



José Manuel Touriñán López
Premio Educa-Redipe, 2019
(Modalidad trayectoria profesional)

**LAUDATIO Y
DISCURSO DE
AGRADECIMIENTO**

Título original:

Laudatio y discurso de agradecimiento. Capítulos 1 y 6 del libro Función Pedagógica, Competencia Técnica y Transferencia de Conocimiento.

La Perspectiva Mesoaxiológica

Autor: José Manuel Touriñán López

ISBN: 978-1-951198-20-6

Primera Edición, Febrero 2020

REDIPE. Red Iberoamericana de Pedagogía
Capítulo Estados Unidos

Bowker-Books in print

Editorial REDIPE (95857440)

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

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

Laudatio y discurso de agradecimiento. Premio Educa-Redipe 2019 (Modalidad trayectoria profesional) by José Manuel Touriñán López is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License.

Creado a partir de la obra en http://dondestalaeducacion.com/files/9915/9587/4430/FuncPed-CompTec-TraCo-PerspMeso_libro_premio1_AntiCopy.pdf.

Puede hallar permisos más allá de los concedidos con esta licencia en http://dondestalaeducacion.com/files/5115/9587/3891/FuncPed-CompTec-TraCo_PerspMeso_Libro_premio2_AntiCopy.pdf

Laudatio y discurso de agradecimiento

José Manuel Touriñán López

**Premio Educa-Redipe, 2019
(Modalidad trayectoria profesional)**

ÍNDICE GENERAL

PRESENTACIÓN	p. 9
1.- LAUDATIO DE PRESENTACIÓN DE CANDIDATURA DEL PROF. DR. D. JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ AL PREMIO EDUCA-REDIPE (modalidad trayectoria profesional). Convocatoria 2018-2019	p. 11
2.- DISCURSO DE AGRADECIMIENTO DE D. JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ EN EL ACTO DE ENTREGA DEL PREMIO EDUCA-REDIPE 2019 (modalidad trayectoria profesional), de carácter bienal y ámbito internacional	p. 33
3.- CONVOCATORIA 2018-2019 CON CARÁCTER BIENAL Y ÁMBITO INTERNACIONAL DEL PREMIO EDUCA-REDIPE (modalidad trayectoria profesional)	p. 79
4.- RESOLUCIÓN PREMIO EDUCA-REDIPE 2019 (modalidad trayectoria profesional), bienio 2018-2019	p. 83
5.- NOTA BIOGRÁFICA	p. 89

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

Julio César Arboleda
Director de REDIPE

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

Julio César Arboleda
Director de Redipe

ÍNDICE DE LA LAUDATIO

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

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

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

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

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

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

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

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

8. Índices de impacto de la producción científica

9. Libros escritos desde 2014

10. Alegación final y de conjunto para la propuesta

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

Julio César Arboleda

Director de Redipe

Septiembre de 2018

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

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

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

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

-Maestro de Enseñanza Primaria (1969).

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

- Becario de Formación del personal Investigador. Ministerio de Educación y Ciencia (1975-77).
- Doctor en Pedagogía (1978) con la calificación de Suma cum Laude por la Universidad Complutense de Madrid.
- Profesor de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid (1974-1980).
- Profesor numerario de la Universidad de Santiago de Compostela en 1980.
- Catedrático de Universidad en junio de 1987 y nombramiento de Catedrático de la USC en febrero de 1988.

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

- 45 años de docencia universitaria por la USC (en septiembre de 2019).
- Reconocidos positivamente por su universidad desde 2005 el máximo de tramos de docencia evaluable (6 tramos de 5 años cada uno).
- Reconocidos positivamente desde 2013 el máximo de tramos de investigación evaluables a nivel nacional por la CNEAI (6 tramos de 6 años cada uno).
- Reconocido el complemento al mérito docente e investigador de la Xunta de Galicia (ACSUG, en Julio de 2003).
- Reconocido el complemento al mérito en actividades de Gestión (Xunta de Galicia (ACSUG, diciembre, 2007).
- Reconocido el complemento de excelencia curricular de la Xunta de Galicia (ACSUG, enero de 2007, renovado en 2012 y en 2018).
- Ponente y conferenciante invitado en más de 120 congresos y seminarios de carácter nacional e internacional.
- Participante como responsable en 17 contratos y proyectos con empresas y organismos autónomos.
- Investigador principal de 22 proyectos de investigación (ámbito autonómico, nacional, de empresa e internacional. Por su trascendencia, destacaría CINCO:
 - El Proyecto APONTE, único proyecto europeo del programa Esprit concedido al ámbito de ciencias sociales y teoría de la educación en la USC.

- El Proyecto Sistemas interactivos de intervención pedagógica: Modificaciones en la intervención derivadas de la no-necesidad de coincidencia espacio-temporal de profesor y alumno, financiado por la Xunta de Galicia. Es el primer proyecto de investigación que define la educación electrónica como concepto y competencia pedagógica.
- El proyecto Galicia 2010, que define las necesidades de Galicia para el decenio, bajo el patrocinio de la asociación Galicia 2010, de cuyo Comité ejecutivo formó parte.
- El Proyecto Educación en valores: proyecto de red interuniversitaria de creación de conocimientos y difusión televisiva y por Internet, con el patrocinio de ATEI y la colaboración de grupos de investigación de 17 universidades españolas. Este proyecto recibió, compartido con ATEI, el premio IAMS (International Association for Media in Science) 2006 de la Unesco, por el contenido científico de la web.
- El proyecto Educere Area (educar con las áreas culturales), propiciado por REDIPE como macroyecto institucional PIIR-04 (Valores educativos específicos de las áreas y valores comunes de educación; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito). Es el proyecto específico de la línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. Ha generado ya cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica sobre valores comunes y específicos de educación y cuestionarios de elucidación de actitudes hacia esos valores.
 - Más de 250 artículos y capítulos de libro publicados como autor.
 - Más de 40 libros escritos como autor único y 10 más en coautoría.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Creación y colaboración con el grupo de pensamiento “Grupo SI(e) TE. Educación”. Es un grupo de siete catedráticos del área de teoría de la educación que se constituye en 2006 como grupo de pensamiento para generar opinión sobre cuestiones actuales de educación. Estamos integrados desde el origen en el Grupo SI(e)TE y este Grupo ha realizado ya 21 reuniones de trabajo cuyos resultados están recogidos en cinco artículos (sobre consumo, violencia, premios y castigos, innovación y desarrollo sostenible) y seis libros (“Crítica y desmitificación de la educación actual”, 2013; “Política de la educación, desafíos y propuestas”, 2014; “Educación y crisis económica actual”, 2014; “Repensar las ideas dominantes en educación”, 2016; “La Pedagogía, hoy”, 2018; “Saber para hacer en educación”, 2020).

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

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

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

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

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

-Víctor al mérito académico. Diciembre 1975. Madrid.

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

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

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

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

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

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

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

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

-Ha sido galardonado con las menciones de honor de:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[252BL%2525C3%2525B3pez&page=10.](#)

https://www.researchgate.net/profile/Jose_Tourinan_Lopez/scores

Índice Google académico (Total de citas: 16.715; Índice H-total, 55; Índice i10: 406) <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=TrKoFc0AAAAJ>.

Índice H (IN-RECS) de nivel nacional:

<http://ec3.ugr.es/in-recs//autoresnuevo//autoresnuevo-especialidades//Educacion-4523.htm>.

Los índices de impacto de sus trabajos lo sitúan entre los diez primeros clasificados en el listado general de autores de IN-RECS y como primer catedrático del área de Teoría e Historia de la educación.

<http://ec3.ugr.es/in-recs/autoresnuevo/Educacion-10.htm> .

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

-TERI 2009 (Teoría de la educación, Revista interuniversitaria), datos 2009 In-recs: primer cuartil, nº 3, impacto 0.600.

<http://ec3.ugr.es/in-recs/ii/Educacion-fecha-2009.htm>.

-ESE 2011 (Estudios sobre educación), datos 2011 In-recs: primer cuartil, nº 20, impacto 0.257.

<http://ec3.ugr.es/ec3/Educacion.html>.

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

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

<http://ec3.ugr.es/ec3/Educacion.html>.

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

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

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

<http://dondestalaeducacion.com/documentos/resenas.html>.

9. LIBROS ESCRITOS DESDE 2014

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10. ALEGACIÓN FINAL Y DE CONJUNTO PARA LA PROPUESTA

Hoy, que la sensación de desamparo parece extenderse sobre nuestras carreras y profesiones, creo oportuno afirmar aquí que, todo lo que se pueda hacer para consolidar nuestros derechos y la carrera docente e investigadora, así como nuestro espacio y nuestra identidad, merece nuestro apoyo y, si se hace con la excelencia y brillantez que refleja la trayectoria del profesor Touriñán, también merece nuestro reconocimiento explícito en forma de otorgamiento del premio Educa-Redipe, convencidos de que este catedrático de universidad ha

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

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

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

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

Julio César Arboleda
Director de REDIPE
Octubre, 2018

**DISCURSO DE
AGRADECIMIENTO PREMIO
EDUCA-REDIPE
(MODALIDAD TRAYECTORIA
PROFESIONAL)**

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

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

ÍNDICE DEL DISCURSO DE AGRADECIMIENTO

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

4. LA IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA NO ES BUENA

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

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

4.3. Necesitamos ser capaces de actuar, asumiendo que la mentalidad pedagógica es técnica, no política

4.4. Necesitamos entender que hay Pedagogía del futuro (como disciplina) y hay futuro para la pedagogía (como carrera) y que, en ambos casos, la respuesta se vincula al logro de competencia técnica

5. AGRADECIMIENTO FINAL

DISCURSO DE AGRADECIMIENTO PREMIO EDUCA-REDIPE (MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL)

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Catedrático de Teoría de la Educación

Universidad de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela

Web personal: <http://dondestalaeducacion.com/>

Researcher ID: L-1032-2014

Orcid: 0000-0002-7553-4483

1. INTRODUCCIÓN

SALUDO a las AUTORIDADES y al AUDITORIO.

Buenos días a todos y muchas gracias por acompañarnos en este acto.

Quiero expresar mi agradecimiento a REDIPE por el premio y por darme la oportunidad de hacer esta disertación en el acto de entrega. Y debo decir que en esta disertación voy a hablar de lo que he estado haciendo casi toda mi vida. Esto que digo no es un eufemismo, ni una figura retórica. Es un hecho, en mi caso. Yo siempre quise ser maestro de los maestros. Pero cuando estaba estudiando magisterio, y antes de iniciar la carrera de Pedagogía, ya comprendí que, además de catedráticos de Escuela Normal (maestro de los maestros), había otro escalón más desde la perspectiva del conocimiento de la educación: llegar a catedrático de universidad de la disciplina Pedagogía.

Este acto es especialmente significativo para mí, porque compartimos con los agentes del profesionalismo de la Pedagogía, con la familia, con los amigos y con los interesados igual que yo en que la Pedagogía siga creciendo, el objetivo de hacer cada vez mejor la tarea de educar. Educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones (docencia, investigación y apoyo

al sistema educativo como técnico de apoyo a la intervención pedagógica o como especialista en la intervención), tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Y esto no es contradictorio con mantener la diferencia entre Pedagogía y educación, sino que, precisamente por esa distinción, sabemos también que sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos. Es necesario reconocer que no toda intervención educativa es, técnicamente hablando, una intervención pedagógica.

Intervención educativa e intervención pedagógica no se identifican necesariamente, aunque en toda intervención educativa haya un componente de intervención pedagógica. Esto es así, porque ninguna acción educativa requiere más nivel de competencia técnica (pedagógica) que la necesaria para hacer efectiva la meta de la acción; hay acciones que requieren bajo nivel de competencia técnica y son efectivas; hay acciones cuyo nivel de competencia técnica se ha divulgado y forman parte del acervo común de una cultura; es posible adquirir competencia técnica desde la propia práctica.

La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es la misma que existe, salvando las diferencias de significado, entre las expresiones “sé hacer algo” y “sé por qué haciendo de ese modo, se logra ese algo y sé qué otros modos hay de lograrlo y sé qué habría que hacer para reconducir el proceso adecuadamente”. En todos esos casos hay conocimiento de la educación, pero su capacidad de resolución de problemas es distinta. La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es una elaboración conceptual derivada del avance del conocimiento de la educación.

En definitiva, en la intervención pedagógica, de lo que se trata, es de generar hechos y decisiones pedagógicas. La condición de experto viene dada por estar en posesión de competencias desarrolladas con el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, el dominio de la complejidad estructural de la toma de decisiones pedagógicas y el entrenamiento en la intervención como especialista de la educación, que es lo que le corresponde a la Pedagogía.

Y en eso se resume mi trayectoria profesional, desde los siguientes postulados:

- Conocer, enseñar y educar son conceptos y actividades diferentes

- Educación y pedagogía son distintas, porque una es ámbito de conocimiento y otra es conocimiento del ámbito
- La Pedagogía tiene autonomía funcional igual que cualquier disciplina científica.

Atendiendo a esos postulados se puede llegar a entender que:

- Pedagogía no es Psicología
- Pedagogía no es Filosofía
- Pedagogía no es solo enseñanza
- Teoría de la educación, Historia de la educación y Pedagogía social no son lo mismo.

Si se siguen mis libros desde 1979, mi trayectoria ha ido desde el conocimiento de la educación, al modelo de crecimiento del conocimiento de la educación, a la intervención pedagógica, a la función pedagógica, al sistema educativo y a la construcción de ámbitos, que es donde hoy me encuentro, desarrollando la aplicación de estos avances en el proyecto Educere área.

El proyecto Educere Area se integra en la línea de investigación Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación que desarrollamos en el Grupo TeXe de la Universidad de Santiago de Compostela bajo mi dirección. Esta línea de investigación y su proyecto está registrada como propiedad intelectual (Número de asiento Registral: 03/2017/1370) con carácter nacional e internacional y tiene por objetivo construir ámbitos de educación y desarrollar el diseño educativo del ámbito.

El proyecto Educere Area es un proyecto de pedagogía aplicada desde los fundamentos de la Pedagogía Mesoaxiológica. No es un proyecto de Didáctica general o específica focalizado desde la pregunta “cómo enseñar una materia escolar”. Tampoco es un proyecto de pedagogía cognitiva focalizado desde la pregunta “cómo mejorar la forma de conocer y el conocimiento del educando”. Es un proyecto de Pedagogía general y aplicada, focalizado en preguntas apropiadas para cualquier área de experiencia cultural que se utilice como materia escolar:

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

- ¿Podemos hacer el diseño educativo de mi materia escolar?
- ¿Podemos generar la intervención educativa derivada?

Por tanto, es un proyecto orientado a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención. Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación a un área de experiencia cultural concreta, por ejemplo, “Educere Artibus” se aplicaría al área cultural “artes” y así sucesivamente a cualquier otra que se vaya a utilizar para educar.

Bajo este enfoque, y atendiendo al ejemplo elegido, se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores educativos específicos del área cultural “artes” y valores comunes de educación para el diseño educativo del ámbito de educación “artes”. Se trata de la construcción rigurosa del ámbito de educación “artes” y de generar su diseño educativo para dar significado pleno a la expresión Educar CON las artes en cada intervención. La fortaleza y la viabilidad de esta propuesta reside en:

- La distinción entre conocer, enseñar y educar
- La diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo
- La posibilidad de construir el ámbito de educación correspondiente a la materia escolar
- La integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de cada área cultural, estableciendo la concordancia valores-sentimientos que permite pasar del conocimiento a la acción en cada interacción por medio de actitudes que generan apego positivo y permanente.
- La distinción entre pedagogía como disciplina y pedagogía como carrera
- Tener competencia para construir ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervención pedagógica apropiada
- Asumir la identidad profesional de gestores de ámbitos de educación y de la orientación formativa desde la concordancia

entre valores y sentimientos en la educación común, específica y especializada.

Y solo quiero decir una cosa más en este inicio. Y es referida al sentido de agradecimiento que impregna toda esta disertación. Yo solo sé hablar de Pedagogía con fundamento en el conocimiento disciplinar. Y mi agradecimiento está vinculado especialmente al reconocimiento que se hace de mi aportación a ese conocimiento, si bien, con humildad y con los pies asentados en la realidad social e institucional, siempre tengo en cuenta dos refranes que resumen mucho de los que nos está ocurriendo en nuestras Facultades:

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

Y dicho esto, yo quiero destacar en esta intervención y desde mi trayectoria los siguientes aspectos:

- La Pedagogía trabaja para lograr autonomía funcional, manteniendo complementariedad metodológica y adecuación del método a su objeto de estudio. Hay disciplina.
- Es necesario un conocimiento especializado y específico que otorga competencia a los pedagogos. Hay funciones pedagógicas.
- La imagen social de la pedagogía no es buena, pero tenemos competencia para tomar decisiones técnicas. Hay calidad y competencia
- Como carrera, hay futuro en la pedagogía y, como disciplina, hay Pedagogía del futuro y su respuesta siempre se tiene que ajustar al logro de la competencia técnica.

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

Imagínense una ficción: Kant en su cátedra y en su seminario de Pedagogía en 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 Könisberg en 1770 y allí fue, después, Rector y decano de su facultad e impartió en 1786 un Seminario de Pedagogía que dio lugar al libro Pedagogía en 1803, editado sobre los apuntes recogidos por su alumno F. Th. Rink en el Seminario, con el visto bueno de Kant.

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

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

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

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

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

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

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación: “Lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada” (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas. Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana, la posición francesa y la angloamericana, pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios. El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación producidos a partir del racionalismo crítico y la contrastación deductiva gracias a los avances conseguidos por las corrientes historicistas y las corrientes comprensivas en la filosofía de la ciencia, son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales.

Hoy se acepta el principio general metodológico de la investigación científica de complementariedad en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología

y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posibilidad de la investigación a su interés particular.

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

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

Hoy en día, además, se asume que cada disciplina científica (pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.) se especializa en su propia tarea y puede interpretar otros ámbitos con los conceptos que elabora, por eso hay sociología general y sociología aplicada (sociología de la familia, de la educación, de las religiones, etcétera). Lo importante hoy es que se distingue entre ciencia general y ciencia aplicada. La ciencia general especializa la disciplina, la ciencia aplicada especializa la tarea, es decir su campo de aplicación. (Hay pedagogía general y aplicada, sociología general y aplicada, antropología general y aplicada, Didáctica general y Didácticas específicas o Didáctica aplicada, Filosofía y filosofías aplicadas, etcétera). Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos teorías sustantivas de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a

veces necesitaremos teorías prácticas y teorías interpretativas (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos teorías filosóficas (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos teoría filosófica (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación).

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

- Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado el conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual social histórica y de especie de cada educando
- Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación, ajustándonos al significado de educación, utilizando la actividad común del educando sin la cual es imposible educar y buscando la concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción
- La función pedagógica es técnica, no política, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica
- En perspectiva mesoaxiológica construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la

intervención pedagógica, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación

- Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde los elementos estructurales de la intervención, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de sus propios proyectos y actos.

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

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

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

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

estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central.

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

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

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

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

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

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

Universitaria de 1983 y la implantación del concepto de área de conocimiento.

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

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

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

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

modo a lo que prescribe la citada ley, parece que el área de conocimiento pierde su significado.

Sin lugar a duda, se puede hablar hoy en España de una quinta etapa abierta en el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES)¹ que se identifica con el desarrollo subsecuente de las universidades, al amparo de la Ley orgánica de universidades de 2001. Y se puede decir que buena parte de los problemas que tiene la universidad actual tienen su origen en la mala aplicación del concepto de área que ha forzado y propiciado la perpetuación endogámica de grupos, líneas de investigación y disciplinas que queda reflejado en muy diversos “sites” electrónicos con denominaciones totalmente intencionales, de las que no se quedan fuera los repartos de recursos de investigación, ni la adjudicación de financiación de proyectos, bajo las siguientes denominaciones: “parásitos científicos y acreditaciones”, “oposiciones con nombre propio”, “los papeles del profesor”, “difícil acreditación”, “coste cero de la adaptación al espacio europeo” (<http://www.universidadsi.es>).

También se puede decir que esta quinta etapa implica una redefinición de las misiones de la universidad derivada del triángulo del conocimiento. La Unión europea se planteó esta nueva relación universidad y sociedad en el Libro blanco de la educación y de la formación (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995a) y en 2003 se incorpora abiertamente a la idea de la nueva universidad innovadora y emprendedora bajo el lema “Construir la Europa del Conocimiento” y se concretó en la metáfora del “triángulo del conocimiento” en Europa que hace especial énfasis en el papel de la educación en cualquiera de los niveles de enseñanza con el objeto de armonizar educación, innovación e investigación y desarrollo tecnológico bajo las fórmulas de transferencia de conocimiento y tercera misión de la universidad².

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 ([HYPERLINK "http://www.magna-charta.org" www.magna-charta.org](http://www.magna-charta.org)). La evolución de los Tratados Constitutivos de la comunidad europea, desde el primero de ellos, Tratado de París, firmado en 1951, puede consultarse en la página “Los Tratados y el parlamento europeo” <http://www.europarl.europa.eu/about-parliament/es/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties>. Además, la particular evolución de los tratados firmados para consolidar el avance del EEES puede verse en <http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico>.

- ² Se puede hacer un seguimiento del desarrollo continuado del cambio en Europa consultando los textos siguientes:
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995a). *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruselas, 29.11.1995. COM(95) 590 final. Recuperado el 23 de febrero de 2013. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1995b). *Libro Verde de la Innovación*. Bruselas: ES/13/95/55220800.P00 (FR) aq/rc. Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Recuperado 9.4.2019 en la página web <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Recuperado 9.4.2019 en la página web <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2004a). *Innovation Management and the Knowledge-Driven Economy*. Brussels-Luxembourg: ECSC-EC-EAEC.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2004b). *The Europe of Knowledge 2020: A vision for University-Based Research and Innovation*, Liege. Recuperado el 28.1.2019 en la web https://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/LiegeKonferanse0404.pdf
- 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). *Mobilizar 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). *Mobilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa* Bruselas, 20.4.2005, COM(2005) 152 final. Recuperado el 9.3.2019. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0024&from=EN>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *The Lisbon objectives in education and training indicators and benchmarks*. Commission staff working document [on line] <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2013567%202007%20INIT> (Bruselas, 02/10/2007, SEC(2007) 1284. Recuperado 20.01.2019).
- Comisión de las Comunidades Europeas (2009). *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo del papel de la educación en un «triángulo del conocimiento» que funcione plenamente*. Diario oficial de la Unión Europea, 12.12.2009 (2009/C 302/03). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:ES:PDF> (Recuperado el 9.3.2019).
- Comisión de las Comunidades Europeas (2010). *EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador* Bruselas, 3.3.2010. COM(2010) 2020 final. Recuperado el 9 de marzo de 2019 en la página web <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2011). *Libro Verde. Del reto a la oportunidad: hacia un marco estratégico común para la financiación de la investigación y la innovación por la UE*. Bruselas, 9.2.2011 COM(2011) 48 final.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2013). *La enseñanza superior europea en el mundo*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. COMISIÓN EUROPEA. Bruselas, 11.7.2013, COM(2013) 499 final. <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/ES/1-2013-499-ES-F1-1-Pdf> (Recuperado 22.3.2019 en la web).
- ME (2011). *Estrategia universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Octubre, 2010. Madrid: Secretaría General de Universidades (Recuperado el 22.3.2019) <http://www.mecd.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/document.pdf>.
- MECyD (2014). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020. Resumen Ejecutivo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 22.3.2019 en la página web del Ministerio <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/ResumenEjecutivo-Final/ResumenEjecutivo.Final.pdf>
- MECyD (2016). *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 22.3.2019 en la página web del Ministerio https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18182

Y dicho esto, conviene reiterar dos cosas:

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

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

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

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

Toda educación es cultura, porque la educación se construye simbolizando, haciendo interpretaciones con los signos culturales. Pero no toda cultura es educación, hay cultura que no educa y hay cultura que deseduca. Por racionalidad epistemológica, el Departamento de Educación afecta en competencias a todo el sistema educativo, tanto al

formal como al no formal, y, si se separan Cultura y Educación, quedarían fuera del Departamento de educación las ciudades educadoras y los centros municipales de educación no reglados. Y, si esto se hace así, administrativamente, se da la curiosa paradoja de que los educadores sociales, cuya competencia es el ámbito no formal de educación, quedarían fuera de Educación como Departamento Ministerial. Esto es prueba de que el desarrollo administrativo no suple el desarrollo epistemológico, aunque lo anule.

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

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

Para mí, la formación, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa universitaria, por la implicación que tiene la universidad en esas actividades. Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a la disciplina científica que forma parte de una carrera en tanto que disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; la decisión afecta a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a los focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los Departamentos, constituidos

también desde el concepto de área, depende la formación de profesionales e investigadores por medio de la docencia y la investigación universitaria. Si se sesga la identidad disciplinar, se sesga la orientación de la formación derivada.

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

Estas concatenaciones forman parte del contenido ordinario de las disciplinas científicas y la decisión política no es ajena a la orientación de estas cuestiones, cuando se genera el concepto de área y se reestructura la realidad de la enseñanza superior y la formación y agrupación de los recursos humanos encargados de la docencia y la investigación en las universidades, si bien, por desgracia, tenemos ejemplos concretos de que se puede decidir políticamente, no prestando atención a estas cuestiones, amparados en el criterio de oportunidad. Es oportuno decir en este momento que, desvincular las disciplinas científicas de investigación y la enseñanza universitaria de una carrera, permitiendo la proliferación de asignaturas desligadas del sentido científico disciplinar, equivale a desunir la investigación y el instrumento académico de formación que permite generar mentalidad investigadora y conocimiento. Es innegable que el principio de complementariedad metodológica propicia la interdisciplinariedad, pero esto

no puede hacernos olvidar que la investigación es disciplinar, se hace desde cada disciplina científica que genera el marco de interpretación y validación de contenidos y nuevos conocimientos. Y si estos razonamientos son correctos, se sigue que la convergencia entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico es una necesidad interna del sistema que no debe soslayarse, so pena de incurrir en los desajustes que ya he comentado y que afectan de manera inequívoca a las denominaciones de cátedras, a su identidad, a la formación derivada y a las trayectorias académicas y profesionales que fomentamos.

Para concluir este apartado he de decir que las Facultades como tales han sufrido en su identidad estructural estos cambios. Hemos pasado de ser facultad de filosofía y letras a ser facultad de filosofía y ciencias de la educación y ahora somos facultad de ciencias de la educación. Eso no quiere decir que esa sea la denominación más correcta en mi opinión, porque las facultades se definen por el conocimiento específico del ámbito, y no por el ámbito de conocimiento. Se dice facultad de estomatología y no de los dientes, facultad de filología y no de las lenguas; pues eso significa que debemos decir facultad de pedagogía y no de educación o de ciencias de la educación que es denominación menos específica (por eso se dice facultad de medicina y no de la salud). Algún día llegaremos a ser reconocidos como facultad de Pedagogía, la Universidad autónoma de Madrid ya está trabajando en esa línea y agradezco que mis trabajos estén sirviendo para ello.

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

En el entorno académico español distinguimos “Pedagogía” como carrera y como disciplina y “Educación” como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, en el sentido de arte o ciencia y la educación es una de esas cosas o ambas, según de qué se esté hablando en cada caso.

Es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación). Por otra parte, es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, en esta respuesta, tiene

sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional; contribuyen al conocimiento de la educación, como ámbito o parcela de realidad cognoscible, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía.

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

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

En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas. Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana (pedagogía), la posición francesa (Ciencias de la educación) y la angloamericana (Teorías filosóficas cosmovisionarias, teorías analíticas y teorías prácticas), pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios.

Las facultades y las cátedras de Filosofía y Pedagogía han seguido su evolución propia y configuran carreras distintas con identidad epistemológica y profesional diferenciada. Si esto es así, se sigue que el futuro apunta a la conveniencia de la Facultad de Pedagogía. La identidad lógica de las funciones pedagógicas, la diversidad de las mismas y la significación del conocimiento de la educación exigen, en mi opinión, la puesta en marcha de las Facultades de

Pedagogía, porque esta denominación es la única que define a los profesionales de la educación por su identidad lógica (el conocimiento de la educación específico que los capacita para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilitan), manteniendo el carácter coincidente y compartido de la formación en una parte del núcleo pedagógico.

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

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

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

En última instancia, la denominación “Facultad de Educación” es un mal modo de identificar a los pedagogos -cualquiera que sea su función pedagógica-. Por una parte, se apunta a la exclusividad del tema ‘educación’ para los graduados de este centro (por la propia connotación del término Facultad) y esto es erróneo, porque la educación es una preocupación de muy diversos colectivos y ninguno la debe patrimonializar. Pero, además y, por otra parte, la denominación de Facultad de Educación supone la desaparición nominal de los pedagogos. Esto es así, porque de este modo no existiría, en rigor, la denominación ‘pedagogo’ en ninguna titulación ni en ningún centro. La semántica del término predica que, de la Facultad de Medicina, son los médicos; de la Facultad de Psicología, son los

psicólogos; de la Facultad de Sociología, son los sociólogos: ¿Por qué forzamos a predicar, fuera de la regla semántica, que, de la Facultad de Educación, son los pedagogos? Esto es hacer un flaco servicio a la profesión.

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

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

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

En el fondo, y hay que denunciarlo así, cuando se reduce la denominación del centro a Facultad de Ciencias de la Educación, estamos apoyando una denominación que no se defiende para otros casos semejantes y en igualdad de condiciones. La opción 'Ciencias de la Educación' es favorecer una tendencia subalternada del conocimiento de la educación en el ámbito de la investigación

pedagógica: aquella que reduce el saber de educación a la teoría práctica y a la teoría interpretativa, negando a la Pedagogía el estatus epistemológico de una estructura de conocimiento teórico consolidado, capaz de generar explicaciones y principios de acción vinculados a hechos y decisiones pedagógicas.

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

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

La denominación, igual que el modelo ‘Facultad de Pedagogía’, identifica profesionalmente a los especialistas en funciones pedagógicas y es un modelo

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

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

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

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

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

1. Los contenidos de una asignatura de plan de estudios no se corresponden necesariamente con los contenidos de una disciplina sustantiva. Por razones pragmáticas, que hemos visto ya, pudieran existir dos o tres asignaturas que repartan el contenido de la disciplina sustantiva o que varias disciplinas se integren en una asignatura con contenido de cada una de ellas.
2. Los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquellos que no sólo están avalados por la investigación de y en las disciplinas sustantivas que la integran, sino también que responden a los objetivos de la

asignatura y del curso dentro del plan de estudios.

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

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

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

En este momento del discurso tiene sentido afirmar que la función pedagógica es una función especializada y específica. Es obvio que, si conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no se confunden, el conocimiento de la educación es especializado.

Es verdad que en la formación de especialistas existe un núcleo pedagógico formativo, pero también es verdad que hay educación en la que no intervienen especialistas. Ahora bien, que el conocimiento especializado sea necesario, no significa que cualquier tipo de intervención educativa requiera el mismo nivel de competencia técnica.

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

La función pedagógica requiere conocimiento especializado, pero la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta. Y esto quiere decir que existen muy diversas intervenciones que no pueden ser resueltas sin alto nivel de competencia técnica y que existen otras intervenciones cuya generalización y repetición las convierten en conocimientos especializados de uso común. Esa práctica generalizada es exactamente igual a la que se deriva de la experiencia de usar aspirina si duele la cabeza, sin una prescripción médica especializada. Aunque no con el grado de elaboración que tiene en las acciones de los profesionales de la educación, el conocimiento especializado generalizado y divulgado está presente en la función pedagógica, personal, familiar e informal.

Y no basta con la experiencia de la propia práctica para lograr el conocimiento de la educación necesario para realizar la tarea. Es un hecho innegable que históricamente la función pedagógica fue considerada como una actividad puramente práctica; no era objeto de conocimiento científico; el acto de intervención era estudiado experiencialmente. No habría ciencia de la función pedagógica, pero la experiencia proporcionaba el conocimiento especializado de la función. Esto es un hecho, pero argumentar frente a ese hecho no exige negar el valor de la experiencia; se trata más bien de poner de manifiesto que en los productos culturales (y la función pedagógica lo es), la ausencia de una determinada condición para obtener un resultado en una época histórica concreta, no es prueba de que no sea necesaria la presencia de esa condición en otra época para obtener un resultado, a menos que defendamos que el resultado a obtener sea el mismo y no han variado, ni los conocimientos de las personas sobre ese ámbito, ni los modos de ordenar las acciones para lograrlo.

Tampoco tiene sentido afirmar que el conocimiento especializado no es una condición necesaria en la función pedagógica, porque la tarea educativa se ejerció en otras épocas; se ejerce, incluso hoy, sin pedagogos.

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

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

1) No siempre hubo pedagogos de nombre. Sin embargo, eso no es incompatible con la existencia de la preocupación por la función pedagógica. Únicamente, cuando una función es ejercida colectivamente en un gremio, comienza a tener sentido el apelativo específico del gremio. Son dos cosas distintas la preocupación por la función pedagógica y la conversión de esa preocupación en ocupación específica de un gremio. Precisamente por esto se entiende que pudiera haber función pedagógica sin pedagogo (graduados de carrera).

2) Es la existencia de una investigación científica de la educación y la necesidad de dominar unas competencias específicas para esa función lo que fundamenta la existencia de pedagogos en sentido amplio. Hoy, mejor que en otras épocas, podemos entender, dado el carácter formalizado de las carreras de Pedagogía y de Profesor, que son dos cosas distintas la preocupación intelectual por un ámbito y el ejercicio de la función profesional de ese ámbito. La preocupación intelectual no es exclusiva de nadie, y, por la misma razón, cabe la posibilidad de saber acerca de un ámbito sin estudiar la carrera específica de ese ámbito.

Estamos en condiciones de defender que la preocupación pedagógica ha existido siempre, aunque no fue siempre científica y la ocupación pedagógica también ha existido siempre, aunque no fuese profesionalizada; lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque no siempre se le ha atribuido la misma capacidad de resolución de problemas al conocimiento de la educación.

La defensa del carácter especializado del conocimiento de la educación permite afirmar que la función pedagógica es, en nuestros días, una actividad reconocida socialmente para cubrir unas necesidades sociales determinadas; una actividad específica con fundamento en el conocimiento especializado de la educación, que permite establecer y generar hechos y decisiones pedagógicas con el conocimiento de la educación. La competencia de los especialistas en funciones pedagógicas se vincula, por tanto, al conocimiento de la educación. Y esto no se anula desde las objeciones formuladas desde la perspectiva de la

práctica. Como ya sabemos, el conocimiento de la educación está desarrollado de manera tal que se establecen vinculaciones entre la teoría y la práctica y se sabe cuál es la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye en cada caso.

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

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

La función pedagógica es específica en su diversidad de docencia, investigación y apoyo al sistema educativo. La función pedagógica tiene fundamento especializado en la Pedagogía. Hemos avanzado desde la experiencia práctica a la utilización de principios de otras disciplinas interpretativas y, gracias

a la creación de conceptos que distinguen conocer, enseñar y educar, hemos llegado a la generación de principios de acción, desde la Pedagogía, igual que lo hace cualquier otra disciplina con autonomía funcional en su propio ámbito. La función pedagógica no es una visión aplicada de teorías interpretativas, porque los conceptos educacionales no son vacíos.

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

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

Si esto es así, tenemos que asumir que la especificidad, la especialización y la competencia son condiciones necesarias de la función pedagógica. Recurrimos a una ciencia, cuando tenemos un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico, pedagógico, u otro. Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina, que debe exteriorizarse

en forma de la mirada especializada en cada intervención que hacemos. Y eso mismo les corresponde a los pedagogos desde su ámbito de conocimiento y de realidad que analizan y transforman. Cuando abordamos el área de experiencia cultural con mentalidad pedagógica específica, nuestra representación mental de la acción de educar nos permite distinguir entre “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”, entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación.

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

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

El paso del conocimiento a la acción que se busca en cada relación educativa singular requiere interacción con el educando para que logre la concordancia entre valores y sentimientos, porque ese es el camino pedagógico para lograr que el educando realice algo. Yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica ejecución, interpretación, comprensión y expresión. No hay educación sin afectividad, es decir, sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos. La efectiva realización de la acción requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos. Y solo de ese modo llegamos a la realización de la acción que siempre implica en la ejecución concreta, interpretación, comprensión y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva). La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo.

La realización exige siempre ejecutar mediante la acción. Y esa acción, además de la actividad común interna del sujeto, requiere la actividad común externa del educando. Realizamos por medio del juego, del trabajo, del estudio, de la indagación-investigación-exploración, de la intervención en el acto y de la relación que se establezca entre el yo y las cosas usadas en la relación definida siempre como relación yo-el otro-lo otro. Todo esto es visto por el educador en la relación educativa como medios valorados educativamente, porque cumplen las exigencias del significado de educar. Y esto se aplica a la acción del educador y a la acción del educando, atendiendo a la distinción entre conocer, enseñar y educar.

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

controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas.

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

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

En definitiva, usando la Pedagogía, construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo derivado y generamos la intervención pedagógica pertinente. Y esto significa, en relación con el discurso que estamos articulando, argumentar a favor de que esas condiciones, que identifican la función desde el conocimiento de la educación, se asuman socialmente como identidad profesional e institucional de los pedagogos.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, se entiende que es posible desarrollar para la función pedagógica un conocimiento específico que es estrictamente un conocimiento de hechos y decisiones técnicas, de tal manera que puede afirmarse con sentido, no sólo que cualquier medio no queda legitimado pedagógicamente para alcanzar una meta social deseable, sino también que cualquier meta social deseable no se convierte

automáticamente en una meta pedagógica legitimada. Hay una perspectiva mesoaxiológica que nos exige valorar cada medio como educativo, ajustándolo al significado de educar derivado del conocimiento de la educación. Y eso para mí justifica también una trayectoria profesional: la mía, en este caso.

4. LA IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA NO ES BUENA

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

Buena parte de mi trabajo ha servido para diferenciar y argumentar a favor de cuatro necesidades que voy a comentar a continuación.

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

Toda función se ejerce sobre un determinado ámbito y requiere conocimiento del ámbito. Pero en tanto que ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito son conceptos distintos, puede decirse que la estimación social del ámbito (educación) en el que revierte beneficios una disciplina de conocimiento, no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento (Pedagogía). Podemos estimar la salud y no estimar del mismo modo la Medicina; podemos estimar la educación y no estimar del mismo modo la Pedagogía, etcétera. El conocimiento no es el ámbito y la estimación del conocimiento y del ámbito no dependen de los mismos signos o determinantes. Precisamente por eso se puede conseguir, por medio de la propaganda y la publicidad, aumentar la estimación de un ámbito, sin aumentar la estimación del conocimiento que se tiene de ese ámbito.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nuestra tarea es convencer, o poner las bases para convencer, de que la Pedagogía es una condición necesaria (necesidad lógica) para satisfacer una

necesidad (social, cultural, económica, personal, etc.), respecto de la cual la sociedad demanda imperiosamente respuesta. La Pedagogía se quedará en un puro saber academicista que unos enseñan para que otros aprendan, si no se relaciona con la necesidad social de educación de calidad: la calidad de la educación depende en buena medida de la calidad de los profesionales de la educación y la calidad de los profesionales de la educación depende, a su vez y en buena medida de la calidad del conocimiento de la educación que han recibido en su formación.

4.3. Necesitamos ser capaces de actuar, asumiendo que la mentalidad pedagógica es técnica, no política

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

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

políticas, asumiendo como criterio de educación el criterio político, de tal manera que lo “aprobado” políticamente queda probado moral, social y pedagógicamente.

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

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

con personas y el educando es persona.

En la educación hay que probar pedagógicamente nuestra actuación profesional que genera hechos y decisiones pedagógicas fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito de estudio; esa decisión es una decisión técnica y para eso nos preparamos con mentalidad y mirada pedagógicas. Con mentalidad pedagógica representamos mentalmente la acción de educar para dar solución al problema atendiendo a la relación teoría-práctica; con mirada pedagógica representamos mentalmente nuestra actuación y establecemos la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos atendiendo a criterios de significado y de intervención. La mentalidad y la mirada pedagógicas son lo que nos hace ser competentes en la toma de decisiones técnicas. Y esto lo hacemos igual que cualquier otro profesional que tiene mentalidad y mirada disciplinar desde su propio ámbito de estudio e intervención. Igual que un médico o un arquitecto hacen su trabajo fundado en decisiones técnicas y con independencia de la ideología política de sus pacientes-clientes y de la suya propia, el pedagogo ejerce la intervención pedagógica fundada en decisiones técnicas con independencia de que el educando sea hijo de liberales, socialistas, nacionalistas, comunitaristas, social-demócratas, humanistas, etc., y con independencia de cuál sea la opción política que asume el pedagogo como ciudadano y potencial votante. Por supuesto que en ese empeño es fácil dejarse llevar y generar confusión terminológica o adoctrinar o instrumentalizar la función pedagógica, pero ética, política y pedagogía son tres cuestiones distintas que deben relacionarse en la decisión moral personal sin perder significado en educación, porque justicia, poder y verdad representan universos de significado compatibles y necesarios de legitimidad ética, política y técnica.

A cada individuo le toca saber usar adecuadamente los criterios de decisión que confieren significado a cada una de esas acciones. Y a cada individuo le toca saber usarlas de modo que no las instrumentalice en cada ámbito de acción, convirtiéndose con sus actuaciones en un fundamentalista, en un adoctrinador, en un opiniónmano, en un propagandista, o en un manipulador.

4.4. Necesitamos entender que hay Pedagogía del futuro (como disciplina) y hay futuro para la pedagogía (como carrera) y que, en ambos casos, la respuesta se vincula al logro de competencia técnica

Las disciplinas generadoras son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que

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

Hay Pedagogía aplicada, porque hay Pedagogía, pero, además, como dice Ortega y Gasset, toda ciencia particular solo tiene "jurisdicción subalterna sobre su propio vocabulario. Precisamente por eso podemos avanzar en el desarrollo conceptual de un ámbito de manera intrínseca, sin limitarlo como campo nuevo solo a significado subalterno. Y, así las cosas, hay, por ejemplo, Psicología y Psicología social, y hay también Pedagogía y Pedagogía social.

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

La Pedagogía del futuro, como disciplina, depende en buena medida de su capacidad de generar conceptos que sean aplicables a los ámbitos de realidad que podemos interpretar desde la educación. La pedagogía tiene que ser cada vez más "aplicada"; tiene que ser capaz de interpretar problemas y dar solución a problemas reales de la vida ordinaria desde las ideas de formación y de intervención pedagógica. La pedagogía será por supuesto, pedagogía

escolar, pero será necesariamente por espacio ocupacional específico pedagogía gerontológica, familiar, social, ambiental, laboral, carcelaria, no formal, etcétera. La pedagogía del futuro serán necesariamente las pedagogías aplicadas.

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

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

También estoy convencido de que, como carrera, el futuro de la Pedagogía está vinculado a la necesidad social de calidad de la educación. La calidad de educación es, como hemos visto, una necesidad social y se configura como un objetivo posible y necesario. La respuesta educativa afecta a la realidad interna y externa del educando en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades, y dado que cualquier respuesta no es igualmente valiosa ni ajustada al significado de educación, inexorablemente tenemos que hacer frente a problemas de valorar la calidad en cada acción educativa. Y todo eso exige una función pedagógica específica y especializada que no se logra sin la Pedagogía.

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

La importancia de esa relación es innegable y, en mi opinión, el futuro de la Pedagogía depende de que esa relación se haga constante y patrimonial por parte de los pedagogos. Y eso no es nada fácil, porque depende de condiciones externas a la Pedagogía misma que se mantenga una relación estable entre demanda real de estudios y necesidad social de titulados y que haya voluntad política de amparar la carrera, porque el Estado juega un papel activo en la profesionalización, por medio del reconocimiento del título, la formación y su financiación, y, a su vez, el colectivo de pedagogos y sus asociaciones profesionales juegan un papel activo en el profesionalismo. Y si esto es así, cuanto más identifiquemos nuestra formación con la Pedagogía, más

obligados estamos a generar nombre para nuestras facultades acorde con la formación que les da la competencia técnica en la carrera. No es lo mismo decir facultad de Pedagogía que facultad de educación o que facultad de formación del profesorado. Por principio de competencia y conocimiento, las facultades se definen por el conocimiento del ámbito que genera la competencia (Pedagogía), no por el ámbito de conocimiento en el que se ejerce la competencia. No entender esto es trabajar en contra de la imagen social que tenemos que proyectar.

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

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

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

5. AGRADECIMIENTO FINAL

Siempre he tenido a la Facultad y a mi Grupo de investigación presentes en estas actividades y reconocimientos y por eso me honro en aceptar y agradezco la distinción que me otorga Redipe por mi trayectoria profesional.

Hoy, la sensación de desamparo parece extenderse sobre nuestras carreras y profesiones y creo oportuno afirmar aquí que todo lo que se pueda hacer para consolidar nuestros derechos y la carrera docente e investigadora, así como nuestro espacio y nuestra identidad, contará con mi apoyo.

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

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

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

- La investigación es disciplinar, orientada desde la disciplina científica que genera el enfoque de las preguntas y establece los conceptos y criterios de validación y prueba, pero la política de IDTi no es disciplinar
- Las prioridades de IDTi no tienen que coincidir exactamente con las disciplinas científicas o con las tecnologías concretas, ni con un sector de actuación, por muy importante que sea, pero la existencia de instituciones con política propia hacia el desarrollo puede disminuir la importancia y las oportunidades reales de los investigadores, si no trabajan en las líneas decididas en la institución.

- Más financiación, no quiere decir necesariamente más innovación. Puede haber avances de investigación que no son financiados y no necesariamente quien recibe financiación genera innovación, desarrollo tecnológico o nuevas propuestas científicas.

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

Apreciado director de Redipe, yo voy a continuar trabajando, mientras pueda, para que se cumplan y logren los fines de la educación universitaria encarnados para mí en la docencia, el estudio, la investigación, la cultura y el desarrollo social y productivo desde la Pedagogía. Y este premio, que acepto con agradecimiento, me honra y me motiva para perseverar con fuerza en mi empeño, siguiendo el ejemplo de Redipe cuya función estimuladora de actos pedagógicos ejemplares es incuestionable en este momento.

Muchas gracias

**CONVOCATORIA 2018-2019
CON CARÁCTER BIENAL Y
ÁMBITO INTERNACIONAL
DEL PREMIO
EDUCA-REDIPE**

(Modalidad trayectoria profesional)



Modalidad Trayectoria Profesional

Primera convocatoria (Bienio 2018-2019)

<https://redipe.org/nosotros/premio-educa/>

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

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

El Premio se convoca con carácter bienal y ámbito internacional, de acuerdo con las siguientes bases:

1. Podrán concurrir al premio todos aquellos profesionales de la educación que sean presentados por cualquier Par Académico Iberoamericano REDIPE o miembro del Comité de Calidad de Redipe, incluido el Director, atendiendo a sus probados méritos de: transferencia de tecnología y conocimiento, innovación conceptual y teórica de sus trabajos, capacidad de abrir nuevas vías de investigación que han contribuido a la mejora del conocimiento de la educación, la posibilidad de aplicación de los mismos y su capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.
2. Los/las concurrentes presentarán un CV para su estimación y se acompañará de una breve síntesis a modo de laudatio de los méritos del candidato, firmada por el proponente.
3. La persona premiada en una edición se abstendrá de concurrir al premio en posteriores ediciones y formará parte del jurado de la siguiente convocatoria.

4. Los documentos requeridos en la cláusula 2 se remitirán en formato electrónico (Word y PDF del currículum y de la laudatio), antes del 31 de marzo de 2019, en correo electrónico dirigido a: DIRECCIÓN REDIPE. “Premio EDUCA - Redipe”
direccion@redipe.org, calidad@redipe.org
5. El premio está dotado con CERTIFICACIÓN ACREDITATIVA Y SE ENTREGARÁ EN ACTO PÚBLICO vinculado a un Simposio Internacional de Redipe. El premio podrá declararse desierto.
6. El jurado estará constituido por 5 miembros entre los cuales estará el Director de Redipe, que será el Presidente del jurado, y 4 miembros más pertenecientes al Comité de Calidad.
7. La composición del jurado se dará a conocer coincidiendo con el fallo del concurso que será inapelable y se comunicará en 2019.
8. Redipe podrá hacer publicidad de trabajos del candidato premiado y no devolverá originales ni mantendrá correspondencia con los autores/as.
9. La presentación a este premio supone la aceptación de estas bases.

Cali, Colombia, 22 de septiembre de 2018



Julio César Arboleda
Director Redipe
direccion@redipe.org
www.redipe.org

RESOLUCIÓN PREMIO EDUCA-REDIPE 2019
(modalidad trayectoria profesional), bienio
2018-2019

PREMIO EDUCA-REDIPE



MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL

RESOLUCIÓN PREMIO EDUCA-REDIPE (MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL, BIENIO 2018-2019)

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

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

El jurado nombrado al efecto y cuya composición, según las bases de la convocatoria, está constituido por 5 miembros entre los cuales estará el Director de Redipe, que será el Presidente del jurado, y 4 miembros más pertenecientes al Comité de Calidad, ha valorado en cada una de las diez candidaturas presentadas a esta convocatoria los siguientes aspectos:

- Las aportaciones nacionales e internacionales editadas
- Los méritos de docencia, investigación, gestión, representación institucional y de transferencia de conocimiento que se aprecian en la obra realizada
- La colaboración con Redipe en Simposios, conferencias, proyectos de investigación, artículos de revista y libros publicados
- La aportación del trabajo realizado a la innovación conceptual y teórica, y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa
- La difusión, accesibilidad e internacionalización de los trabajos a través de las redes, eventos organizados y premios recibidos, así como la capacidad de liderazgo en investigación.

Por consiguiente, y después de deliberación y ponderación cuantitativa y cualitativa de méritos, el jurado ha acordado conceder por decisión unánime el premio en esta primera edición al catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela:

PROFESOR DR. D. JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ

El jurado aprecia que, en la obra del profesor Touriñán, hay un salto cualitativo respecto de la buena educación, porque se prueba que la calidad de la educación tiene que ver con el conocimiento que da competencia técnica a los profesionales de la educación, tanto en funciones de docencia, como en funciones de investigación pedagógica, como en funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo, ya sean estas funciones de técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) o funciones de técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, el pedagogo penitenciario y el asesor pedagógico, entre otros).

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

En los trabajos del profesor Touriñán el profesional de la educación encuentra los elementos teóricos y prácticos para poder valorar como educativo cada medio que utilice al construir ámbitos de educación, hacer diseños educativos y generar la intervención pedagógica derivada. Los medios así concebidos se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del pedagogo y ello hace que todo el trabajo del pedagogo se impregne del significado de educar y adquiera valor mesoaxiológico. Se hace Pedagogía mesoaxiológica.

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

Y para que conste a los efectos oportunos, se firma el Acta de resolución en Santiago de Cali 18 de mayo de 2019.



Julio César Arboleda

Director Redipe
direccion@redipe.org
www.redipe.org

Comité científico

Rodrigo Ruay Garcés,

Universidad La Serena, Chile

Maria Dolores García Perea

Universidad Nacional Autónoma de México

Mario Germán Gil Claros,

Grupo de Investigación Redipe: Epistemología, Pedagogía y Diversidad

Valdir Heitor Barzoto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

José Manuel Touriñán López (Coruña, 1951)

Maestro de Enseñanza Primaria (1969). Licenciado (1974) y Doctor (1978) en Pedagogía con premio extraordinario en ambos casos. Catedrático de Universidad (1988). Evaluador-auditor de programas universitarios, proyectos de investigación y publicaciones científicas en organismos oficiales y revistas profesionales.

Autor de más de 250 estudios (en forma de artículos de revistas de investigación y capítulos de libros especializados), 40 libros escritos como autor único y 10 más en coautoría. Ponente y conferenciante invitado en más de 120 congresos y seminarios de carácter nacional e internacional. Organizador de más de 40 eventos nacionales e internacionales en el ámbito de la Pedagogía. Creador y realizador de 20 actividades de transferencia de conocimiento reconocidas a lo largo de su trayectoria académica. Participante como responsable en 17 contratos y proyectos con empresas y organismos autónomos. Investigador principal de 22 proyectos de investigación (ámbito autonómico, nacional, de empresa e internacional).

Ha recibido premios autonómicos, nacionales e internacionales. Su trayectoria profesional ha sido biografiada en repertorios europeos y americanos. Es coordinador de la red RÍPEME (Red internacional de pedagogía mesoaxiológica), integrada en la Red iberoamericana de pedagogía (Redipe), y del grupo de investigación Tercera Generación (TeXe), de la Universidad de Santiago de Compostela en la que imparte docencia de Teoría de la Educación, Política de la Educación y Función Pedagógica.

Sus líneas de investigación sobre desarrollo de sistemas educativos, intervención pedagógica y función pedagógica convergen actualmente en la línea *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación*: valoración del contenido de las áreas de experiencia cultural como educación y fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación, de manera que se integren en el diseño educativo valores comunes de educación y valores educativos específicos de cada área cultural (Proyecto PIIR 004 Educere Area. Educar con las áreas culturales).

Por Resolución de 18 de mayo de 2019, el jurado nombrado al efecto por REDÍPE (Red Iberoamericana de Pedagogía) ha concedido en su primera convocatoria de carácter internacional y periodicidad bienal, por unanimidad y después de valorar cualitativa y cuantitativa las diez candidaturas presentadas, el *Premio Educa-Redipe 2019 (Trayectoria profesional)* al catedrático de universidad Dr. D. José Manuel Touriñán López (*Revista Boletín Redipe*, 8:6, 2019 y <https://redipe.org/nosotros/premio-educa/#resolucion>).

Más información en: <http://dondestalaeducacion.com/>

Es de sentido común distinguir entre político y politólogo, entre músico y musicólogo, entre artista y crítico de arte, entre médico y ministro de sanidad, entre pedagogo y ministro de educación, etcétera. Todas esas diferencias apuntan a la distinción entre conocimiento-pensamiento y acción y tipo de decisión y, precisamente por eso, decimos también que son diferentes Pedagogía y educación. Desde el punto de vista del conocimiento de la educación se distingue entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito, es decir, entre educación y pedagogía. La Pedagogía es el conocimiento de la educación y educación es lo que hay que conocer; el ámbito de estudio es la acción concreta de educar y su resultado.

El problema no está en que la educación es conocimiento y acción, sino en que la educación es el instrumento por medio del cual se forman las generaciones jóvenes y la sociedad transmite su legado. Y eso hace que la educación sea un asunto de interés político y una cuestión política de gran interés, porque la política se encarga de ordenar la vida en común. La educación es una cuestión política, pero ni toda política es educativa, ni la Pedagogía es la política educativa. Hay educación y hay Pedagogía y hay educación política, política educativa, política de la educación y politización de la educación. Y esas diferentes realidades no deben hacernos olvidar -aunque pueden-, que mentalidad pedagógica y mentalidad política, mirada pedagógica y mirada política obedecen a criterios distintos y, si bien ambas mentalidades se preocupan y ocupan de la educación, la mentalidad y la mirada pedagógicas son técnicas, no políticas.

Se trata de generar hechos y decisiones pedagógicas. La Pedagogía es el conocimiento de la educación que da competencia técnica. La mirada pedagógica especializada proporciona al pedagogo visión crítica de su método y de sus actos. La mentalidad pedagógica específica proporciona al pedagogo representación mental de la acción de educar desde la relación teoría-práctica.

Transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Educar es la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía, en cada una de las demás funciones. Funciones de docencia, de apoyo al sistema educativo y de investigación convergen en la función educadora que está presente en todas ellas.

José Manuel Touriñán López
Premio Educa-Redipe, 2019
(Modalidad trayectoria profesional)

Página web:
www.dondestalaeducacion.com

Canal de YouTube DONDESTALAEDUCACION - J. M. Touriñán López:
www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMV'iix5_HDz0w