintos. La realidad cruda es que los mediadores de la transferencia institucional están muy alejados de los intereses específicos y especializados de la educación.

En mi opinión, no solo hay conocimientos transferibles; hay transferencia como actividad específica y especializada. Yo no soy especialista en transferir y aunque he hecho difusión del conocimiento que he producido y transferencia de conocimiento como he sabido, siempre he sentido la necesidad de que alguien haga de mediador difusor y gestionador del conocimiento que yo he creado. La utilidad de mi trabajo se vería mucho mejor rentabilizada. Las empresas educativas no están próximas a la academia, ni conocen el uso de lo que se hace en la universidad. Y tampoco saben a dónde acudir, porque los centros en los que estamos trabajando no tienen reconocida su actividad de transferencia y los organismos mediadores se ocupan en otras facetas de la transferencia.

Crear conocimiento, no es transferirlo, y saber crearlo, no es saber transferirlo. Son competencias distintas, con independencia de que haya algunas actividades de transferencia que pueden ser realizadas por un profesor sin especial dominio técnico del proceso de transferencia de conocimiento.

Conocer, enseñar, investigar, gestionar académicamente y representarse a sí mismo y a los demás en la comunidad universitaria, y crear conocimiento son funciones acrisoladas de los profesores de universidad. Incluso cabe admitir que la difusión del conocimiento en revistas, congresos, simposios, prensa escrita y mundo digital son formas de transferencia que van asociadas al conocimiento creado. Y también va asociado al conocimiento su aplicación. Yo siempre destacaré que, cuando fui invitado a participar en el primer número de la nueva época de la Revista Magis (2008, 1:1), una de las exigencias, además de hacer los resúmenes en tres idiomas, era la necesaria cobertura de un apartado estructural en el artículo dedicado a resaltar el valor de transferencia para la práctica del trabajo que se publicaba, tal como puede verse en la página web de la Revista de 2008, https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/issue/view/349 (recuperada el 20 de febrero de 2019).

Pero, cuando hablamos de transferencia, no estamos hablando de aplicación de mi conocimiento, sino de encontrar las vías eficaces de crear una necesidad de esa aplicación o hacer ver esa necesidad a los receptores de la red de transferencia. Eso es algo nuevo que tenemos que aprender a hacer, individualmente, en unos casos, y colectivamente, como facultad, en otros, porque la transferencia no es igual en cualquier área y disciplina. Necesitamos que las facultades tengan competencia y personal especializado en transferencia de conocimiento, con objeto de dar respuesta adecuada a la difusión, aplicación y penetración de nuestro conocimiento creado en los grupos receptores. No estaría

de más, en esta misma línea de aproximación de la transferencia de conocimiento a los centros de producción del mismo (facultades, OPIs, investigadores y grupos de investigación), contar en el caso de educación con el ICE (Instituto de ciencias de la educación) para potenciar el valor de servicio ofertable y de desarrollo económico, social, cultural y productivo del conocimiento pedagógico: su función es de asesoría e informes, además de generar investigación como los de los institutos; pero por su peculiar dependencia orgánica de la universidad: la elaboración de informes sobre el sistema educativo, la formación y desarrollo de formación pedagógica del profesorado de secundaria (en el futuro, MIR de profesores) y la transferencia de conocimiento relativa a educación encontraría en este organismo una plataforma idónea, distinta y complementaria a la vez, del papel propio de las facultades de ciencias de la educación y de los profesores en esta tarea.

Conviene no olvidar, en concordancia con lo dicho a lo largo de este texto, que el volumen de conocimiento que ya se ha producido en torno a la gestión del conocimiento y su transferencia permite afirmar que no cabe ninguna duda respecto del carácter especializado y específico de tal tarea.

En el imaginario colectivo de los profesores de universidad, los profesores crean el conocimiento que va a ser transferido por los agentes de la transferencia. Y el proceso de la transferencia implica, además del conocimiento creado (el objeto a transferir), la obtención del conocimiento especializado y específico del proceso de transferencia que es propio de los mediadores de la transferencia desde las oficinas de transferencia y desde los centros de creación de conocimiento. Eso no impide reconocer, al mismo tiempo, que algunas de las actividades más comunes utilizadas como transferencia son realizadas por los profesores de universidad, por ejemplo: la traducción del conocimiento, la transferencia de conocimientos, el intercambio de conocimientos, las prácticas de ese conocimiento creado, utilización de la investigación, la visualización de sus aplicaciones, la divulgación, la diseminación y la difusión del conocimiento creado. Pero de ahí a convenir que la transferencia es una función más de los profesores de universidad, hay un camino muy largo y un complejo proceso que afecta a intereses, derechos y desarrollo de competencias de los profesores que no se resuelven sin coste, ni sin cambios en la organización de los recursos humanos de la universidad.

La gestión del conocimiento es una tarea profesional que utiliza como instrumento el conocimiento creado por los investigadores. Que sea vista esa

tarea como una función más de la profesión de profesor universitario que implica por el momento funciones de docencia, investigación, gestión administrativa y representación institucional, es algo que no se puede establecer sin más. No hay coste cero en esta atribución y tampoco es de recibo desde el punto de vista de la competencia a utilizar que se habilite una forma de evaluar la transferencia de conocimiento y que no se haya habilitado antes un programa de formación de profesores, para el logro de las competencias que se requieren para hacer la transferencia. No es lo mismo y es un error grosero de consecuencias injustas para el mérito y la competencia no distinguir entre conocimientos transferibles, creados por los profesores de universidad en el ejercicio de sus funciones profesionales, y transferencia de conocimiento, que es una tarea especializada, distinta de la crear conocimiento.

Necesitamos que la transferencia de conocimiento sea una tarea institucionalmente asumida desde los centros y no solo desde las universidades. La especificidad de la tarea por áreas y por materias nos exige dotar plazas de personal mediador, que dinamice la transferencia y haga el papel técnico. Si estuviéramos en el sistema universitario anglosajón, cada profesor cobraría por cada trabajo de investigación hecho y sería la universidad, institucionalmente la que se responsabilizaría de la transferencia. En nuestro sistema, dado que la mentalidad de evaluación de sexenios ya se ha transferido (en el sentido psicológico del término) a la mentalidad de los profesores, es justo reconocer que hay actividades de cada profesor evaluables como transferencia de conocimiento, atendiendo a la relación de esas actividades con la innovación de proceso, de producto y de organización y sin que eso implique renunciar al dinamizador de la transferencia, al transferidor técnico y a la transferencia de la universidad como institución, que, como hemos visto en la introducción, tiene la obligación legal de determinar y establecer los medios e instrumentos necesarios para facilitar la prestación de este servicio social por parte del personal docente e investigador. Un profesor no es un transferidor, pero su trabajo tiene valor de transferencia y hay personal especializado que podría ejercer esa tarea con competencia.

En la Pedagogía, la perspectiva de la transferencia de conocimiento tiene significado real desde la posibilidad de hacer las ciudades educadoras y las ciudades creativas. La vertebración del sistema educativo como consecuencia de una política educativa que asume la complejidad estructural de la decisión es el sustrato de la posibilidad de ciudades educadoras, tal como hemos apuntado en el capítulo 2 de este libro.

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. La ciudad educadora es el resultado de lo que puede hacer la sociedad por la educación, si busca un sistema educativo de calidad.

Las ciudades creativas, a su vez, son la contribución de la educación a la sociedad desde un sistema educativo de calidad vertebrado y planificado, cuyo objetivo es formar del mejor modo posible la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando. Las ciudades creativas y las villas del libro como ámbitos de educación no formal e informal, preferentemente, forman parte de lo que aporta la educación a la sociedad en un sistema educativo y escolar planificado y vertebrado hacia la calidad. La idea de campus de civilización y la ciudad creativa, son orientaciones de excelencia que cubren el objetivo de lo que hace la educación por la sociedad bajo principios de educación, de intervención pedagógica y de innovación expresados en accesibilidad, receptividad y flexibilidad.

Ciudad educadora y ciudad creativa convergen en la planificación educativa y en la transferencia de conocimiento para hacer un sistema educativo de calidad planificado y vertebrado como ciudad educadora para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando y como ciudad creativa que se rige por los principios de innovación y desarrolla esparcimiento, emprendimiento y sostenibilidad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACUP (2008). Libro Blanco de la Universidad de Cataluña. Barcelona: ACUP (Asociación catalana de universidades públicas).

Alburquerque, F. (2008). Innovación, transferencia de conocimientos y desarrollo económico territorial: una política pendiente. Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura, 184 (732), 687-700.

Arias, J. E. y Aristizábal, C. A. (2011). Transferencia del conocimiento orientada a la innovación social en la relación ciencia-tecnología y sociedad. Revista científica Pensamiento y Gestión, 31, 137-166. Recuperado de http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/3664/4992 (el 15 febrero 2019).

Astigarraga, E. (2019). Universidad, competencias y mundo del trabajo. Recuperado de Universidad sí el 22 de enero de 2019 https://www.universidadsi.es/universidad-competencias-y-mundo-del-trabajo/

Barro, S. (2019). La universidad y la empresa aún no se besan. Recuperado el 01/03/2019 de la página https://www.universidadsi.es/la-universidad-y-la-empresa-aun-no-se-besan/

Bayona, C. y González, R. (2010). La transferencia del conocimiento en la universidad de navarra. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Bekkers, R. y Bodas, I. (2008). Analysing Knowledge Transfer Channels between Universities and Industry: to What Degree Do Sectors Also Matter? Research Policy, 37, 1837-1853. Recuperado el 15 de febrero de 2019 de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0048733308001558

Bell, D. (1973). The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. Nueva York: Basic Books.

Berbegal, J. (2017). Colaboración universidad-empresa, sí, pero ¿bajo qué condiciones? Recuperado el 26/09/2017 http://www.universidadsi.es/colaboracion-universidad-empresa-condiciones/

Bermejo, J. C. (2018). ¿Cuál es la relación económica entre científicos y el mercado editorial? Recuperado de Universidad sí, el 21 de febrero de 2018 de la página http://www.universidadsi.es/cual-es-la-relacion-economica-real-entre-cientificos-y-el-mercado-editorial/

Bozeman, B. (2000). Technology Transfer and Public Policy: A Review of Research and Theory. Research policy, 29: 4, 627-655. Recuperado de http://calitc.pbworks.com/f/TechTransferStudy.pdf

Broncano, F. (2019). La universidad en funciones. Recuperado el 15/02/2019 de la página https://www.universidadsi.es/la-universidad-en-funciones/

Bueno, E. (2007). La tercera misión de la universidad: El reto de la Transferencia del conocimiento. Revista madri+d, 41. Recuperado el 25 de enero de 2019 de https://www.madrimasd.org/revista/revista41/tribuna/tribuna2.asp (También puede consultarse E. Bueno, 2007: La tercera misión de la universidad. Boletín Intellectus, 1(12), 9-17).

Bueno, E. y Casani, F. (2007). La tercera misión de la universidad. Enfoques e indicadores básicos para su evaluación. Revista Economía Industrial, 366, 43-59.

Carayannis, E. G. y Campbell, D. F. J. (2009). "Mode 3" and "Quadruple Helix": Toward a 21st Century Fractal Innovation Ecosystem. International Journal of Technology Management, 46 (3/4), 201-234. https://www.inderscience.com/info/inarticletoc.php?jcode=ijtm&year=2009&vol=46&issue=3/4 Recuperado el 16 de enero de 2019.

Carayannis, E. G. y Campbell, D. F. J. (2010). Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and How Do Knowledge, Innovation and the Environment Relate To Each Other? A Proposed Framework for a Trans-disciplinary Analysis of Sustainable Development and Social Ecology. International Journal of Social Ecology and Sustainable Development, 1 (1), 41-69. Recuperado el 16 de enero de 2019 de http://www.igi-global.com/bookstore/article.aspx?titleid=41959

Carayannis, E. G. y Campbell, D. F. J. (2012). Mode 3 Knowledge Production 1 in Quadruple Helix Innovation Systems, Twenty-first-Century Democracy, Innovation, and Entrepreneurship for Development. SpringerBriefs in Business, 7, https://www.springer.com/la/book/9781461420613 recuperado el 22 de febrero de 2019.

Castro, E.; Fernández, I.; Pérez, M. y Criado, F. (2008). La transferencia de conocimiento desde las humanidades: posibilidades y características. Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura, 184 (732), 619-632.

Clark, B. (1998). Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transformation. Nueva York: International Association of Universities and Elsevier Science.

Claxton, G. (2001). Aprender. El reto del aprendizaje continuo. Buenos Aires: Paidós.

Comisión de las Comunidades Europeas (1995a). Einseigner et appendre. Vers

la societé cognitive. Libro blanco Bruselas, 29.11.1995. COM(95) 590 final. Recuperado el 23 de febrero de 2013 en la página web http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF

Comisión de las Comunidades Europeas (1995b). Libro Verde de la Innovación. Bruselas: ES/13/95/55220800.P00 (FR) aq/rc. Recuperado el 9 de marzo de 2109 en la página web sid.usal.es/idocs/F8/FDO11925/libroverde.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. https://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/LiegeKonferanse0404.pdf Recuperado el 28 de enero de 2019.

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

Comisión de las Comunidades Europeas (2005b). Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa. Triángulo del conocimiento. Bruselas, 20.4.2005 COM(2005) 152 final. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0024&from=EN (Recuperado en PDF de la página web el 9 de marzo de 2019).

Comisión de las Comunidades Europeas (2005c). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo del papel de la educación en un «triángulo del conocimiento»

que funcione plenamente. Diario oficial de la Unión Europea 12-12-2009(2009/C 302/03. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:ES:PDF Recuperado el 9 de marzo de 2019.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005d). Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa Bruselas, 20.4.2005, COM(2005) 152 final. Recuperado el 9.3.2019. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0024&from=EN

Comisión de las Comunidades Europeas (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). Recuperado el 9 de marzo de 2019 en la página legislativa https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:ES:PDF

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.

Conesa, F. (2019). Transferencia versus transmisión de conocimiento: los nuevos sexenios. https://www.universidadsi.es/transferencia-versus-transmision-de-conocimiento-los-nuevos-sexenios/ (Recuperado el 7 de marzo de 2019).

CRUE (2018). Transferencia de conocimiento. Nuevo modelo para su prestigio e implulso. Madrid: CRUE-Santander universidades. (Coordinador del grupo de trabajo, Salustiano Mato).

Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares Revista Iberoamericana de Educación Superior RIES, 1(1), 2010, 37-57. http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a4.pdf

Drucker, P (1993). Post-Capitalist Society. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Drucker, P. (1969). The Age of Discontinuity. Nueva York: Harper and Row.

Etzkowitz, H. y L. Leydesdorff (1995). The Triple Helix-University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge-Based Economic Development, EASST Review, 14 (1), 14-19. Recuperado el 25 de enero de 2019 de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2480085

Faure, E. (1973). Aprender a ser. Madrid: Alianza. (Primera edición UNESCO, 1972).

Fernández, A. (2000). Organización y gestión de empresas. A Coruña: UDC (Universidade da Coruña).

FH JOANNEUM (2010). Intellectual Capital Report 2009/2010. Annual Report 2009/2010. A Journey through the World of Education and Research at FH JOANNEUM. Austria: FH JOANNEUM. University of Applied Sciences, p. 51. https://issuu.com/fhjoanneum/docs/gbwb0910_e/47 (Recuperado el 15 de enero de 2019).

Fraser, A. G. y Dunstan, F. D. (2010). On the Impossibility of Being Expert. BMJ 2010;341:c6815. https://www.bmj.com/content/341/bmj.c6815.full

Gagné, R.M. (1971). Las condiciones del aprendizaje. Madrid: Aguilar.

García, D. (2019). La conexión universidad-empresa, vista desde la empresa. https://www.universidadsi.es/la-conexion-universidad-empresa-vista-desde-la-empresa/ Recuperado de Universidad sí, el 24 de enero de 2019.

Gibb, A.A. (1993). The enterprise culture and education: understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. International Small Business Journal, 11 (3), 14-34.

Gibbons, M. (1998). Higher Education Relevance in the 21st Century. Paris: UNESCO World Conference on Higher Education.

Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P. y Trow, M. (1994). The New Production of Knowledge. Londres: Sage.

Gibbons, M; Limoges, C; Nowotny, H; Schwartzman, S; Scott, P. y Trow, M. (1994). The New Production of Knowledge-The Contemporary Societies. Londres: SAGE.

Gómez Sal, J. C. (2016). La función de transferencia en las universidades: algunas ideas sobre indicadores clave y su aplicabilidad. http://www.universidadsi.es/la-funcion-transferencia-las-universidades-algunas-ideas-indicadores-clave-aplicabilidad-i/ Recuperado de Universidad sí, el 4 de enero de 2019.

Gómez, C. B.; Sanjosé V. y Solaz-Portolés J. J. (2012). Una revisión de los procesos de transferencia para el aprendizaje y enseñanza de las ciencias. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 26, 199-227.

González, T. de la (2009). El modelo de Triple Hélice de relaciones universidad, industria y gobierno: un análisis crítico. Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura, 185 (738) 739-755. http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/327 Recuperado el 14 de febrero de 2019.

Graham, I. D.; Logan, J.; Harrison, M.; Straus, S.; Tetroe, J.; Caswell, W. y Robinson, N. (2006). Lost in Knowledge Translation: Time for a Map? The Journal of Continuing Education in the Health Professions, 26, 13-24.

Haskell, R. E. (2001). Transfer of Learning: Cognition, Instruction and Reasoning. San Diego, CA: Academic Press.

Haug, G. y otros (2018). Universidades y empresas. Apuntes para crear sinergias con sentido. Madrid: Studia XX1. Fundación Española Sociedad y Educación.

Herbart, J. F. (1806). Pedagogía General derivada del fin de la educación. Madrid: La lectura, s. f.

Herrera, E.; Bonilla, H. y Molina, L. F. (2013). Ciudades creativas: ¿paradigma económico para el diseño y la planeación urbana? Revista Bitácora Urbano Territorial, 22 (1), 11-20.

Hidalgo, A.; León, G. y Pavón, J. (2002). La gestión de la innovación y la tecnología en las organizaciones. Madrid: Ediciones Pirámide.

Husén, T. (1978). La sociedad educativa. Madrid: Anaya.

Hutchins, R. (1968). The Learning Society. Londres: Penguin.

López, O.; Blanco, M. y Guerra, S. (2009). Evolución de los modelos de la gestión de innovación. Innovaciones de Negocios, 5 (2), 251-264.

López-Varela, A. (2018). El papel de las asociaciones como redes intersectoriales: Marie Curie Alumni Association (MCAA). Recuperado el 16/03/2018 de http://www.universidadsi.es/el-papel-de-las-asociaciones-como-redes-intersectoriales-marie-curie-alumni-association-mcaa/

Luque, R. (2016). ¿Fin de la iniciativa de Campus de Excelencia Internacional (CEI)? http://www.universidadsi.es/fin-la-iniciativa-campus-excelencia-internacional-cei/ Recuperado 04/11/2016.

Luque, T. (2018). Universidad “Blockchain”. Recuperado de Universidad sí, el 24 de julio de 2018 http://www.universidadsi.es/universidad-blockchain/

Martín, C. y otros (1986). Investigación, innovación y tecnología. Barcelona: Orbis, Biblioteca de Economía Española.

Martínez, A. (2008). Modelos de innovación: un análisis integral. Primer Seminario Nacional de Economía Institucional. Recuperado el 15 de enero de 2019 de la página https://www.researchgate.net/publication/313427240

Martínez-Gómez, J. (2017). Procesos de transferencia del conocimiento en una Facultad de Ciencias Contables. Revista Espacios, 38 (50), 1-7. https://www.revistaespacios.com/a17v38n50/a17v38n50p01.pdf Recuperado el 17 de enero de 2019.

Matía, N. (2015). Estrategia Europa 2020 la estrategia europea para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Derecho y cambio social, www.derechoycambiosocial.com , 1-17. Recuperado el 9 de marzo de 2019.

Medina, A. (2016). Aportes multidisciplinarios para la innovación científica y transferencia tecnológica. AnnArbor (Michigan)-Cali (Colombia): ProQuest (Bowker Books In Print)-Redipe-Tecnológico Superior de Jalisco.

Messadié, G. (1999). Grandes descubrimientos de la ciencia. Madrid: Alianza Editorial.

Messadié, G. (2000a). Grandes inventos de la humanidad (hasta 1850). Madrid: Alianza Editorial.

Messadié, G. (2000b). Grandes inventos del mundo moderno (desde 1850). Madrid: Alianza Editorial.

Molero, J. (2008). La transferencia de tecnología revisada: conceptos básicos y nuevas reflexiones a partir de un modelo de excelencia de gestión. Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura, 184 (732), 637-651.

Nieto, J. (2008). Y tú, ¿innovas o abdicas? Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Nowotny, H; Scott, P. y Gibbons, M. (2001). Re-thinking Science, Knowledge and the Public in An Age of Uncertainty, Cambridge, Oxford: Polity Press.

OMS (2007). Ciudades globales amigables con los mayores: una guía. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Ortega, P.; Ramírez, Mª. E.; Torres, J. L.; López, A. E.; Servin, C. Y.; Suárez, L. y Ruiz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. RIED, 10 (1), 145-173. http://www.biblioteca.org.ar/libros/142346.pdf Recuperado el 21 de enero de 2019.

Padmore, T., Schuetze, H. y Gibson, H. (1998). Modeling Systems of Innovation: An Enterprise-Centered View. Research Policy, 26, 605-624.

Pirnay, F., Surlemont, B. y Nlemvo, F. (2003): Toward a Typology of University Spin-off. Small Business Economics, 21 (4), 355-365.

Potocnik, J. (2009). The significance of the knowledge triangle for the future of Europe European. Speech by The Commissioner for Science and Research J. Potocnik europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-09-355_en.pdf (Conference organised by the Swedish Presidency) The Knowledge Triangle Shaping the Future of Europe – Conference Conclusions. Gothenburg, 1 septiembre de 2009. Recuperado en la página web del congreso el 9 de marzo de 2019. https://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e2bbb/1487841904645/0926R.pdf

Pulido, A. (2009). El futuro de la universidad. Un tema para debate dentro y fuera de las universidades. Madrid: Delta. Recuperado en versión on line 02/10/2019 en http://www.univnova.org/libro/pdf/el_futuro_de_la_universidad.pdf

Ramos, M.ª (2019). La formación en Empresas y Universidades, también a lo largo de la vida. Recuperado de Universidad sí, el 4 de enero de 2019 de la página https://www.universidadsi.es/la-formacion-en-empresas-y-universidades-tambien-a-lo-largo-de-la-vida/

Rodríguez, P. (2017). La misión social de la universidad, más allá de la transferencia del conocimiento Recuperado el 22/06/2017 de la página http://www.universidadsi.es/la-mision-social-la-universidad-mas-alla-la-transferencia-del-conocimiento/

Rosli, A. y Rossi, F. (2014). Monitoring the Knowledge Transfer Performance of Universities: An International Comparison of Models and Indicators. CIMR Research Working Paper. Working Paper No. 24. Series Universidad de Londres. http://www.bbk.ac.uk/innovation/publications/docs/WP24.pdf Recuperado el 15 fde febrero de 2019-

Salaburu, P. (2017). Universidad y empresa. ¿Dos mundos? Recuperado el 05/10/2017 de la pagina http://www.universidadsi.es/universidad-empresa-dos-mundos/

Scheffler, I. (1970). El lenguaje de la educación. Buenos Aires: El Ateneo.

Sebastián, J. (2008). La transferencia de conocimientos en la cooperación al desarrollo. Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura, 184 (732), 719-728.

SI(*e*)TE (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. Revista de Investigación en Educación, 10 (1), 7-29.

SI(*e*)TE (2018). La Pedagogía, hoy. Santiago de Compostela: Andavira.

SID (1997). ¿Qué globalización? Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

SID (2000). Globalization and Knowledge Society: Expert Meeting. Santiago de Compostela: IGACI.

Slaughter, S. y L. Leslie (1997). Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University. Baltimore: John Hopkins University Press.

Telford, R. (1990). Escuela e industria. Dictamen IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Commission). Grupo XI. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas.

Touriñán, J. M. (1996a). Nuevas tendencias en el desarrollo universitario: el efecto Maastricht. XI Congreso Nacional de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía. Donostia. Tomo III, pp.165-190.

Touriñán, J. M. (1996b). Sistema Universitario de Galicia. Fundamentos e desenvolvemento legal. Xunta de Galicia. Colección Innovación e Investigación Científica.

Touriñán, J. M. (1997a). Directrices comunitarias de la educación universitaria: crisis de la institución y estrategias de innovación. Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e educación, (1), 9-32.

Touriñán, J. M. (1997b). La consolidación del sistema universitario y de la comunidad científica en Galicia. Propuestas de Análisis. Santiago de Compostela: Grafinova.

Touriñán, J. M. (2000a). Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT. IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de la Conferencia científica. La Habana: CYTED, pp. 219-249. Publicado también en Santiago de Compostela: Centro de Investigación Económica y financiera (CIEF), Documentos de Economía, (8), 5-65.

Touriñán, J. M. (2000b). Sociedad de la información, políticas regionales y desarrollo de planes estratégicos de IDT, en J. M. Touriñán y A. Bravo, Gestión de política científica y recursos de investigación. Santiago de Compostela: IGACI. 9-40.

Touriñán, J. M. (2008). Decisión política y politización de la decisión: complejidad estructural de la decisión en política educativa, en J. Evans, y E. Kristensen, (Eds.), Investigación, desenvolvemento e innovación. Santiago: USC, pp. 11-50.

Touriñán, J. M. (2014). Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención**.** A Coruña: Netbiblo (Disponible en PDF en mi página web http://dondestalaeducacion.com).

Touriñán, J. M. (2015). Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación. Santiago de Compostela: Andavira (Disponible la 2ª edición de 2016).

Touriñán, J. M. (2016). Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención. A Coruña: Bello y Martínez.

Touriñán, J. M. (2017). Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar. Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (2018). Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education. AnnArbor (Michigan)-Cali (Colombia): ProQuest (Bowker Books in Print)-Redipe.

Touriñán, J. M. (2019). La transferencia de conocimiento como proceso: de la Universidad al sector educativo. Una mirada desde la Pedagogía. Revista Boletín Redipe, 8 (3), 19-65.

Touriñán, J. M. y Bravo, A. (Eds.) (2000). Gestión de política científica y recursos de investigación. Santiago de Compostela: Instituto Galego de Cooperación Iberoamericana.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. Santiago de Compostela, Andavira.

Trott, P. (2002). Innovation Management and New Product Development. Essex, UK: Prentice Hall, 2nd ed.

Úbeda, V. (2013). El principio de transferencia del entrenamiento. Recuperado 20.1.2019 en la página https://educadamentesite.wordpress.com/2016/01/07/la-transferencia-del-aprendizaje/

UNESCO (1997). Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión mundial de Cultura y Desarrollo. Madrid: UNESCO-SM. Fundación Santa María.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. París: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

UNESCO (2008). Hacia unos indicadores de alfabetización informacional. Paris: División de la Sociedad de la Información.

UNESCO (2011a). UNESCO y la educación. Hacia unos indicadores de alfabetización informacional. Paris: UNESCO. Recuperado en PDF en la página https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715_spa (el 9 de marzo de 2019).

UNESCO (2011b). Compendio mundial de la educación 2011. Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo. Canadá-Montreal-Quebec: Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado en PDF en la página http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2011-comparing-education-statistics-across-the-world-sp.pdf (el 9 de marzo de 2019).

Upstill, G. y Symington, D. (2002). Technology Transfer and the Creation of Companies: the CSIRO Experience. R&D Management, 32 (3), 233-239.

Velasco, E.; Zamanillo, I. y Intxaurburu, G. (2007). Evolución de los modelos sobre el proceso de innovación: desde el Modelo lineal hasta los Sistemas de innovación. XX Congreso anual de AEDEM. 2. Palma de Mallorca: Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa. Recuperado el 21 de enero de 2019 de https://www.researchgate.net/publication/28200735

Vidal, J. (2018). ¿Qué es esto de la tercera misión? Recuperado el 19/01/2018 de la página http://www.universidadsi.es/la-tercera-mision/

Vilalta, J. M. (2013). La tercera misión universitaria. Innovación y transferencia de conocimientos en las universidades españolas. Madrid: Studia XX1. Fundación Española Sociedad y Educación.

Vilalta, J. M. (2016). Conectando formación, investigación e innovación. Recuperado el 30/06/2016 de la página http://www.universidadsi.es/conectando-formacion-investigacion-e-innovacion/

Vilalta, J. P. (2018). Un elemento para la innovación: la inserción de los doctores en el tejido económico. Recuperado el 24/07/2018 de la página https://www.universidadsi.es/un-elemento-para-la-innovacion-la-insercion-de-los-doctores-en-el-tejido-economico/

Ziman, J. (1994). Prometeus Bound: Science in a Dynamic Steady State. Cambridge (U.K.): Cambridge University Press.

CAPÍTULO 6

DISCURSO DE AGRADECIMIENTO PREMIO EDUCA-REDIPE (MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL)

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Universidad de Santiago de Compostela.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Departamento de Pedagogía y Didáctica.
Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela.
http://dondestalaeducacion.com/

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 6

1. INTRODUCCIÓN

2. UNA FICCIÓN TEMPORAL EN EL ORIGEN, PERO UNA REALIDAD, ACTUALMENTE, EN EL CONTENIDO DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

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

- 3.1. Las cátedras de Pedagogía no se corresponden en el entorno académico administrativo con facultades de Pedagogía
- 3.2. Las asignaturas pueden mezclar diversas disciplinas por razones pragmáticas, pero no deben conculcar las razones epistemológicas de la disciplina en ningún caso
- 3.3. La función pedagógica es específica, especializada y de competencia técnica centrada en la actividad

4. LA IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA NO ES BUENA

- 4.1. Necesitamos diferenciar estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación
- 4.2. Necesitamos diferenciar estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación
- 4.3. Necesitamos ser capaces de actuar, asumiendo que la mentalidad pedagógica es técnica, no política

4.4. 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

5. AGRADECIMIENTO FINAL

DISCURSO DE AGRADECIMIENTO PREMIO EDUCA-REDIPE (MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL)

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Catedrático de Teoría de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela
Web personal: http://dondestalaeducacion.com/
Researcher ID: L-1032-2014
Orcid: 0000-0002-7553-4483

1. INTRODUCCIÓN

SALUDO a las AUTORIDADES y al AUDITORIO.

Buenos días a todos y muchas gracias por acompañarnos en este acto.

Quiero expresar mi agradecimiento a REDIPE por el premio y por darme la oportunidad de hacer esta disertación en el acto de entrega. Y debo decir que en esta disertación voy a hablar de lo que he estado haciendo casi toda mi vida. Esto que digo no es un eufemismo, ni una figura retórica. Es un hecho, en mi caso. Yo siempre quise ser maestro de los maestros. Pero cuando estaba estudiando magisterio, y antes de iniciar la carrera de Pedagogía, ya comprendí que, además de catedráticos de Escuela Normal (maestro de los maestros), había otro escalón más desde la perspectiva del conocimiento de la educación: llegar a catedrático de universidad de la disciplina Pedagogía.

Este acto es especialmente significativo para mí, porque compartimos con los agentes del profesionalismo de la Pedagogía, con la familia, con los amigos y con los interesados igual que yo en que la Pedagogía siga creciendo, el objetivo de hacer cada vez mejor la tarea de educar. 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 (docencia, investigación y apoyo

al sistema educativo como técnico de apoyo a la intervención pedagógica o como especialista en la intervención), tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Y esto no es contradictorio con mantener la diferencia entre Pedagogía y educación, sino que, precisamente por esa distinción, sabemos también que sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos. Es necesario reconocer que no toda intervención educativa es, técnicamente hablando, una intervención pedagógica.

Intervención educativa e intervención pedagógica no se identifican necesariamente, aunque en toda intervención educativa haya un componente de intervención pedagógica. Esto es así, porque ninguna acción educativa requiere más nivel de competencia técnica (pedagógica) que la necesaria para hacer efectiva la meta de la acción; hay acciones que requieren bajo nivel de competencia técnica y son efectivas; hay acciones cuyo nivel de competencia técnica se ha divulgado y forman parte del acervo común de una cultura; es posible adquirir competencia técnica desde la propia práctica.

La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es la misma que existe, salvando las diferencias de significado, entre las expresiones “sé hacer algo” y “sé por qué haciendo de ese modo, se logra ese algo y sé qué otros modos hay de lograrlo y sé qué habría que hacer para reconducir el proceso adecuadamente”. En todos esos casos hay conocimiento de la educación, pero su capacidad de resolución de problemas es distinta. La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es una elaboración conceptual derivada del avance del conocimiento de la educación.

En definitiva, en la intervención pedagógica, de lo que se trata, es de generar hechos y decisiones pedagógicas. La condición de experto viene dada por estar en posesión de competencias desarrolladas con el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, el dominio de la complejidad estructural de la toma de decisiones pedagógicas y el entrenamiento en la intervención como especialista de la educación, que es lo que le corresponde a la Pedagogía.

Y en eso se resume mi trayectoria profesional, desde los siguientes postulados:

- Conocer, enseñar y educar son conceptos y actividades diferentes

- Educación y pedagogía son distintas, porque una es ámbito de conocimiento y otra es conocimiento del ámbito
- La Pedagogía tiene autonomía funcional igual que cualquier disciplina científica.

Atendiendo a esos postulados se puede llegar a entender que:

- Pedagogía no es Psicología
- Pedagogía no es Filosofía
- Pedagogía no es solo enseñanza
- Teoría de la educación, Historia de la educación y Pedagogía social no son lo mismo.

Si se siguen mis libros desde 1979, mi trayectoria ha ido desde el conocimiento de la educación, al modelo de crecimiento del conocimiento de la educación, a la intervención pedagógica, a la función pedagógica, al sistema educativo y a la construcción de ámbitos, que es donde hoy me encuentro, desarrollando la aplicación de estos avances en el proyecto Educere área.

El proyecto Educere Area se integra en la línea de investigación Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación que desarrollamos en el Grupo TeXe de la Universidad de Santiago de Compostela bajo mi dirección. Esta línea de investigación y su proyecto está registrada como propiedad intelectual (Número de asiento Registral: 03/2017/1370) con carácter nacional e internacional y tiene por objetivo construir ámbitos de educación y desarrollar el diseño educativo del ámbito.

El proyecto Educere Area es un proyecto de pedagogía aplicada desde los fundamentos de la Pedagogía Mesoaxiológica. No es un proyecto de Didáctica general o específica focalizado desde la pregunta “cómo enseñar una materia escolar”. Tampoco es un proyecto de pedagogía cognitiva focalizado desde la pregunta “cómo mejorar la forma de conocer y el conocimiento del educando”. Es un proyecto de Pedagogía general y aplicada, focalizado en preguntas apropiadas para cualquier área de experiencia cultural que se utilice como materia escolar:

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

- ¿Podemos hacer el diseño educativo de mi materia escolar?
- ¿Podemos generar la intervención educativa derivada?

Por tanto, es un proyecto orientado a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención. 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, por ejemplo, "Educere Artibus" se aplicaría al área cultural "artes" y así sucesivamente a cualquier otra que se vaya a utilizar para educar.

Bajo este enfoque, y atendiendo al ejemplo elegido, se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores educativos específicos del área cultural "artes" y valores comunes de educación para el diseño educativo del ámbito de educación "artes". Se trata de la construcción rigurosa del ámbito de educación "artes" y de generar su diseño educativo para dar significado pleno a la expresión Educar CON las artes en cada intervención. La fortaleza y la viabilidad de esta propuesta reside en:

- La distinción entre conocer, enseñar y educar
- La diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo
- La posibilidad de construir el ámbito de educación correspondiente a la materia escolar
- La integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de cada área cultural, estableciendo la concordancia valores-sentimientos que permite pasar del conocimiento a la acción en cada interacción por medio de actitudes que generan apego positivo y permanente.
- La distinción entre pedagogía como disciplina y pedagogía como carrera
- Tener competencia para construir ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervenclión pedgógica apropiada
- Asumir la identidad profesional de gestores de ámbitos de educación y de la orientación formativa desde la concordancia

entre valores y sentimientos en la educación común, específica y especializada.

Y solo quiero decir una cosa más en este inicio. Y es referida al sentido de agradecimiento que impregna toda esta disertación. Yo solo sé hablar de Pedagogía con fundamento en el conocimiento disciplinar. Y mi agradecimiento está vinculado especialmente al reconocimiento que se hace de mi aportación a ese conocimiento, si bien, con humildad y con los pies asentados en la realidad social e institucional, siempre tengo en cuenta dos refranes que resumen mucho de los que nos está ocurriendo en nuestras Facultades:

- En casa del herrero, cuchillo de palo (no siempre se hace lo que la Pedagogía postula y prueba y, a veces, se hacen cosas que no concuerdan con la Pedagogía)
- Nadie es profeta en su tierra (somos muy proclives a perder mucho tiempo mirándonos el propio ombligo y lamiéndonos las heridas; la inseguridad incita a no escucharnos entre nosotros mismos y a no escuchar a gente de otros ámbitos, porque tememos que nos quiten nuestro predio).

Y dicho esto, yo quiero destacar en esta intervención y desde mi trayectoria los siguientes aspectos:

- La Pedagogía trabaja para lograr autonomía funcional, manteniendo complementariedad metodológica y adecuación del método a su objeto de estudio. Hay disciplina.
- Es necesario un conocimiento especializado y específico que otorga competencia a los pedagogos. Hay funciones pedagógicas.
- La imagen social de la pedagogía no es buena, pero tenemos competencia para tomar decisiones técnicas. Hay calidad y competencia
- Como carrera, hay futuro en la pedagogía y, como disciplina, hay Pedagogía del futuro y su respuesta siempre se tiene que ajustar al logro de la competencia técnica.

2. UNA FICCIÓN TEMPORAL EN EL ORIGEN, PERO UNA REALIDAD, ACTUALMENTE, EN EL CONTENIDO DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

Imagínense una ficción: Kant en su cátedra y en su seminario de Pedagogía en Könisberg y al lado, en otra aula, a Herbart, en su cátedra y en su Seminario de Pedagogía. El primero dice que la Pedagogía es filosofía aplicada a la educación que permite transformar la animalidad en humanidad. El segundo

dice que la Pedagogía es una ciencia en vías de construcción que tiene que generar sus propios conceptos y reflexionar con ellos para proporcionar visión crítica de su método y de sus actos al pedagogo y dejar de ser solo una lejana provincia conquistada por extranjeros.

Es una ficción imaginaria la coetaneidad, pero no el contenido de sus tesis. Kant ocupa la cátedra de Filosofía en Könisberg en 1770 y allí fue, después, Rector y decano de su facultad e impartió en 1786 un Seminario de Pedagogía que dio lugar al libro Pedagogía en 1803, editado sobre los apuntes recogidos por su alumno F. Th. Rink en el Seminario, con el visto bueno de Kant.

Por su parte, Herbart, ocupa en 1809 la cátedra vacante de Kant, cinco años después de su muerte (1804). En 1806, siendo profesor de la universidad de Gotinga, Herbart publica su Pedagogía General. Cuando se incorpora a Könisberg, sigue trabajando en la ciencia pedagógica y en 1810 establece un Seminario pedagógico con una escuela experimental aneja para prácticas didácticas.

Kant representa la utilidad de los conceptos filosóficos en la educación y hoy Kónisberg es el territorio ruso de Kaliningrado y su universidad es la Universidad I. Kant, en su honor. Herbart es el origen de la construcción de los conceptos propios de la educación y todavía no tiene una universidad que reconozca su relevancia, ni siquiera es el nombre de una facultad de Pedagogía.

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

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

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de “círculo visual propio” que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan

antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart que: “La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarse por ello” (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: “Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?” (Herbart, 1806, p. 5).

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación: “Lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada” (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas. Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana, la posición francesa y la angloamericana, pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios. El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación producidos a partir del racionalismo crítico y la contrastación deductiva gracias a los avances conseguidos por las corrientes historicistas y las corrientes comprensivas en la filosofía de la ciencia, son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales.

Hoy se acepta el principio general metodológico de la investigación científica de complementariedad en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología

y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posibilidad de la investigación a su interés particular.

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

Hoy en día se asume que puede existir una ciencia propia de lo social, que se llama Sociología y existen otras ciencias que interpretan lo social (ciencias de lo social, como psicología social, antropología social, etcétera). Esto mismo pasa en Psicología y en Pedagogía y en Medicina (hay Medicina como disciplina y hay ciencias de la salud, como la Biología u otras). Hay Pedagogía y hay ciencias de la educación (Sociología de la educación, Psicología de la educación y otras). Y dentro de cada disciplina científica, en nuestro caso, dentro de la Pedagogía, hay disciplinas sustantivas que especializan la ciencia generando sus modos de prueba específicos desde conceptos propios de la disciplina sustantiva (pedagogía general o teoría de la educación como disciplina sustantiva, didáctica y pedagogía comparada, sus objetos son distintos y especializan la disciplina científica misma en la intervención pedagógica y la educación, la enseñanza y el sistema educativo, respectivamente).

Hoy en día, además, se asume que cada disciplina científica (pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.) se especializa en su propia tarea y puede interpretar otros ámbitos con los conceptos que elabora, por eso hay sociología general y sociología aplicada (sociología de la familia, de la educación, de las religiones, etcétera). Lo importante hoy es que se distingue entre ciencia general y ciencia aplicada. La ciencia general especializa la disciplina, la ciencia aplicada especializa la tarea, es decir su campo de aplicación. (Hay pedagogía general y aplicada, sociología general y aplicada, antropología general y aplicada, Didáctica general y Didácticas específicas o Didáctica aplicada, Filosofía y filosofías aplicadas, etcétera). Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos teorías sustantivas de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a

veces necesitaremos teorías prácticas y teorías interpretativas (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos teorías filosóficas (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos teoría filosófica (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación).

En resumen, hoy en día, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza desde el conocimiento de la educación: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Ese saber de perspectiva mesoaxiológica, que valora cada medio como educativo, es el que corresponde a la Pedagogía y la Pedagogía es el saber que necesitamos para construir ámbitos de educación, es decir, para transformar en educativo cualquier medio que utilicemos, atendiendo a los siguientes postulados:

- Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado el conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación. El conocimiento de la educación fundamenta el 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
- Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación, ajustándonos al significado de educación, utilizando la actividad común del educando sin la cual es imposible educar y buscando la concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción
- 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
- 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

- Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde los elementos estructurales de la intervención, 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.

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

En España, la implantación de la Pedagogía en 1a 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) 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 universidad[1].

---

1 *Se puede hacer un seguimiento del desarrollo continuado del cambio en Europa consultando los textos siguientes:*

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

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

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Recuperado 9.4.2019 en la pagina 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

Comisión de las Comunidades Europeas (2005b). Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa. Triángulo del conocimiento. Bruselas, 20.4.2005 COM(2005) 152 final. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0024&from=EN (Recuperado en PDF de la página web el 9 de marzo de 2019).

Comisión de las Comunidades Europeas (2005c). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo del papel de la educación en un «triángulo del conocimiento» que funcione plenamente. Diario oficial de la Unión Europea 12-12-2009(2009/C 302/03. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:ES:PDF Recuperado el 9 de marzo de 2019.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005d). Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa Bruselas, 20.4.2005, COM(2005) 152 final. Recuperado el 9.3.2019. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0024&from=EN

Comisión de las Comunnidades 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 Ministeiro http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/ResumenEjecutivo-Final/ResumenEjecutivo.Final.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.

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 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

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 Ministeiro https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18182

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.

3.1. 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 practico 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 profesión 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.

3.2. 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.

3.3. 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.

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.

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 valorar cada medio como educativo, ajustándolo al significado de educar derivado del conocimiento de la educación. Y eso para mí justifica también una trayectoria profesional: la mía, en este caso.

4. 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 cuatro necesidades que voy a comentar a continuación.

4.1. 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, 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.

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.

4.2. 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 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, a su vez y en buena medida de la calidad del conocimiento de la educación que han recibido en su formación.

4.3. 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 integra 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 opiniómano, en un propagandista, o en un manipulador.

4.4. 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 a significado subalterno. Y, así las cosas, hay, por ejemplo, Psicología y Psicología social, y hay también Pedagogía y Pedagogía social.

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

La Pedagogía del futuro, como disciplina, depende en buena medida de su capacidad de generar conceptos que sean aplicables a los ámbitos de realidad que podemos interpretar desde la educación. La pedagogía tiene que ser cada vez más "aplicada"; tiene que ser capaz de interpretar problemas y dar solución a problemas reales de la vida ordinaria desde las ideas de formación y de intervención pedagógica. La pedagogía será por supuesto, pedagogía

escolar, pero será necesariamente por espacio ocupacional específico pedagogía gerontológica, familiar, social, ambiental, laboral, carcelaria, no formal, etcétera. La pedagogía del futuro serán necesariamente las pedagogías aplicadas.

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

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

También estoy convencido de que, como carrera, el futuro de la Pedagogía está vinculado a la necesidad social de calidad de la educación. La calidad de educación es, como hemos visto, una necesidad social y se configura como un objetivo posible y necesario. La respuesta educativa afecta a la realidad interna y externa del educando en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades, y dado que cualquier respuesta no es igualmente valiosa ni ajustada al significado de educación, inexorablemente tenemos que hacer frente a problemas de valorar la calidad en cada acción educativa. Y todo eso exige una función pedagógica específica y especializada que no se logra sin la Pedagogía.

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

La importancia de esa relación es innegable y, en mi opinión, el futuro de la Pedagogía depende de que esa relación se haga constante y patrimonial por parte de los pedagogos. Y eso no es nada fácil, porque depende de condiciones externas a la Pedagogía misma que se mantenga una relación estable entre demanda real de estudios y necesidad social de titulados y que haya voluntad política de amparar la carrera, porque el Estado juega un papel activo en la profesionalización, por medio del reconocimiento del título, la formación y su financiación, y, a su vez, el colectivo de pedagogos y sus asociaciones profesionales juegan un papel activo en el profesionalismo. Y si esto es así, cuanto más identifiquemos nuestra formación con la Pedagogía, más

obligados estamos a generar nombre para nuestras facultades acorde con la formación que les da la competencia técnica en la carrera. No es lo mismo decir facultad de Pedagogía que facultad de educación o que facultad de formación del profesorado. Por principio de competencia y conocimiento, las facultades se definen por el conocimiento del ámbito que genera la competencia (Pedagogía), no por el ámbito de conocimiento en el que se ejerce la competencia. No entender esto es trabajar en contra de la imagen social que tenemos que proyectar.

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

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.

5. AGRADECIMIENTO FINAL

Siempre he tenido a la Facultad y a mi Grupo de investigación presentes en estas actividades y reconocimientos y por eso me honro en aceptar y agradezco la distinción que me otorga Redipe por mi trayectoria profesional.

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, contará con mi apoyo.

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.

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.

Apreciado director de Redipe, yo voy a continuar trabajando, mientras pueda, para que se cumplan y logren los fines de la educación universitaria encarnados para mí en la docencia, el estudio, la investigación, la cultura y el desarrollo social y productivo desde la Pedagogía. Y este premio, que acepto con agradecimiento, me honra y me motiva para perseverar con fuerza en mi empeño, siguiendo el ejemplo de Redipe cuya función estimuladora de actos pedagógicos ejemplares es incuestionable en este momento.

Muchas gracias

Modalidad Trayectoria Profesional

Primera convocatoria (Bienio 2018-2019)
https://redipe.org/nosotros/premio-educa/

La **Red Iberoamericana de Pedagogía**, con el fin de dar cumplimiento a su función de estimular los actos pedagógicos orientados a la socialización del conocimiento y a la formación de seres sensibles, críticos y proactivos, capaces de intervenir propositivamente en su autorrealización y en la construcción de un mundo mejor desde el conocimiento y la investigación de la educación como tarea, como proceso y como resultado, ha acordado convocar el **I PREMIO EDUCA-Redipe** (modalidad trayectoria profesional).

El objetivo de este Premio es el reconocimiento de una trayectoria prestigiosa dedicada a la educación, a la investigación pedagógica y a la colaboración con Redipe, contribuyendo claramente con sus aportaciones nacionales e internacionales a la transferencia de tecnología y conocimiento, a la innovación conceptual y teórica, y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

El Premio se convoca con carácter bienal y ámbito internacional, de acuerdo con las siguientes bases:

1. Podrán concurrir al premio todos aquellos profesionales de la educación que sean presentados por cualquier Par Académico Iberoamericano REDIPE o miembro del Comité de Calidad de Redipe, incluido el Director, atendiendo a sus probados méritos de: transferencia de tecnología y conocimiento, innovación conceptual y teórica de sus trabajos, capacidad de abrir nuevas vías de investigación que han contribuido a la mejora del conocimiento de la educación, la posibilidad de aplicación de los mismos y su capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

2. Los/las concurrentes presentarán un CV para su estimación y se acompañará de una breve síntesis a modo de laudatio de los méritos del candidato, firmada por el proponente.

3. La persona premiada en una edición se abstendrá de concurrir al premio en posteriores ediciones y formará parte del jurado de la siguiente convocatoria.

4. Los documentos requeridos en la cláusula 2 se remitirán en formato electrónico (Word y PDF del currículum y de la laudatio), antes del 31 de marzo de 2019, en correo electrònico dirigido a: DIRECCIÒN REDIPE. “Premio EDUCA - Redipe” direccion@redipe.org, calidad@redipe.org

5. El premio está dotado con CERTIFICACIÓN ACREDITATIVA Y SE ENTREGARÁ EN ACTO PÚBLICO vinculado a un Simposio Internacional de Redipe. El premio podrá declararse desierto.

6. El jurado estará constituido por 5 miembros entre los cuales estará el Director de Redipe, que será el Presidente del jurado, y 4 miembros más pertenecientes al Comité de Calidad.

7. La composición del jurado se dará a conocer coincidiendo con el fallo del concurso que será inapelable y se comunicará en 2019.

8. Redipe podrá hacer publicidad de trabajos del candidato premiado y no devolverá originales ni mantendrá correspondencia con los autores/as.

9. La presentación a este premio supone la aceptación de estas bases.

Cali, Colombia, 22 de septiembre de 2018

Julio César Arboleda
Director Redipe
direccion@redipe.org
www.redipe.org

PREMIO EDUCA-REDIPE

MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL

RESOLUCIÒN PREMIO EDUCA-REDIPE (MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL, BIENIO 2018-2019)

La **Red Iberoamericana de Pedagogía** (Redipe), con el fin de dar cumplimiento a su función de estimular los actos pedagógicos orientados a la socialización del conocimiento y a la formación de seres sensibles, críticos y proactivos, capaces de intervenir propositivamente en su autorrealización y en la construcción de un mundo mejor desde el conocimiento y la investigación de la educación como tarea, como proceso y como resultado, convocó en septiembre de 2018, el **I PREMIO EDUCA-REDIPE (modalidad trayectoria profesional)**, con carácter internacional.

El objetivo de este Premio es el reconocimiento de una trayectoria prestigiosa dedicada a la educación, a la investigación pedagógica y a la colaboración con Redipe, contribuyendo claramente con sus aportaciones nacionales e internacionales a la transferencia de tecnología y conocimiento, a la innovación conceptual y teórica, y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

El jurado nombrado al efecto y cuya composición, según las bases de la convocatoria, está constituido por 5 miembros entre los cuales estará el Director de Redipe, que será el Presidente del jurado, y 4 miembros más pertenecientes al Comité de Calidad, ha valorado en cada una de las diez candidaturas presentadas a esta convocatoria los siguientes aspectos:

- Las aportaciones nacionales e internacionales editadas
- Los méritos de docencia, investigación, gestión, representación institucional y de transferencia de conocimiento que se aprecian en la obra realizada
- La colaboración con Redipe en Simposios, conferencias, proyectos de investigación, artículos de revista y libros publicados
- La aportación del trabajo realizado a la innovación conceptual y teórica, y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa
- La difusión, accesibilidad e internacionalización de los trabajos a través de las redes, eventos organizados y premios recibidos, así como la capacidad de liderazgo en investigación.

Por consiguiente, y después de deliberación y ponderación cuantitativa y cualitativa de méritos, el jurado ha acordado conceder por decisión unánime el premio en esta primera edición al catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela:

PROFESOR DR. D. JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ

El jurado aprecia que, en la obra del profesor Touriñán, hay un salto cualitativo respecto de la buena educación, porque se prueba que la calidad de la educación tiene que ver con el conocimiento que da competencia técnica a los profesionales de la educación, tanto en funciones de docencia, como en funciones de investigación pedagógica, como en funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo, ya sean estas funciones de técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) o funciones de técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, el pedagogo penitenciario y el asesor pedagógico, entre otros).

En el jurado se ha apreciado de manera singular que, con sus trabajos, don José Manuel Touriñán López se ha convertido en un brillante paladín de la Pedagogía. Contribuye claramente con sus aportaciones nacionales e internacionales a la transferencia de tecnología y conocimiento, a la innovación conceptual y teórica y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

En los trabajos del profesor Touriñán el profesional de la educación encuentra los elementos teóricos y prácticos para poder valorar como educativo cada medio que utilice al construir ámbitos de educación, hacer diseños educativos y generar la intervención pedagógica derivada. Los medios así concebidos se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del pedagogo y ello hace que todo el trabajo del pedagogo se impregne del significado de educar y adquiera valor mesoaxiológico. Se hace Pedagogía mesoaxiológica.

La pedagogía mesoaxiológica que propugna el profesor Touriñán es resultado de una larga trayectoria investigadora, ha creado lenguaje en Pedagogía, avanza el conocimiento de la educación y sus fundamentos como actividad de intervención y esa concepción de la Pedagogía se ha convertido ya en alternativa emergente, pionera, innovadora y viable en sus propuestas. Su obra mejora la posibilidad de análisis, interpretación y comprensión de la educación y la capacidad de resolución de problemas desde el concepto de ámbito de educación, haciendo posible el desarrollo de diseños y de programas de acción educativa concreta, controlada y programada, de manera que la función pedagógica adquiere sentido profesional de competencia técnica con fundamento en mentalidad pedagógica específica y en mirada pedagógica especializada en cada intervención.

Y para que conste a los efectos oportunos, se firma el Acta de resolución en Santiago de Cali 18 de mayo de 2019.

Julio César Arboleda
Director Redipe
direccion@redipe.org
www.redipe.org

Comité científico
Rodrigo Ruay Garcés,
Universidad La Serena, Chile
Maria Dolores García Perea
Universidad Nacional Autónoma de México
Mario Germán Gil Claros,
Grupo de Investigación Redipe: Epistemología, Pedagogía y Diversidad
Valdir Heitor Barzoto
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Libros de la Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica
J. M. Touriñán López, Director,

Premio internacional Educa-Redipe,
(modalidad de Trayectoria profesional)
https://redipe.org/nosotros/premio-educa/

Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica
(ISBN: 978-1-951198-20-6)

Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica
(ISBN: 978-958-58492-6-6)

Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education
(ISBN: 978-1-945570-57-5)

Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica
(ISBN: 978-84-9745-451-3)

Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación
(ISBN: 978-1-945570-42-1)

Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada
(ISBN: 978-84-9745-994-5)

Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar
(ISBN: 978-1-951198-91-6)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones conceptuales
(ISBN:

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones actuales
(ISBN:

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones aplicadas
(ISBN:

Más información:

http://dondestalaeducacion.com/
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w
REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

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-pensamiento 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 cual se forman las generaciones jóvenes y la sociedad transmite su legado. 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. La educación es una cuestión política, pero ni toda política es educativa, ni la Pedagogía es la política educativa. Hay educación y hay Pedagogía y hay educación política, política educativa, política de la educación y politización de la educación. Y esas diferentes realidades no deben hacernos olvidar -aunque pueden-, que mentalidad pedagógica y mentalidad política, mirada pedagógica y mirada política obedecen a criterios distintos y, si bien ambas mentalidades se preocupan y ocupan de la educación, la mentalidad y la mirada pedagógicas son técnicas, no políticas.

Se trata de generar hechos y decisiones pedagógicas. La Pedagogía es el conocimiento de la educación que da competencia técnica. La mirada pedagógica especializada proporciona al pedagogo visión crítica de su método y de sus actos. La mentalidad pedagógica específica proporciona al pedagogo representación mental de la acción de educar desde la relación teoría-práctica.

Transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Educar es la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía, en cada una de las demás funciones. Funciones de docencia, de apoyo al sistema educativo y de investigación convergen en la función educadora que está presente en todas ellas.

José Manuel Touriñán López
Premio Educa-Redipe, 2019
(Modalidad trayectoria profesional)

editorial redipe

www.rediberoamericanadepedagogia.com