



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

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

Esa pedagogía crítica, cuyo sustrato más valioso son las llamadas teorías prácticas, no 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 felicitarlo 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 (Tourrián, 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 (Tourrián, 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 (Tourrián 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 (Tourrián, 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 (Tourinán, 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) (Tourinán, 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 (Tourrián, 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 (Tourinán, 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 (Tourrián, 2016):

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

que desarrollan la Ley General de Educación de 1970

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

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

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

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

El concepto de área de conocimiento sigue vigente, 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 (Tourriñán, 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 disciplinar²

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.

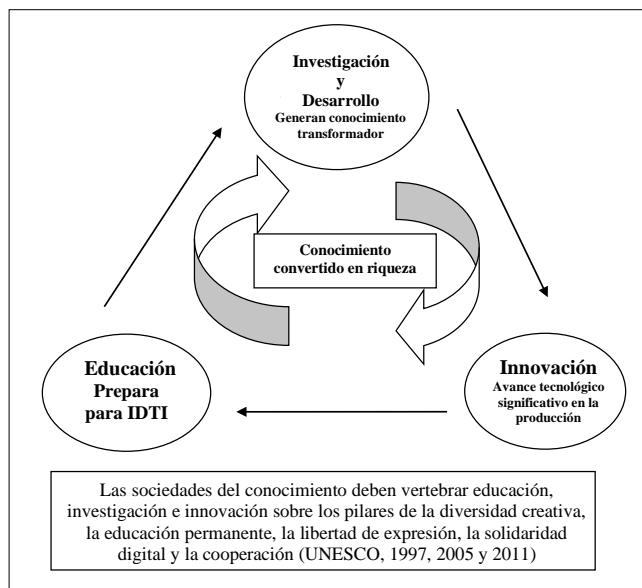
En palabras de la UNESCO, la noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de referirse a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a 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 triángulo 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 (Tourrián, 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 (Tourrián, 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 (Tourrián, 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.

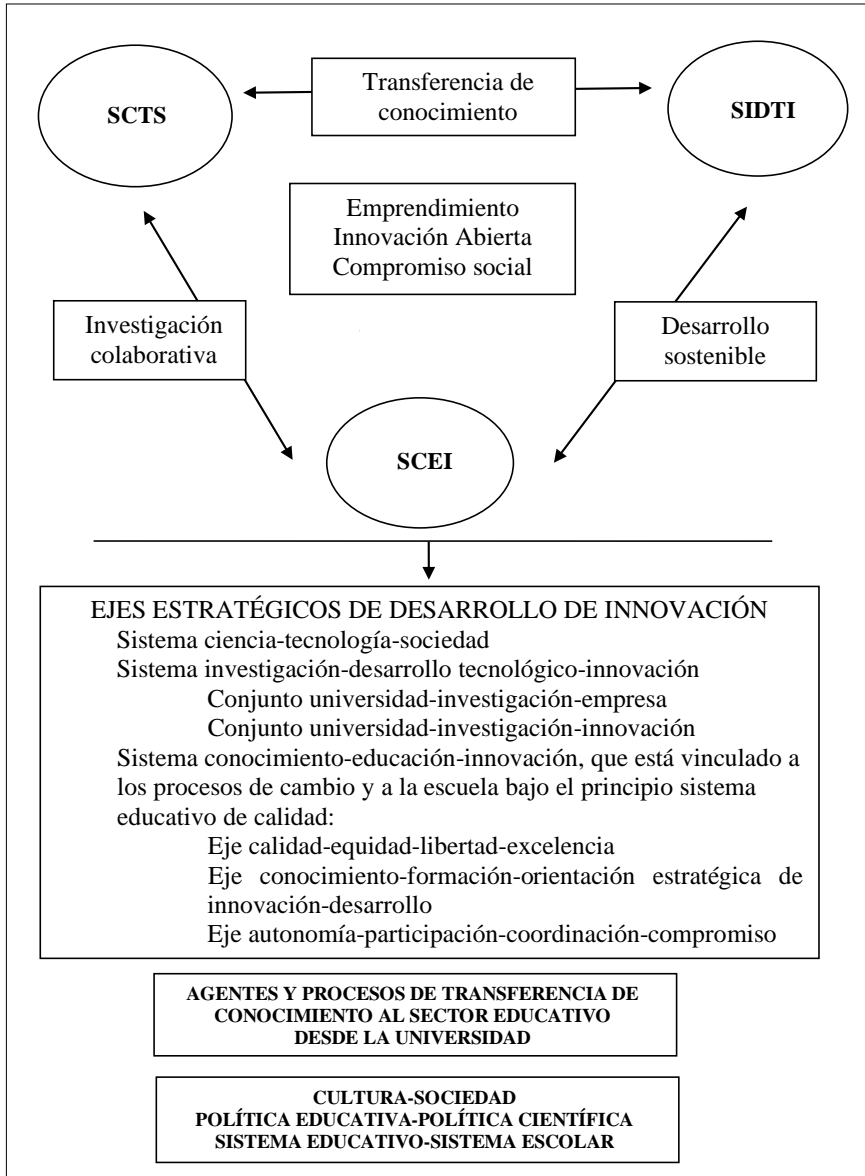
Esta relación entre investigación y comunidad universitaria es importante para el *Sistema ciencia-tecnología-sociedad* y mediatizadora del desarrollo tecnológico, de tal manera que buena parte de su éxito en el desarrollo regional depende de que se alcance un nivel de comprensión general de la ciencia 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 (Tourriñán y Sáez, 2015; Comisión de las Comunidades Europeas, 2004a, 2004b, 2005d y 2003; Bueno, 2007).

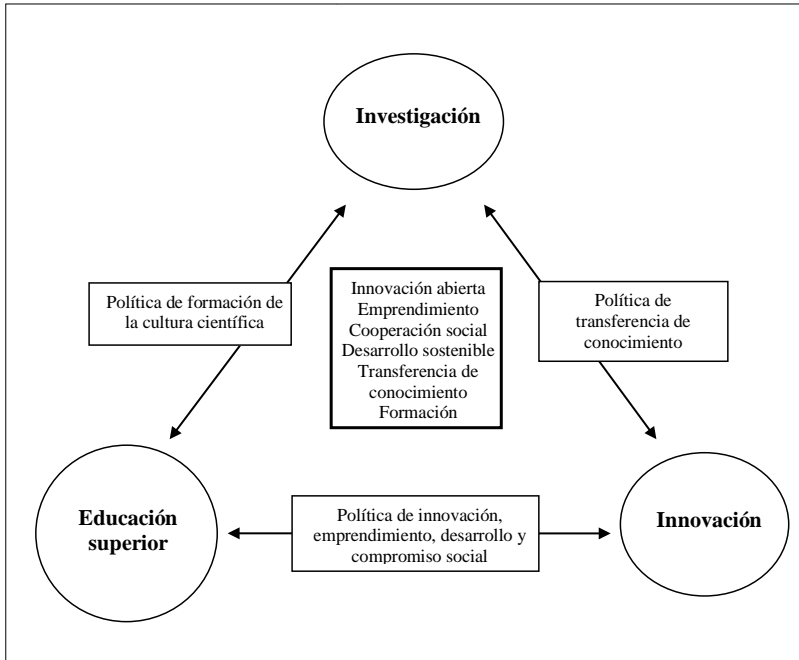
El conocimiento e innovación se hacen motores para un crecimiento sostenible potenciados desde la educación desde 2003 y se concreta progresivamente en la Estrategia Europa 2020, cuyo objetivo es garantizar que la recuperación económica de la Unión Europea (UE) después de la crisis económica y financiera 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 (Tourrián, 1983, 2008, 2012 y 2016, cap. 6; Tourrián 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 de 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 (Tourrián, 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 (Tourinán, 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:

$$T (= C \rightarrow A)$$

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 (Tourrián, 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 (Tourriñán y Rodríguez, 1993a y 1993b):

$$P = (X_1 \vee Y_1 \vee Z_1 \rightarrow A) \vee_s (X_2 \vee Y_2 \vee Z_2 \rightarrow B) \vee_s (X_3 \vee Y_3 \vee Z_3 \rightarrow C)$$

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.

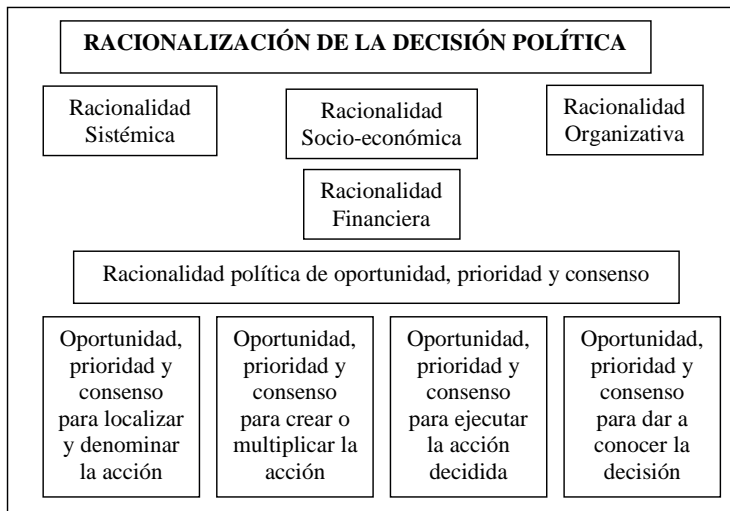
P es la decisión política que fija la prioridad de una expectativa sobre

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 praxeológica, 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 (Tourrián, 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

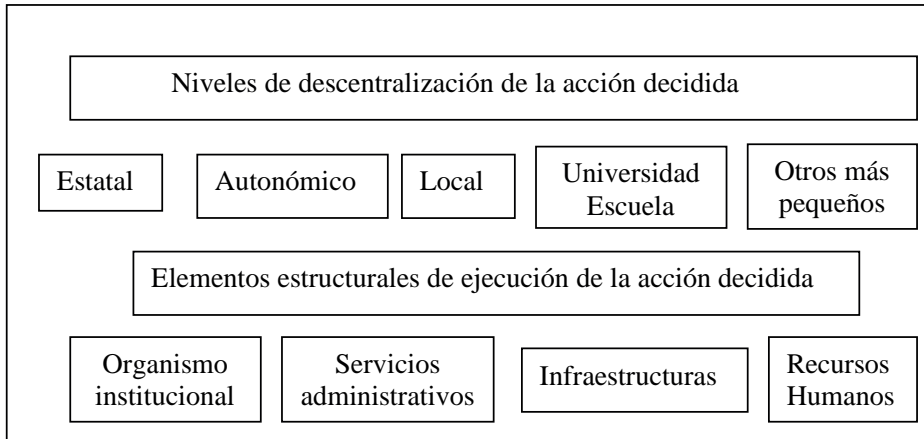
		ÁMBITOS DE REALIZACIÓN DE LA FUNCIÓN			
		ESTADO	COMUNIDAD AUTÓNOMA	CENTRO EDUCATIVO	AULA
ÁMBITOS DE ESTRUCTURACIÓN DE LA FUNCIÓN	PLANIFICACION	DECISIONES TÉCNICAS Y POLITICAS Y DE POLÍTICA EDUCATIVA DEL ESTADO	IDEM. DE LA COMUNIDAD	IDEM. DEL CENTRO	IDEM. DEL AULA
	OPERATIVO DE FUNCIONES PEDAGOGICAS	FUNCIONES DE INVESTIGACION FUNCIONES DE APOYO AL SISTEMA: INSPECCIÓN ESTATAL	FUNCIONES DE INVESTIGACION FUNCIONES DE APOYO AL SISTEMA INSPECCION AUTONÓMICA	FUNCIONES DE INVESTIGACIÓN FUNCIONES DE APOYO - EQUIPOS PSICOPEAGOGICOS - CENTROS FORMACIÓN PROFESORES	INVESTIGACION ACTIVA TUTORIAS DOCENCIA
	ADMINISTRATIVO	ORGANIGRAMA MINISTERIO	ORGANIGRAMA CONSEJERÍA	ORGANIGRAMA ORGANOS 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: Tourrián, 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 (Tourrián (Dir.), 2012, caps. 1 y 9).

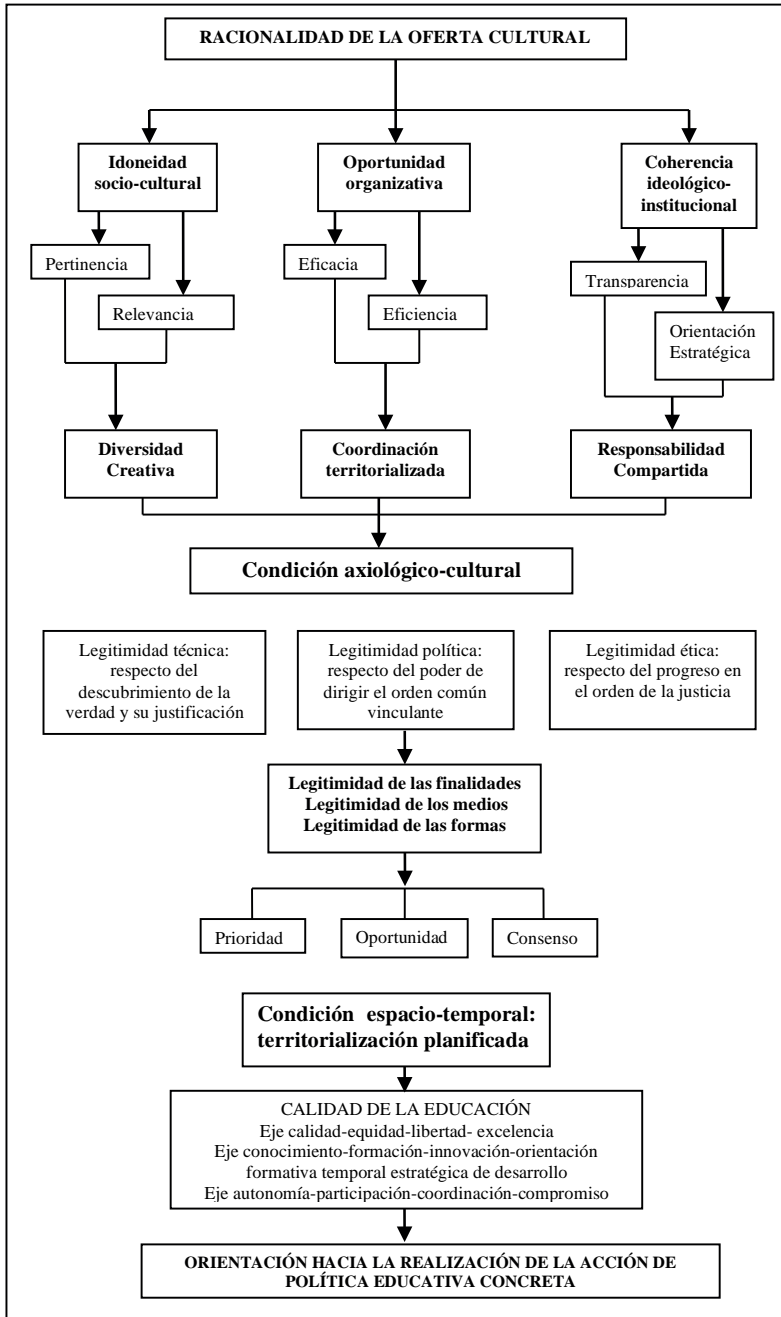
Y eso que acabo de decir hace que, en nuestros días, hablemos necesariamente, por una parte, de legalidad y legitimidad política, porque se han establecido las normas siguiendo los cauces legales que las hacen vigentes y reales en su contexto territorial y, por otra, de legitimidad técnica (en nuestro

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 (Tourriñán, 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 (Tourinán, 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 (Tourrián, 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 y 1985).

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 práctica 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 cientismo, 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 (Tourifián, 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 prácticos que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza, el profesional de la educación es consciente de que no es él el que los crea. Domina las áreas de conocimiento que enseña al nivel necesario para transmitirlos. Si es profesor de historia, tiene competencia pedagógica para decir qué destrezas, hábitos y actitudes que capacitan al educando para dominar ese tema está desarrollando; sabe qué contenidos no pueden ser aprendidos

por un determinado educando; es competente para establecer las estrategias de aprendizaje y para que el alumno logre las destrezas que le permiten dominar un determinado contenido; sabe, por tanto, cuáles son los objetivos de conocimiento que puede lograr y, por consiguiente, es competente, también para no aceptar como objetivo de la intervención la transmisión de un conocimiento teórico, técnico o práctico que no esté legitimado pedagógicamente. 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 (Tourrián, 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 práctica. 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 práctica; 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; Tourrián, 2017).

La competencia técnica no legitima al profesional para convertirse en apologista de las opciones prácticas 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 proponerse 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 (Tourrián, 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 atiende “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 atienden “a derecho”, pero cuyo contenido no se atiende 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.

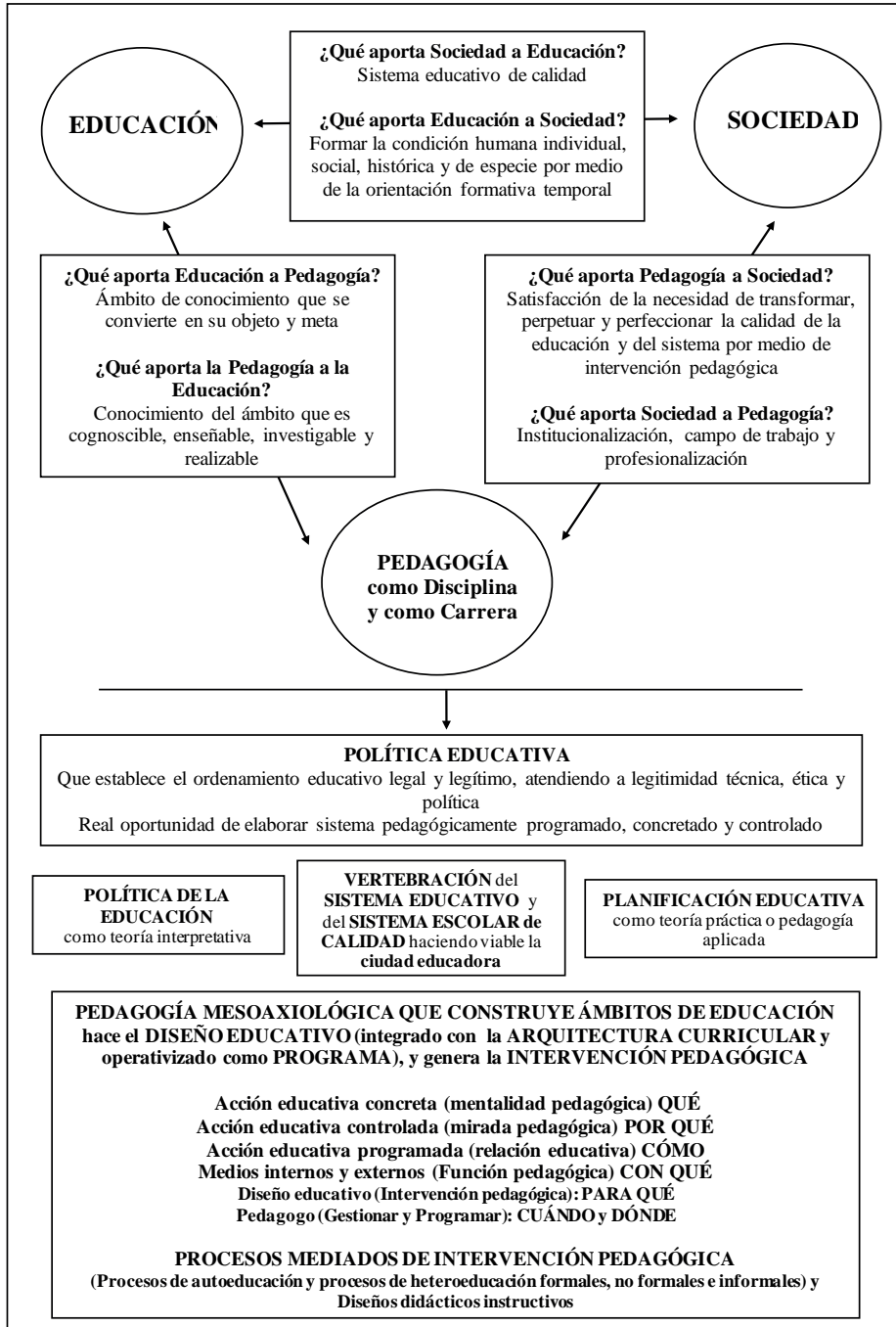
Estamos en condiciones de afirmar, siguiendo las argumentaciones de los epígrafes precedentes, que la acción política no es la acción técnica del profesional, sea este pedagogo, juez, abogado, arquitecto, ingeniero, científico o investigador. La acción política no es sin más la acción ética que busca 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 opiniónmano, en un propagandista o en un manipulador.

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

acción política es la acción libre sujeta a normas que revierte sobre el orden común vinculante para restablecerlo, ampliarlo, mantenerlo, e incluso desecharlo, haciendo un cambio revolucionario, atendiendo a los principios de legalidad y legitimidad y bajo criterios de oportunidad, prioridad y consenso. Precisamente por eso, en las democracias avanzadas, constituidas en estado de derecho con orden constitucional vigente, se dice que el compromiso de la acción política es hacer crecer la democracia y regenerarla, incluso yendo más allá pero siempre bajo principios de legalidad y legitimidad, de manera que, ir sin legalidad contra el estado de derecho constituido, es considerado fraude de ley, abuso de poder, prevaricación, golpismo y, en determinados casos, 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: Tourián, 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
- Ética-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, 2004^a; 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 (Tourriñán, 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 (Tourriñán, 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



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 íntegra y ajustada al conocimiento de la educación que tenemos actualmente si no tuviera en cuenta que se trabaja con personas y el educando es persona (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 (Tourrián 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 opinímanos 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 (Tourrián, 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 (Tourrián, 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 (Tourrián, 2016, epígrafe 3.2.4. del capítulo 8 y epígrafe 5 del capítulo 2), hay una debilidad en el orden preferencial transitivo, que es el pilar argumental de la defensa del esquema medios-fines que permite pensar que el fin justifica los medios. El postulado de transitividad significa que, en última instancia, el valor del efecto que se tiene como fin, justifica la acción.

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

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

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

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

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

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

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

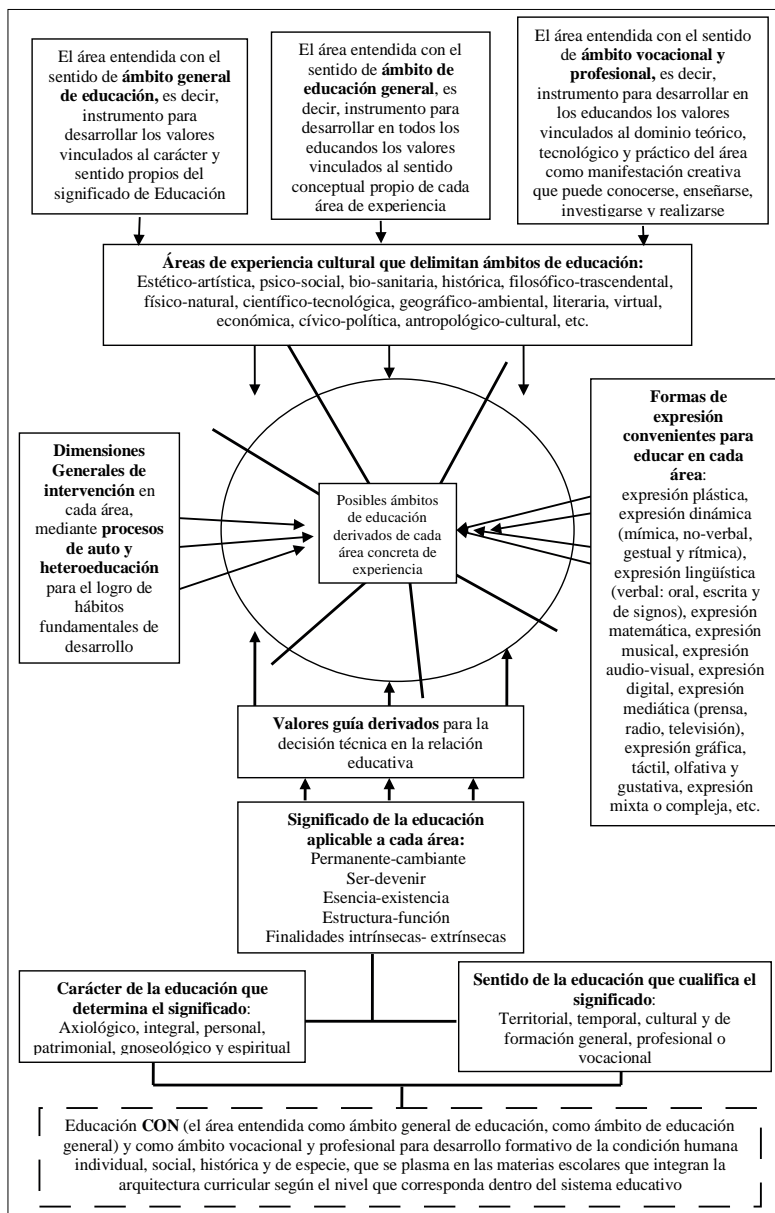
5.1. Construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural y vertebramos el sistema educativo

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 predicen de los ámbitos generales de educación (Tourrián, 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 (Tourrián, 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

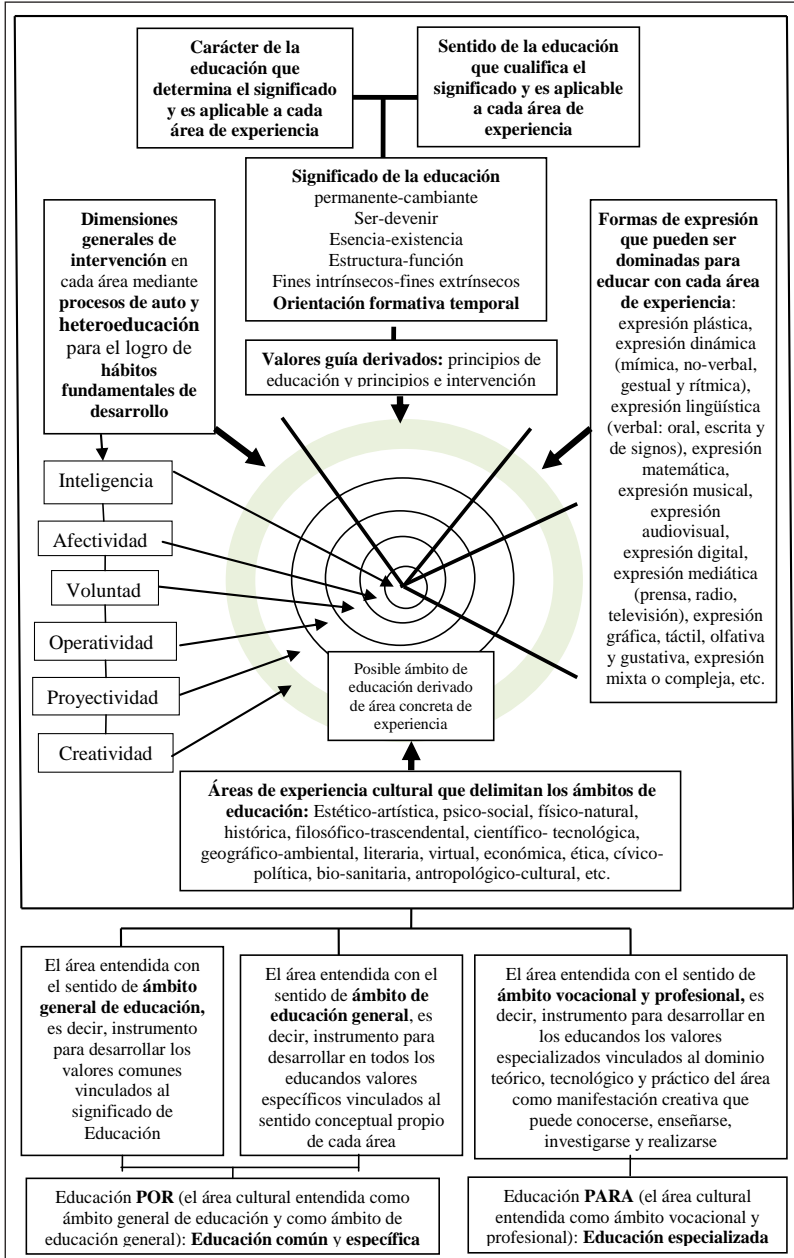


Fuente: Touriñán, 2014, p. 665.

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

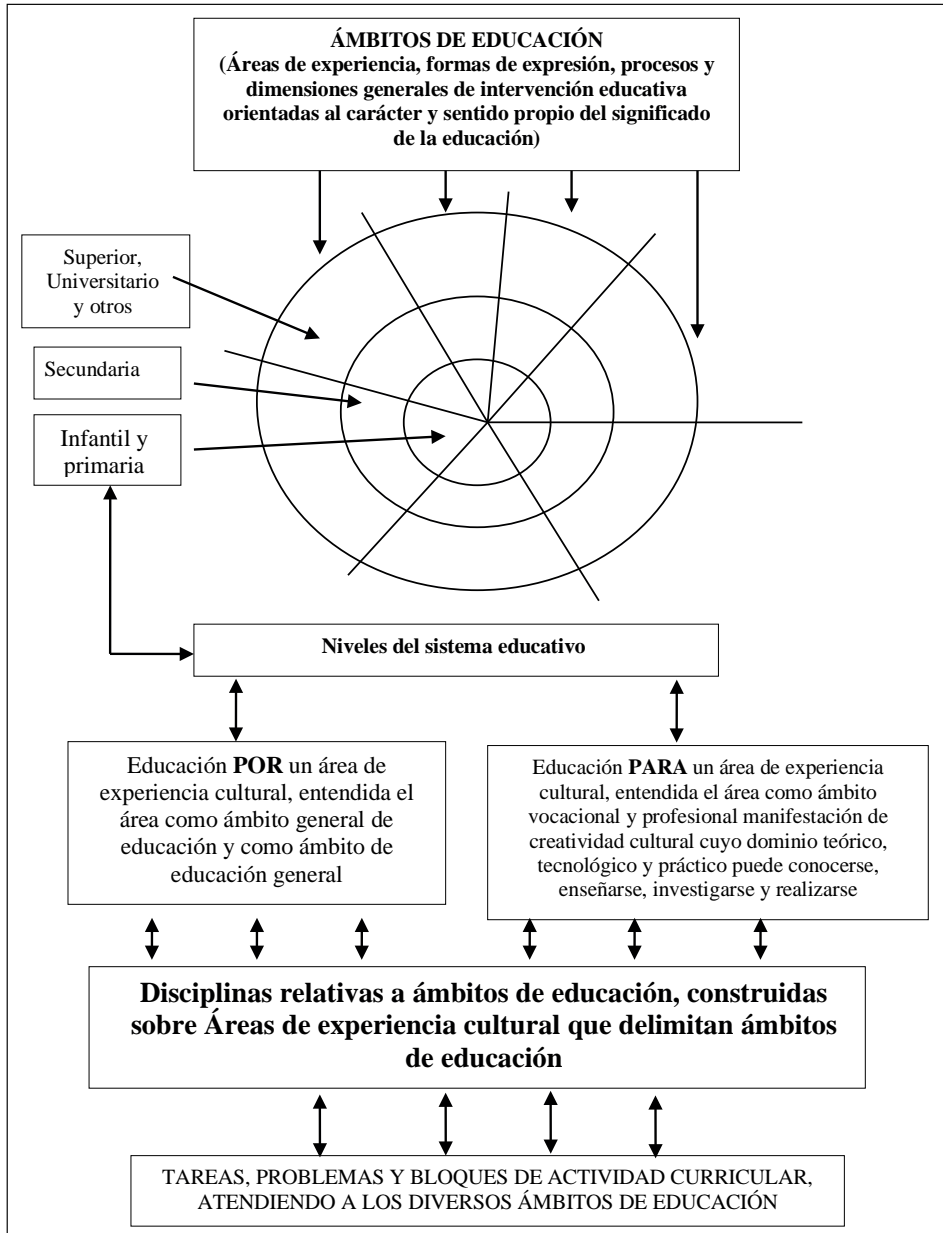
al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse de manera vocacional y profesional

- 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” (Tourrián, 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 contruidos, 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 contruidos, 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 contruidos, 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 lógicas 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 (Tourriñán 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 opinómanos 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 Dilemma. 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/inarticleoc.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 apprendre. Vers la société 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](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). *Educación: 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 Políticos. 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 Interuniversitaria*, 30 (1), 29-51.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivencia en la cultura 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.
- Kohlberg, L. (1971). From Is to Ought. 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.
- Ladrière, 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, 8ª ed.
- 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. Crítica 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 histórico 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'enseignement, démocratisation 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 Psicología 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 Interuniversitaria, (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, desenvolvimiento 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 Interuniversitaria, 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.* Ann Arbor (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). Prometheus Bound: Science in a Dynamic Steady State. Cambridge (U.K.): Cambridge University Press.