



ARTS EDUCA

núm. 11 | mayo 2015

Música y lenguaje. Principios teóricos de un encuentro interdisciplinario para mejorar la competencia lectora en Educación Secundaria | La audición musical en la etapa de Educación Primaria: el ejemplo y la experiencia compartida | "¡Soy un artista!" El desarrollo de la identidad a través de la creación de historietas durante la adolescencia | Estudio y análisis de los posibles modelos de gestión y organización de las enseñanzas artísticas superiores en España | Entrevista a José Manuel Touriñán | Entrevista a David Hargreaves | Efectos de un taller de arte con enfoque terapéutico centrado en las emociones: un estudio exploratorio | Educación artística a través de contenidos digitales y procesos artísticos en personas con Alzheimer en fase moderada | Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación ||

ISSN 2254-0709

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO

Dra. M^a Isabel Agut Font
Conservatorio Superior de Música de Castellón

Dra. Patricia Ayala García
Universidad de Colima (México)

Da. Gloria Baena Soria
Universidad Autónoma de Barcelona

Dra. Caterina Calderón Garrido
Universidad de Barcelona

Dr. Román de la Calle
Universitat de València

Da. Liliana Alicia Chacón Solís
Universidad de Costa Rica

D. Javier Chávez Velásquez
Universidad del Desarrollo, Chile

Dr. Vicente Galbis López
Universitat de València

Dra. M^a del Carmen Giménez Morte
Conservatorio Superior de Danza de Valencia

Dra. Andrea Giráldez
Universidad de Valladolid

Dr. José Gustems Carnicer
Universidad de Barcelona

Dra. M^a Esperanza Jambrina
Universidad de Extremadura

Da. M^a Eugenia Moliner Ferrer
Universidad Roosevelt de Chicago, EEUU

Dra. Beatriz C. Montes
Conservatorio Superior de Música de Salamanca

Dra. Paloma Palau Pellicer
Universitat Jaume I de Castellón

Dra. M^a del Carmen Pellicer
Universitat Jaume I de Castellón

Dr. José María Peñalver Vilar
Universitat Jaume I de Castellón

Dra. Amparo Porta Navarro
Universitat Jaume I de Castellón

Dr. Antonio Ripollés Mansilla
Universitat Jaume I de Castellón

Da. Paula de Solminihac
Universidad Católica de Chile

Los artículos se dirigirán a la educación artística: música, danza, artes visuales, teatro, etc. Podrán ser propuestas o experiencias educativas, artículos de opinión, investigaciones.



ArtsEduca no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

DIRECCIÓN

Ana M. Vernia Carrasco
Conservatorio Profesional de Música de Castelló y
Universitat Jaume I de Castellón

CONSEJO DE REDACCIÓN

D. Francisco J. Bodí Martínez
Conservatorio Profesional de Danza José Espadero de Alicante

Dr. Diego Calderón Garrido
Universidad de Barcelona

D. Daniel Gil Gimeno
Conservatorio Mestre Montserrat de Vilanova i la Geltrú

D. José Luis Liarte Vázquez
Coordinador Cefire de Castellón

Da. Estel Marín Cos
Universidad Autónoma de Barcelona

D. Alejandro Macharowski
Escuela Superior de Arte y Tecnología (ESAT)

D. Luis Vallés Grau
Conservatorio Profesional de Música de La Vall d'Uixó

Dr. Marco Antonio de la Ossa Martínez
C. P. Duque de Ríansares de Tarancón (Cuenca)

MAQUETACIÓN

Claudia A. Gil

FOTOGRAFÍA

Claudia A. Gil ©
Francisco M. Cuevas ©

COLABORADORES

M^a Alba Ambròs Pallarès
Patricia Ayala García
M^a Consuelo Garvía Ruiz
José Gustems Carnicer
Marco A. de la Ossa
Paulina Jara Aguirre
David López-Ruiz
Vicente Pastor García
José Manuel Touriñán

Edita // Ana M. Vernia Carrasco

Lugar de edición // Valencia
ISSN // 2254-0709

artseduca.webnode.es

@ www.artseduca.org



Sumario

Indizaciones

8 EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

- 8 Música y Lenguaje. Principios teóricos de un encuentro interdisciplinario para mejorar la competencia lectora en Educación Secundaria
M^a Consuelo Garví · José Gustems · M^a Alba Ambròs
- 20 La audición musical en la etapa de la Educación Primaria: el ejemplo y la experiencia compartida
Marco Antonio de la Ossa Martínez

46 HISTORIA

- 46 Estudio y análisis de los posibles modelos de gestión y organización de las enseñanzas artísticas superiores en España
Vicente Pastor García


72 ENTREVISTA

- 72 José Manuel Touriñán López
- 86 David Hargreaves

90 EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

- 90 “¡Soy un artista!” El desarrollo de la identidad a través de la creación de historietas durante la adolescencia
Patricia Ayala

100 MÚSICA Y SALUD

-  100 Efectos de un taller de arte con enfoque terapéutico centrado en las emociones: un estudio exploratorio
Paulina Jara · David López
- 122 Educación artística a través de contenidos digitales y procesos artísticos en personas con alzhéimer en fase moderada
Lorena López · Ana M^a Ullán

136 RESEÑA

- 136 Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación
Ana M. Vernia Carrasco

138 NOTICIAS | INFORMACIÓN



Editorial

La crisis y los recortes afectaron directamente en la Educación y en la Sanidad, básicamente, incidiendo de una manera drástica a la Educación Artística y lo que comporta su acción en la calidad de vida y el bienestar social. La reacción de las personas implicadas ha mostrado una vez más su competencia y eficiencia en la importancia de la Educación Artística no sólo aplicada al currículum oficial y por ello ARTSEDUCA recoge investigaciones y experiencias que se siguen realizando a pesar de los recortes, pues la calidad de la Educación pasa en primer lugar por la calidad e implicación de los docentes que muestran y demuestran cada día como su trabajo va más allá del puro entretenimiento para conseguir resultados que promueven la calidad educativa y la calidad de vida de las personas.

Ninguna materia y/o asignatura ha conseguido tanto para la sociedad como lo ha hecho el Arte de, desde la Música, las Danza, las Artes Plásticas y visuales, el teatro, etc. cada día muestran algún avance, algún resultado, alguna experiencia que en el aula y fuera de ella dirigiéndose a la formación integral de la persona y a los beneficios que el arte aporta, mucho más allá del mero aprendizaje de contenidos y habilidades.

ARTSEDUCA seguirá trabajando en esta línea e invita a que también estudiantes de final de grado o de máster tengan en esta publicación un espacio para mostrar sus trabajos.

Ana M. Vernia
Directora de ARTSEDUCA

Entrevista a José Manuel Touriñán

por Ana M. Vernia. Febrero de 2015.



José M. Touriñán ha sido Profesor de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid (1974-1980). Profesor Adjunto en la Universidad de Santiago de Compostela desde 1980. Catedrático de Universidad desde 1988. Ha publicado artículos y libros: más de 250 estudios (en forma de artículos de revistas de investigación y capítulos de libros especializados) y 33 libros sobre las siguientes líneas: desarrollo de sistemas educativos, política educativa, política científica y sociedad de la información; desarrollo de intervención pedagógica, conocimiento de la educación, educación en valores y sentido de la educación; desarrollo de funciones pedagógicas, profesionalización, ámbitos de educación y educación electrónica. Ha desempeñado cargos académicos en la Universidad y de dirección y gestión en la administración autonómica y en entidades culturales. Ha colaborado en proyectos de planificación universitaria, de coordinación de la política científica, de creación de redes y de organización y de gestión de eventos científico-culturales de carácter institucional, en el ámbito autonómico y nacional. Evaluador-auditor de programas universitarios, proyectos de investigación y publicaciones científicas en organismos oficiales y revistas profesionales. Miembro de asociaciones nacionales e internacionales de carácter académico y profesional relacionadas con la educación. Es vocal de consejos de revistas de educación. Tiene experiencia como director de proyectos de investigación y como director de revista profesional y de investigación educativa. 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). Ocupación actual: fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando y atendiendo a los elementos estructurales de la intervención. Desarrollo del concepto Pedagogía mesoaxiológica (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y aplicación de ese conocimiento a 4 áreas: artes, nuevas tecnologías, desarrollo cívico y emprendimiento. Ha visitado universidades de Europa, América y China. Ha recibido distinciones, menciones de honor y premios académicos y de investigación. Está en posesión de la Insignia de oro de la Universidad de Santiago de Compostela (1998), la Medalla de plata de Galicia (1998) y la Insignia de oro de la Universidad de La Coruña (2000). Es profesor honorario de la Universidad de Buenos Aires (1993).

Anna M. Vernia

Hoy nos encontramos en nuestro país con un marco educativo complicado. Cómo profesor y catedrático universitario, cómo describiría la situación actual de las universidades españolas.

José M. Touriñán

En referencia a la educación universitaria y dentro del marco del sistema educativo nacional que integra sistemas universitarios regionales vinculados a Comunidades Autónomas, las universidades españolas, que funcionan todas dentro del EEES (Espacio europeo de educación superior), continúan en crisis.

Ahora bien, decir que la universidad está en crisis no es decir nada alarmante, en principio. Respecto de la educación siempre se dice que hay crisis de la educación, que hay crisis *en* la educación y que la educación *está en* crisis. Crisis de la educación quiere decir que no se sabe cuáles son las finalidades de la educación. Crisis en la educación quiere decir que cuestionamos el uso y distribución de medios aplicados a la educación.

Es posible analizar por separado la crisis de finalidades y la crisis de medios en relación con la educación. Pero en ambos casos hemos de ser conscientes de que estamos ante dos situaciones que de hecho nos obligan a reconocer que la educación está en crisis. Hay crisis DE la educación, hay crisis EN la educación y ambos casos son casos de la *educación en crisis*. Se entiende que, respecto de la educación en crisis, hay dos grandes bloques de problemas: los que afectan a las finalidades, que se identifican genéricamente como problemas vinculados a la función de la educación y los que afectan a los medios, que se identifican como problemas vinculados a la oportunidad y la organización.

Los problemas relativos a la educación en crisis se vinculan siempre a razonamientos sobre la legitimidad de la educación, ya sea esta legitimación de las ideas o legitimación de los medios o de las formas y procedimientos de llevar adelante los cambios en medios y fines: no es lo mismo el programa educativo que pone por delante la libertad o la equidad; no es lo mismo hacer una reforma educativa a coste cero que aportar los recursos económicos que se requieren lograr con eficacia y eficiencia los fines propuestos; no es lo mismo proponer una reforma sin modificar los recursos humanos y técnicos que asumir el compromiso de lograr las finalidades con recursos humanos y técnicos adecuados a la nueva orientación; no es lo mismo imponer un cambio que acordar un cambio. Todas estas diferencias tienen que ver con la educación en crisis y hacen necesario el discurso sobre la legitimación y la legitimidad



de las ideas que justifican los cambios propuestos, la de los medios que disponemos de llevarlos a cabo y la de las formas o procedimientos que se siguen para tomar las decisiones. Y esto se aplica punto por punto a la Universidad, porque es institución concebida para educar.

En la universidad se habla de crisis bajo las formas singulares de crisis de número de alumnos, crisis financiera, crisis de adecuación de planes de estudios, incluso de crisis de nuevas prioridades, crisis de profesorado, crisis de investigación y crisis de valores. Y se asume, además, en el fondo, que debajo de todas estas crisis puntuales, subyace una crisis más profunda y global de reparto de competencias y de gestión en la que los responsables de la administración a nivel estatal, a nivel autonómico y a nivel de centros tienen que definir sus posiciones, pues, si hay un ámbito de responsabilidad compartido, también hay un conjunto de exigencias diferenciadas.

Forma parte de la educación la idea de reforma y conviene dejar claro que la reforma en la educación no puede reducirse a la corrección de abusos, ni siquiera consiste principalmente en eso; la reforma es siempre creación de nuevos usos. Volver a pensar en la misión y papel de la educación y de las instituciones que la llevan a cabo dentro de la sociedad que constituye su entorno, nacional e internacional, es una práctica constante en todas las épocas. La perspectiva histórica permite afirmar que la crisis persistente

en que vive la educación no significa desaparición de la educación, ni de su función, sino la crisis o la decadencia de un determinado modo de hacer y de cumplir su significado en la orientación formativa temporal correspondiente. Precisamente por eso la solución es una cuestión de corrección de abusos y de creación de nuevos usos, que no acaban con la institución. La crisis es parte estructural de la educación que siempre ha de construir orientaciones formativas temporales en cada territorio.

Es mi opinión que el sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar y no solo para enseñar. La tarea de toda institución educadora es el logro de las finalidades de la educación en cada etapa. Y todo esto se hace siempre en un marco territorial legalmente delimitado y reconocido como tal internacionalmente. En el contexto territorial, las acciones importantes para la vida y el bienestar de los sistemas nacionales pueden extenderse más allá de nuestras fronteras locales. Puede haber efectos internacionales de cambios nacionales: es el caso de un invento en un país o de una forma de atajar un problema en un país que es exportable internacionalmente. Puede haber conjuntos de acontecimientos multiterritoriales que generan cambios en muy diversos países: es el caso de las guerras y de las recesiones económicas. La solución a estos acontecimientos en cada país y en cada Comunidad no tiene que ser la misma.

Volver a pensar en la misión y papel de la institución educadora dentro de la sociedad que constituye su entorno, nacional e internacional, es una práctica constante en todas las épocas. La perspectiva histórica permite afirmar que la crisis persistente en que vive la institución no implica la desaparición de la institución, sino la crisis o la decadencia de un determinado modo de hacer universidad.

AV. Dada su experiencia, ¿qué función debería tener el profesorado universitario en la actualidad?

JT. Las funciones del profesorado universitario deben estar en consonancia con las finalidades de la Universidad. La docencia, la investigación, el estudio, la profesionalización, la cultura y el desarrollo social productivo, mantienen su significado dentro de los fines de la universidad. Cuando los profesores universitarios someten su trabajo a evaluación de la CNEAI (sexenios de investigación) o de las agencias nacionales o regionales (proyectos de investigación y acreditación de niveles académicos) o ante las comisiones de plazas (puesto de trabajo), de un modo u otro, siempre se estructura la trayectoria de los profesores en méritos de: docencia, investigación, gestión y representación.

Todo indica que su función está vinculada con todo eso que se le pide y debe demostrar. Pero la realidad es que la racionalidad administrativa no corre pareja siempre con la racionalidad epistemológica y puede decirse que la universidad cambia y no está claro que se esté haciendo un cambio que integre tradición e innovación como corresponde al sentido de universidad. Valores estéticos, intelectuales, morales y profesionales ya no tienen el significado ni el lugar que merecen en el concepto de académico que está primando en la vida universitaria. Tal parece que se ha generado una dinámica que propicia más saber las cosas en las que me van a evaluar que preocuparme por cuánto me forman esas cosas para mis funciones. Me apena que nuestra universidad sea como está ahora: masificada en muchos centros aunque la ratio general de profesor alumno sea razonable; sin perfil específico que defina con precisión y dé sentido al valor formativo de los contenidos que se imparten, aunque, eso sí se hayan fijado 60 asignaturas en créditos para un programa de cuatro años que no responde con claridad a una concepción disciplinar del conocimiento científico del ámbito que le compete; una universidad en la que la racionalidad administrativa de los procedimientos se ha impuesto a la racionalidad epistemológica de los campos de saber a los que tiene que servir; una universidad de gestión y burocrática que son cosas necesarias, pero siempre que no subalternen las oportunidades de construir y reflexionar sobre la consecución de las competencias adecuadas para educar y educarse y para formarse profesionalmente.



Sin embargo nada de lo anterior debe llevarnos a confusiones generalistas o a transferencias improcedentes; es decir, si tomamos como referente, por ejemplo, “las artes como área de experiencia formativa”, hay que entender que, si a la relación artes-educación no se le da el lugar que le corresponde en la educación, no significa que la universidad no deba investigar ese problema, o que la Pedagogía permanezca ajena a las deficiencias del sistema de educación respecto de ese problema, o que las instituciones no vean que la integración de teoría y práctica exige contemplar desde otra óptica más convergente la formación de los profesores de artes. La relación artes y educación es un ejemplo, en este caso, pero es una preocupación en mis investigaciones. Precisamente por eso he dedicado el capítulo 8 de mi libro más reciente a esta cuestión específicamente.



AV. Acaba de publicar un libro “Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación” ¿Cuáles fueron su planteamientos y necesidades para abordar estos temas?

JT. La preocupación por el concepto de educación forma parte de mis trabajos de investigación desde mis estudios de magisterio y desde mis estudios de Pedagogía. Mi preocupación por investigar ese tema nace en mi tesis doctoral y siempre he ido avanzando en mi trabajo para buscar una respuesta que permita entender qué es el conocimiento de la educación y qué cosas hacen que algo sea educativo, porque lo cierto es que la educación no se define por las actividades que se realizan, ni por los usos comunes del término que el lenguaje tipifica. Lo cierto es que las mismas actividades que realizamos para educar se utilizan para otras actividades y cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en un proceso de influencia educativo. La pregunta clave para mí es Dónde está la educación y responder a ella exige interrogarse sobre qué es lo que hace que una determinada actividad sea educativa. La respuesta exige abordar los rasgos de carácter y sentido que determinan y cualifican el significado de educación desde la perspectiva de la definición real del término. Esa es la motivación básica de este libro en el que hacemos Pedagogía mesoaxiológica, es decir, pedagogía que valora la experiencia cultural y la convierte en ámbito de educación (creamos el medio o ámbito de educación con la Pedagogía). De lo que se trata es de transformar la información en conocimiento y éste en educación. En perspectiva pedagógica, no es lo mismo conocer Historia, enseñar Historia y educar con la Historia, tomando la Histo-

ria como ejemplo de área de experiencia cultural que convertimos en instrumento de la educación. La educación está en donde está la actividad común interna de las personas (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y donde están los elementos estructurales de la intervención (que siempre implica componentes de mentalidad específica y de acción). Usamos la actividad interna para actuar y conseguir respuesta activa educada y con todo eso formamos en cada educando talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creativo.

AV. ¿Considera usted, dada su experiencia, que la Educación necesita cambios drásticos?

JT. En relación a la educación, solemos hablar con mucha frecuencia y sin control del significado de ‘revolución’. La revolución educativa y la revolución escolar son dos expresiones cuyo dimensionamiento está hipervalorado por su interés mediático, más aun si cabe, porque hablamos ya sin reparo de perfiles de universidad para competir en el mercado propio de la sociedad del conocimiento.

Como ya he dicho, por definición, el sistema educativo y la institución escolar están concebidos para educar y la legislación ampara y promueve la legítima acción educativa de los centros educativos dentro del sistema. Más que revolución, es reforma; hay que corregir abusos y generar nuevos usos.

Esto debe hacerse de manera participativa en el orden democrático; no me atrevería a decir cambios drásticos, porque drástico se opone a flexible y moderado y apunta a medidas tajantes y radicales. Pero obviamente hoy necesitamos cambios que son trascendentales y urgentes que se vinculan a la legitimidad de medios, finalidades y procedimientos y afectan a la estructura, al proceso y al producto, según los casos.

Desde la perspectiva de la educación como sistema, creo que la responsabilidad compartida entre todos los agentes de la educación (padres, profesionales, instituciones, sociedad civil, educandos) no está siendo bien enfocada, asumiendo la diferencia entre sistema escolar y sistema educativo. A veces perdemos el sentido de la convergencia entre identidad, diversidad y desarrollo cívico; a veces perdemos el lugar que nos corresponde, pues no se trata de elegir en lugar del educando su modo de vida, sino de elegir aquellos modos de intervención que garantizan la capacitación del educando para elegir su modo de vida. El sentido de acción se puede sistematizar en relación operativa de medios y fines, pero el sentido de vida es personal e individualiza a cada persona.

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



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

dad compartida en educación obliga a no confundir dentro del sistema educativo educador y enseñante, prestación de un servicio público y pública intromisión en el derecho de cada uno a decidir sobre su vida y educarse; formación general y común que educa y formación vocacional y profesional que prepara para el ejercicio de una actividad específica que exige el conocimiento teórico tecnológico y práctico de la misma en niveles de especialización.

AV. Bajo su punto de vista ¿la universidad realiza la función que debe o se ha convertido en un negocio más?

JT. El clientelismo es un peligro y más si la universidad se ve necesitada de recaudar fondos para financiar su tarea. La universidad no es educación obligatoria, pero es un derecho social que no debe quedar en manos de grupos particulares. Hay que entender que tener formación universitaria no quiere decir tener puesto de trabajo asegurado desde la carrera. Más bien hemos de asumir que la formación es una condición necesaria del desempeño profesional, y esto es así con independencia de que la universidad esté haciendo bien o mal sus funciones.

En los *sistemas regionales* entre la investigación y la universidad hay una unión especial que la convierte en instrumento estratégico de innovación. En estos casos:

- La Universidad, en general, constituye una fuerza investigadora muy

grande el 70 % del capital humano de investigación se vincula a las universidades laboralmente. Ahora hay laboratorios en farmacología y alimentación, materiales, sanidad y electrónica vinculados a empresas. Existen investigadores vinculados a los institutos del CSIC. No hay I+D empresarial que compita con el de la Universidad

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

Y en este marco de dependencia, la relación entre la empresa y la enseñanza superior hace significativo el *conjunto universidad-investigación-empresa*:

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

La racionalidad institucional administrativa y la racionalidad empresarial pueden condicionar partidariamente la orientación de la investigación: no hay una orientación de los recursos de investigación hacia intereses universitarios que coincidan con intereses empresariales, sin que ello suponga reducir los intereses de la universidad a los empresariales, porque el fomento de investigación no es objetivo de empresa, aunque a esta le interese beneficiarse de la producción científica o resolver su problema particular con una investigación aplicada y concertada.



Ni la universidad se flexibiliza para atender a los intereses de empresa, ni la empresa está dispuesta a invertir en aquello que no se ajusta a sus intereses concretos. Hay que preguntarse qué deben hacer la empresa, la sociedad civil y las instituciones de gobierno para colaborar con la universidad no fagocitar la universidad y sus objetivos de formación, investigación y desarrollo social productivo, condicionándola y subalternándola a los intereses empresariales que son siempre de entorno propietario. Si no se reflexiona sobre esto, corremos el riesgo de hacer que la universidad se transforme hasta el extremo de perder sus fines y que solo se investigue lo que interesa aplicadamente a una empresa, que solo se considere investigación la que está financiada con cargo a un proyecto de interés empresarial o gubernamental, o que solo se acepte algo es ciencia si responde a esos intereses particulares, o que se actúe como si solo mereciera la pena que formara parte del currículo universitario aquella formación que sirva a los intereses empresariales.

Si se actúa de ese modo acabaremos con el modelo universidad-formación de universitarios y propiciaremos el modelo universidad-cliente que demanda solo una determinada formación, ajustada a intereses de empresa.

Si llegamos a esta situación, las políticas educativas y científicas tienen que ser muy claras y delimitadas, para no politizar la formación ni convertir a la universi-

dad en un Instituto de Empresa. No creo que ese sea el camino de la universidad, y mucho menos el de la universidad como servicio público y derecho social.

AV. En su opinión, ¿es preocupante que las universidades españolas no estén en los rankings sobre las mejores universidades?

JT. Cada ranking mide lo que se considera interesante desde la orientación estratégica de los creadores de los indicadores de ese ranking. El uso que cada institución y cada particular hagan de esos indicadores y de los resultados responde a la ordenación conveniente de la institución como medio o como fin. Lo que quiero decir es que los medios no son neutrales y el uso que se haga de ello no es indicativo de lo que cada cual espera o desea. El problema estriba fundamentalmente en la voluntad política de atribuir valor interpretativo y de orientación estratégica a los indicadores.

Los indicadores miden lo que dicen medir, son válidos y fiables, si están bien contruidos, pero la cuestión clave es si con eso estamos educando o si al cumplir esos indicadores estamos formando a la gente. El ranking ofrece una garantía de racionalidad administrativa políticamente oportuna, pero no determina la verdad del asunto evaluado. Podemos tener una buena universidad en casos concretos, en el sentido de ser una universidad con capacidad de formación y transferencia de resultados sin que esté en el ranking. Lo

grave es que si financiamos, dentro de una cultura meritocrática que justifica un rendimiento de cuentas, solo según el lugar del ranking, al final de manera reduccionista defendemos que solo es buena institución si está en el ranking y lo cierto es que se puede ser bueno sin responder a esos criterios. Y esto es cierto a nivel macro y a nivel micro.

AV. En una conferencia escuché que en nuestras universidades no teníamos profesores con premios nobel, como el caso de Oxford o Harvard ¿cree usted que el profesorado de las universidades españolas está poco preparado para la investigación?

JT. Se puede mantener que las políticas científicas que orientaron el gasto en I+D se vienen transformando en políticas científicas que, respecto de la innovación, orientan el gasto en IDTi, bajo una visión abierta, multicausal, multiniveles y de liderazgo. Todas estas situaciones de avance confirman que el énfasis en el desarrollo tecnológico supone defender tres cualidades especiales en el fomento de la investigación y en la política científica: 1) El valor estratégico de esta actividad, 2) La modificación de la financiación y de la promoción de la investigación según su relación con la innovación para el sector productivo y 3) La regionalización del IDT, lo que implica un protagonismo especial de cada comunidad autónoma en su propio desarrollo. Pero nada de esto es razón suficiente para discriminar financieramente la docencia y la creación de cuadros de profesorado que, en el momento actual y desde hace años, se está vinculando siempre a la metáfora "coste cero". Hacer investigación no quiere decir tener premios nobel, ni siquiera hacer investigación financiada por intereses de empresa y del Estado.





La relación universidad, empresa, sociedad está generando en nuestros días una tensión de demanda que obliga a afrontar las necesidades reales de la institución con la mirada puesta en sus misiones y en el dimensionamiento del conjunto universidad-investigación-innovación. Pero nada de ello es incompatible con la defensa y el fomento de la investigación disciplinar desde las carreras universitarias. La investigación es disciplinar, pero la política de IDTi, no, porque empresa gobierno y universidad no tienen los mismos objetivos; hay un salto cualitativo estructural entre ellos, por muy emprendedora que sea la universidad:

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

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

Es importante no olvidar ese salto para mantener abierta siempre la línea de investigación disciplinar en la universidad. Se puede innovar en educación e implementar la oferta innovada. Toda innovación educativa no tiene que ser IDTi; puede ser disciplinar y no responder a objetivos de gobierno y empresariales, sólo a objetivos universitarios de investigación disciplinar. La racionalidad administrativa puede condicionar negativamente la racionalidad epistemológica, como ya he dicho antes: se orientan los recursos de investigación y los modelos de organización de la política científica y educativa son condicionantes del desarrollo disciplinar. Pero nada de esto se hace sin buenos profesores y eso no se consigue a coste cero. Y obviamente esto permite decir que puede haber buenos profesores investigadores, aunque no tengan proyectos financiados. La ciencia institucionalizada no es la garantía de la investigación o del avance de la ciencia, aunque sí es responsable de que se trabaje en el tipo de problemas que se financian.

AV. Para finalizar la entrevista, si pudiera ¿qué cambios realizaría en el Sistema Educativo español?

JT. Los cambios que se requieren son de estructura, de proceso y de producto. Pero no debemos olvidar que la calidad de la educación depende en buena medida de la calidad de los profesionales de la educación y la calidad de estos profesionales depende en gran medida de la formación que han recibido.

Además, tampoco debemos olvidar que la estimación social de un ámbito no se corresponde siempre con la estimación del conocimiento de ese ámbito o con la estimación que se tiene a los profesionales de ese ámbito; se estima la educación, pero no se estima del mismo modo la Pedagogía y a los pedagogos.

Si tenemos en cuenta que profesionales de la educación y profesionales del sistema educativo no son lo mismo, vamos empezando a enfocar el problema de los cambios que hay que realizar.

En cualquier caso creo que es obligado asumir que los cambios se ligan al concepto de innovación:

- En términos de metodología, toda innovación no implica exclusivamente innovación de recursos técnicos. Es fácil asociar la innovación con aparatos, tal como si la innovación consistiera en disponer de mejores medios y recursos para realizar lo

mismo que ahora se hace pero de un modo más cómodo y funcional con la ayuda de la informática, por ejemplo. Esto, evidentemente, constituye un error de apreciación que no considera el significado del concepto de innovación, ni la importancia del concepto de capital humano, ni la amplitud del concepto de calidad referido a la educación, el aprendizaje y al desarrollo creativo.

• La innovación educativa cumple un papel fundamental en el proceso de mejora de la calidad de las instituciones de educación y el proceso de innovación educativa es aquel que se realiza con la participación de los sectores implicados, se fundamenta en cambios planificados, se desarrolla de manera sistemática y está orientado a mejorar procesos, productos y/o grupos de capital humano para obtener ventajas competitivas para el sistema o el individuo creador y creativo.

• Las ventajas competitivas de organización son las más estables y duraderas y las que benefician básicamente a los sistemas educativos, porque desde la formación del capital humano inciden en las condiciones propias de la idoneidad socio-cultural, de la oportunidad organizativa y de la coherencia ideológico institucional, que corresponde sin perder de vista el fin de la educación.

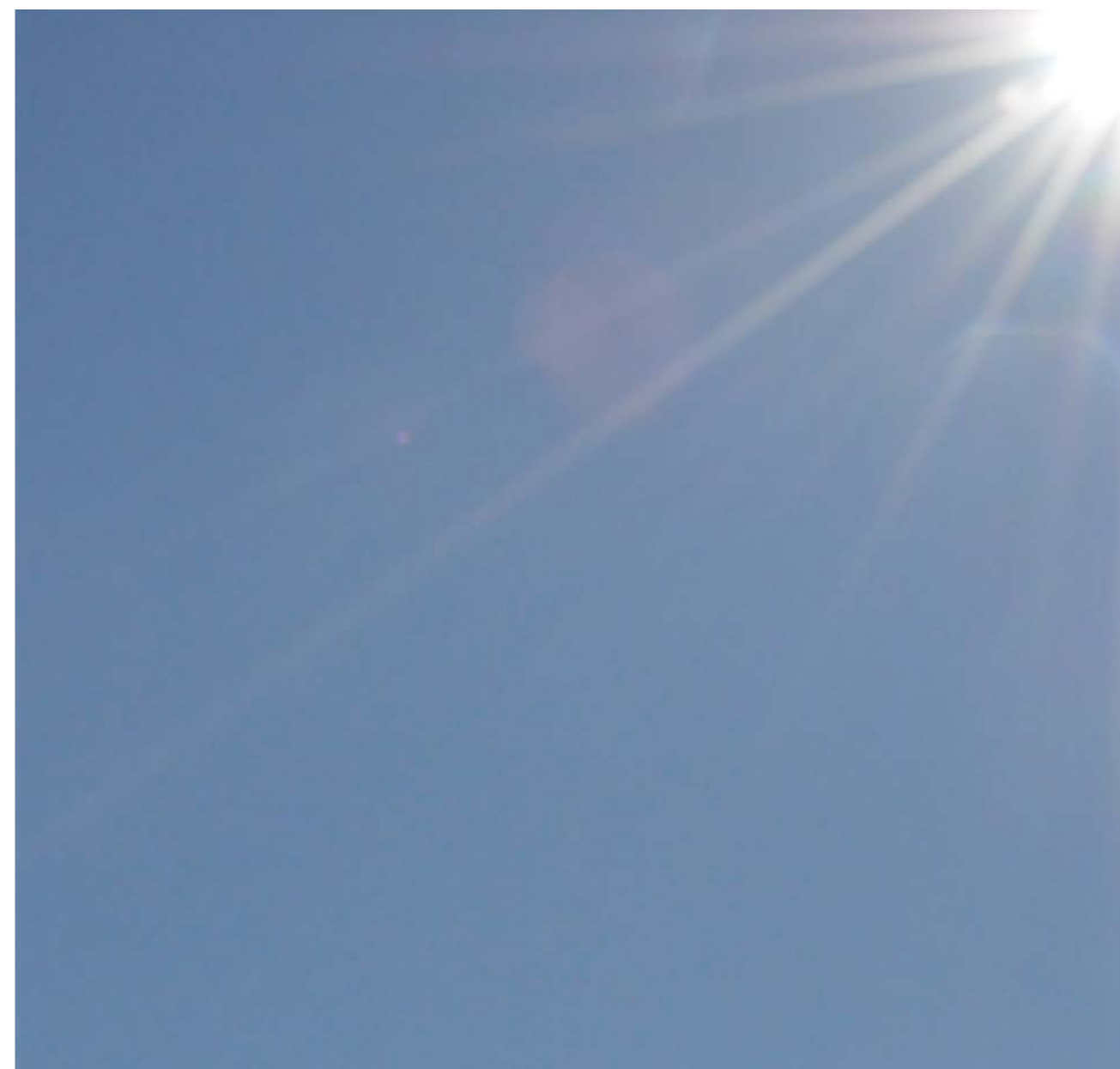


- Las competencias derivadas del uso de la técnica nueva tienen que estar combinadas con las *competencias profesionales de oficio*. Las competencias más destacadas no son las de manipulación de productos tecnológicos, sino las procedentes de la capacidad de organización y autonomía para la intervención pedagógica en cada ámbito de educación. La eficacia en la educación orientada a la innovación y a la creatividad está ligada a la formación de competencias nuevas en los profesionales de la educación. El núcleo fundamental es la indagación y formación en las competencias adecuadas para educar en cada uno de los agentes que siempre tienen que adaptarse, desarrollarse y autoperfeccionarse.
- La innovación como manifestación del desarrollo creativo ya no es sólo un propósito de las organizaciones creativas, sino que se convierte en una necesidad estratégica generalizada de la educación en las sociedades que están en cambio. La cuestión clave es cómo crecer juntos, aceptando la diversidad y no bajo la forma de asimilación "extranjera", sino bajo la posibilidad de la innovación en cada pueblo merced al cultivo de los principios de accesibilidad, flexibilidad y receptividad propios de la innovación para generarla en cada pueblo, con visión de escala sostenible

Por último, no debemos olvidar tampoco que el sistema educativo tiene como finalidad educar. Y esto significa que la educación no es sólo profesional, sino común y general, desde el punto de vista del sentido formativo. Tenemos que ser capaces de formar a las personas con las áreas culturales, sin pretender hacer de cada niño un profesional en pequeño en su formación común y general, sino alguien que aprende a entender el sentido conceptual de las diversas áreas de experiencia para construir procesos, metas y cultura personal.


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

esos casos la educación es educación sustantivamente y por ello mantiene -tiene que mantener, so pena de perder su condición propia- coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de 'educación'. De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones de carácter y sentido propias del significado: toda educación es educación, porque tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y porque tiene sentido territorial, duradero, cultural y formativo en cada una de sus acciones. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante. ◀





ARTS EDUCA

 **Consolat de Mar
BENAGUASIL**
Carles Subiela
Ctra. Benissanó, s/n 46180 Benaguasil (València)
Tel 0034 96 273 73 75 Fax 0034 96 273 11 48
Correu-e: ventas@consolatdemar.com
Web: www.consolatdemar.com

 **www.ARGOT.es**
Libros Café Prensa

NO CERRAMOS A MEDIODÍA
SIN CERRAR EL RESTO DEL DÍA
TEL: 904 200 000 - FAX: 904 200 000

 **EDU**
DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ

 **SEM-EE**

 **OBRAC**

VENTA DE INSTRUMENTOS MUSICALES - TALLER DE REPARACION
 **CASTELLO MUSICAL**
WWW.CASTELLOMUSICAL.COM
Tel: 964 27 04 15 - C/ Maestro Ripollés 38 - 12003 - CASTELLÓN

 **Carisch
REAL
MUSICAL**