JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ



EDUCAR CON las artes

Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación

editorial redipe

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA & PEDAGÓGICA IBEROAMERICANA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ



EDUCAR CON las artes

Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación

editorial redipe

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA & PEDAGÓGICA IBEROAMERICANA

editorial redipe

© 2017

Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (Libro 13)
http://dondestalaeducacion.com/

Título original:
EDUCAR CON LAS ARTES. PEDAGOGÍA GENERAL Y APLICADA A LA CONSTRUCCIÓN DE LAS ARTES CON ÁMBITO DE EDUCACIÓN

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

ISBN : 978-1-945570-42-1
Primera Edición, Agosto 2017

Sello Editorial:
Editorial REDIPE (95857440).
Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editor: Julio César Arboleda Aparicio
Director Editorial: Santiago Arboleda Prado
Diseño Gráfico: Nelson Largo

Consejo Académico:
Juan Cornejo Espejo, Director Doctorado Educación Universidad Católica del Maule, Chile

Pedro Ortega Ruiz, Catedrático Universidad de Murcia.
Coodinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal)

José Manuel Touriñán, Catedrático Universidad Santiago de Compostela
Coordinador Red Internacional de Pedagogía mesoaxiológica (Ripeme)

Julio César Reyes Estrada, docente investigador UABC, Coordinador de Redipe en México

Maria Emanuel Almeida, Centro de Estudios de las Migraciones y
Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.

Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Mario Germán Gil, Comité Editorial Redipe,
Docente investigador Universidad Santiago de Cali

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

Red Iberoamericana de Pedaogía
editorial@rediberoamericanadepedagogia.com
www.redipe.org

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

Texto registrado como propiedad de José Manuel Touriñán López en el Registro General de la propiedad intelectual, en Santiago de Compostela, con el número de asiento 03/2017/578.
www.dondestalaeducacion.com

A Alfonsito,
cuya sensibilidad aflora
en familia
y, gracias a la educación,
tendrá experiencia sentida
del valor desde
las artes.

ÍNDICE

EDUCAR CON LAS ARTES. PEDAGOGÍA GENERAL Y APLICADA A LA CONSTRUCCIÓN DE LAS ARTES COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN GENERAL...... 15

CAPÍTULO 1.- LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA: CONSTRUIR EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN, HACER EL DISEÑO EDUCATIVO Y GENERAR INTERVENCIÓN..... 21

1. Introducción..... 21
2. Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales..... 23
3. El punto de partida hacia la definición real de educación está en el uso común del término y en las actividades que se realizan..... 28
    - 3.1. El concepto de educación se vincula nominalmente a criterios de uso común del término..... 28
    - 3.2. El concepto de Educación se vincula nominalmente a criterio de finalidad en las actividades..... 30
    - 3.3. Hay que ir más allá del uso común y de las actividades que corresponden a la definición nominal..... 32
4. El significado de ‘educación’ como confluencia de criterios de definición.... 38

5. El concepto de ‘educación’ como confluencia de significado y orientación formativa temporal..... 45
6. Transformar áreas culturales en ámbitos de educación es la encrucijada de la arquitectura curricular en el sistema educativo..... 50
6.1. El conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica especializada y la mentalidad pedagógica específica de la intervención..... 52
6.2. La triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación, atendiendo al sentido específicamente formativo de la acción de educar..... 62
6.3. Construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural..... 71
6.4. Donde hay educación, hay riesgo: transformamos conocimiento en educación para educar al hombre y transformar la sociedad..... 81
7. Para educar, además de enseñar, hay que construir ámbitos de educación, hacer el diseño educativo y generar la acción concreta, controlada y programada..... 84
8. Consideraciones finales: de la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en perspectiva mesoaxiológica..... 100
9. VOCABULARIO técnico específico..... 109
ANEXO 1. Cuánto del ámbito de educación identifico..... 113
ANEXO 2. Cuánto del diseño educativo identifico..... 114
ANEXO 3. Cuánto hay de educación común en una materia escolar... 115
ANEXO 4. Cuánto tiene de educación específica una materia escolar. 119

CAPÍTULO 2.- EL SIGNIFICADO DE LA RELACIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA, PENSANDO EN LA RELACIÓN ARTES-EDUCACIÓN..... 121

1. Introducción..... 121
2. La relación educativa es distinta, porque asume los criterios de uso común y de finalidad en su significado..... 124
3. La relación educativa no solo es convivir..... 129
4. La relación educativa no solo es comunicar..... 135
5. La relación educativa no solo es cuidar..... 138
6. La relación educativa es relación y no se resuelve en pares antinómicos: libertad y educación no se excluyen y están co-implicadas en la relación educativa..... 144

7. La relación educativa se asienta, frente a opinionitis pedagógica, en conceptos propios del ámbito de educación 152
8. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar..... 154
9. La relación educativa exige sistematizar rasgos de carácter que determinan el significado de 'educación'..... 156
10. La relación educativa integra el sentido de la educación 165
11. La relación educativa requiere concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción..... 168
12. Consideraciones finales: la relación educativa no es neutral; es una relación comprometida, responsable y compasiva en cualquier ámbito de educación construido al que se aplique..... 173

CAPÍTULO 3.- LOS MEDIOS HAY QUE VALORARLOS PEDAGÓGICAMENTE. EDUCAR NO ES UNA CUESTIÓN DE MEDIOS Y MÁS MEDIOS...... 179

1. Introducción..... 179
2. Medios y actividad están unidos en la perspectiva mesoaxiológica 182
   - 2.1. Libertad, acción y medios: positivos, negativos, internos y externos..... 183
   - 2.2. Medios, recursos e instrumentos no significan lo mismo..... 186
   - 2.3. Los medios educan, no son neutrales y se ajustan a la finalidad para definir sus propiedades..... 189
   - 2.4. Los medios se ajustan a la actividad del sujeto y al concepto de educación..... 193
3. La tipología de los medios vinculada a la actividad en educación es compleja y no es unívoca..... 196
4. En perspectiva mesoaxiológica, hay que valorar pedagógicamente el medio y convertirlo en ámbito de educación..... 201
   - 4.1. Las dimensiones generales de intervención se vinculan a la actividad del sujeto, no son áreas de experiencia cultural, ni ámbitos de educación..... 203
   - 4.2. Tenemos que educar las dimensiones generales de intervención..... 210
5. La educación de la afectividad es nexo entre el conocimiento y la acción en la realización de cada acto..... 217

5.1. La relación valor-sentimiento: de la experiencia sentida de la emoción a la experiencia sentida del valor de algo..... 217
5.2. Educación afectiva y educación de la afectividad: la educación integral es positiva y dimensional..... 226
5.3. La educación afectiva y de la afectividad no es solo inteligencia emocional..... 235
5.4. Construimos cultura, simbolizando; vamos de la afectividad y la cognición a la creatividad..... 240
6. Los nuevos medios no son solo un medio: la experiencia digital y mediática como ámbito de educación..... 248
6.1. La educación electrónica como ámbito de educación (*e*-Educación o educación de la competencia digital y mediática)..... 250
7. Premios, castigos y deberes como recursos pedagógicos..... 256
7.1. Premios y castigos entre la costumbre y la ley en la educación.... 258
7.2. Premios y castigos: entre la necesidad y la determinación personal, la vinculación programada..... 261
7.3. Los deberes: entrenamiento, fijación habitual y vinculación cuasicausal..... 268
8. Consideraciones finales. frente a la mitificación, valor pedagógico de los medios..... 272

CAPÍTULO 4.- LAS ARTES COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN. EDUCAR "CON" LAS ARTES ES EDUCACIÓN COMÚN, ESPECÍFICA Y ESPECIALIZADA..... 275

1. Introducción..... 275
2. Una propuesta en el punto de partida: la educación artística es sustantivamente educación y adjetivamente artística..... 277
3. Educación artística y la triple acepción de "disciplina"..... 285
4. Triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación..... 287
5. La educación artística como conocimiento de la educación con mentalidad y mirada pedagógicas..... 288
6. La educación artística común es ámbito general de educación..... 295
7. La educación artística específica es ámbito de educación general y la educación artística especializada es ámbito de educación vocacional y profesional..... 299

8. Educar "con" un arte exige tener en cuenta la distinción entre educación "por" las artes (común y específica), "para" un arte (especializada)..... 305
9. No todo vale como contenido en las finalidades de la educación artística.... 311
10. El modelo dual de formación no resuelve bien la relación teoría-práctica en la educación artística..... 314
11. Consideraciones finales: para hacer el diseño educativo de la educación artística hay que hacer pedagogía aplicada y construir las artes como ámbito de educación..... 318
12. Línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación (Educere Artibus)..... 321

CUESTIONARIO 1. Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito de educación..... 327

CUESTIONARIO 2. Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo 329

CUESTIONARIO 3. Ajuste de la materia escolar a los valores derivados del significado de educación..... 331

CUESTIONARIO 4. Ajuste de la materia escolar a la categorización del sentido conceptual de la materia (qué es; para qué sirve; cómo me forma)..... 333

CAPÍTULO 5.- CONSTRUYENDO EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN "MUSEO": MUSEÍSMO PEDAGÓGICO Y PROCESOS DE EDUCACIÓN 337

1. Introducción..... 337
2. La triple acepción técnica de ámbito de educación aplicada al museo como área de experiencia cultural..... 339
3. La tipología de los medios de la educación es compleja y no es unívoca, pero se vincula a la actividad y se aplica al museo como ámbito de educación.... 344
4. Análisis conceptual de los procesos educativos 'formales', 'no formales' e 'informales' de educación..... 347

4.1. Necesidad general del estudio teórico de estos términos..... 348

4.2. Los términos formal, no formal e informal se predican de los procesos de heteroeducación..... 350

4.3. Definición originaria de los términos 'formal', 'no formal' e 'informal' en relación con educación es insuficiente y equivocada..... 358

4.3.1. Carácter restivo de la definición originaria de los términos: secuencia temporal no es lo mismo que secuencia lógica..... 361
4.3.2. Violación del uso lógico de la partícula 'no' y de la partícula 'in' 363
4.4. Redefinición de 'informal' en procesos de educación. Justificación de la diferencia entre la especie "informal" y las dos subespecies "formal y no formal" 366
4.5. Redefinición de 'formal' y 'no formal' en procesos de educación. Justificación de la diferencia entre las dos subespecies 'formal' y 'no formal' 369
4.5.1. Criterio de ausencia de dedicación exclusivamente a la tarea educativa..... 370
4.5.2. Criterio de atención a adultos exclusiva o no exclusivamente..... 370
4.5.3. El criterio "institucionalizada no-institucionalizada"..... 371
4.5.4. El criterio escolar-extraescolar..... 372
4.6. No debemos ocultar o minimizar la importancia de la distinción 'formal' y 'no formal' si diferenciamos educación sustantivamente y adjetivamente 375
5. Consideraciones finales: el museísmo pedagógico admite proceso formales, no formales e informales de educación y no es solo hacer un museo de la educación 378

CAPÍTULO 6.- INVESTIGACIONES TEÓRICAS DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA APLICADA A LAS ARTES COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN CONSTRUIDO 337 381

1. Introducción..... 381
2. Pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación en la construcción del conocimiento de la educación..... 391
2.1. Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación..... 394
2.2. Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación..... 400

2.3. Investigaciones teóricas de la educación. La teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación..... 404
2.4. Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía..... 407
2.4.1. Teoría como nivel de análisis y teoría como disciplina académica sustantiva no deben confundirse..... 411
2.4.2. La Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es Pedagogía general..... 412
2.4.3. Las disciplinas científicas y las disciplinas académicas sustantivas pueden generar disciplinas aplicadas..... 414
3. La complementariedad metodológica es principio de investigación pedagógica en la construcción del conocimiento de la educación..... 417
3.1. La complementariedad metodológica se vincula al principio de significación del conocimiento de la educación..... 419
3.2. La correspondencia objetual como condición metodológica general..... 424
3.3. La complementariedad metodológica como exigencia de la complejidad objetual de 'educación'..... 426
3.4. La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la correspondencia objetual..... 428
4. Consideraciones finales: educar con las artes exige pedagogía aplicada para construir el ámbito de educación "artes" 430

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 437

RELACIÓN DE CUADROS, ANEXOS Y CUESTIONARIOS...... 463

INTRODUCCIÓN GENERAL

El contenido de este libro es Pedagogía general y aplicada a la construcción del área de experiencia cultural "Artes" como ámbito de educación, que es lo que corresponde a la relación artes-educación desde la perspectiva de la educación. Las artes son un problema de educación, porque la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación. En perspectiva pedagógica, cuando educamos, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación, porque la función pedagógica no es sólo enseñar artes, sino educar CON las artes. No es un problema de conocer el arte o las artes, ni un problema de enseñar arte o artes, sino un problema de educar con las artes o con el arte; es decir, es un problema de valorar como educativo el medio que utilizamos.

Y es muy probable que para muchos la Educación Artística se confunda con la Historia del Arte como disciplina de conocimiento y asignatura del currículum escolar. Tienen razón los que dicen que una buena asignatura de arte puede ser el instrumento adecuado para alcanzar cultura artística, pues, con un determinado contenido sobre Arte, se pueden desarrollar muy diversos objetivos formativos y no sólo los que tienen que ver con el conocimiento de las manifestaciones artísticas. Pero ahí no se acabaría el problema, pues, visto desde esa óptica, el conocimiento pedagógico quedaría limitado a la didáctica de la Historia del Arte como conocimiento histórico y como evolución del sentido de lo artístico y no se tratarían las Artes como problema de educación.

Hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de "*el conocimiento de la educación*", es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, el crítico de arte, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas culturales, es un hecho comprobable que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, artístico, etc., debe constituirse en el contenido

de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento.

En el primer supuesto, los conocimientos -la historia, la matemática, la física, las artes, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica específica y de Pedagogía cognitiva, según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación respecto de un área cultural, exige que la educación se convierta en el objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica de ese área.

Pero, además de responder a por qué se mejoran mis capacidades de conocer un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr, enseñando, un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que la respuesta se construye con el significado de 'educación' desde la Pedagogía.

Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde los rasgos propios del significado de educación. En perspectiva pedagógica, conocer un área cultural no es enseñar, porque, las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos. La perspectiva de análisis desde la Pedagogía es mesoaxiológica, porque siempre tiene que valorar como educativo el medio que utiliza en la intervención.

La diferencia específica de la función de educar no la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino su ajuste al significado de educación y la transformación del área cultural instructiva en ámbito de educación que se integra en el diseño educativo de cada intervención.

Diseño educativo y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el diseño didáctico. El diseño educativo es el resultado de la valoración de un área de experiencia cultural como educativa; es el resultado de

la integración racional de los componentes de ámbito para intervenir, contando con los medios internos y externos convenientes en cada grado y nivel escolar.

El diseño educativo es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Y para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de 'ámbito de educación', sino que tenemos que implementar una acción educativa concreta, controlada y programada desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia.

Desde la Pedagogía estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir desde la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia cultural, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, artística, etcétera).

Hace siete años dirigí una obra colectiva dedicada a la relación artes y educación (*Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*) y el año pasado se editó otro trabajo colectivo de dirección compartida sobre la construcción de ámbitos de educación (*Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*). En este año, después de publicar mi libro *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*, y de fundamentar el carácter propio de la decisión pedagógica en el libro *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*, estoy en condiciones de afrontar la cuestión de la pedagogía general y aplicada a la construcción del ámbito de educación "Artes".

En definitiva, en perspectiva mesoaxiológica, hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la experiencia educativa, ya que la educación tiene significado distinto y diferenciable. Cuando educamos, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación, porque la función pedagógica no es sólo enseñar artes, sino educar CON las artes. Y esto resalta, en la formación de profesores, la evidente necesidad de prepararlos para valorar educativamente cualquier medio que vayan a utilizar para educar. En resumen, resalta la necesidad de capacitar a los profesores, como pedagogos, para construir ámbitos de educación con el área de experiencia cultural "artes", generar el diseño educativo de la actuación y realizar intervención pedagógica

correspondiente, sabiendo cuánto de educación común y específica hay en su intervención y cuánto de diseño educativo y de ámbito de educación están cumplimentando en cada intervención con el área de experiencia "Artes".

En el ámbito de la educación artística, la tradición más depurada no es ajena a la distinción disciplinar de tres modos de abordar la relación entre educación y artes: *una* hace referencia al concepto de educación artística, *otra* se preocupa especialmente por el lugar de las artes en la enseñanza, es decir, el currículum escolar educativo y *una tercera* se centra en la importancia del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística.

En este libro trabajo especialmente las cuestiones propias del concepto de educación artística en tanto que educación y las derivadas de la necesidad del conocimiento de la educación para la educación artística. Al lugar de las artes en el sistema educativo ya he dedicado otros trabajos individualmente y en coautoría que están citados en el texto. Por tanto, no es el objetivo de este libro la profesionalización en el sistema (cómo forma en artes el sistema), ni la profesionalización del sistema (cómo están integrados en el sistema los profesionales de artes y quiénes son sus formadores), sin embargo dedico espacio específico en este texto a los problemas de separar la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción en la formación de profesionales, así como a la necesidad de formarse en competencias adecuadas para poder educar con las artes, porque no son lo mismo y porque hay un problema emergente en el sistema educativo, derivado del reconocimiento de la diferencia entre enseñanzas artísticas y educación artística, que nos exige distinguir entre la formación artística profesional, la formación docente para el ámbito artístico, sea común, específico o especializado y las artes como parte de la formación general.

He divido el libro en seis capítulos, cuyo contenido se resume en las siguientes tesis que corresponden distributivamente a cada uno de ellos:

- Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales
- El carácter y el sentido de la educación son condiciones que determinan y cualifican el significado de educación en la definición real
- El área cultural admite tres acepciones como ámbito de educación construido, atendiendo al sentido específicamente formativo de la acción de educar, y el reto pedagógico es transformar áreas de experiencia en ámbitos de educación
- Donde hay educación hay riesgo, pero, para educar, además de enseñar, hay que construir ámbitos de educación y hacer el diseño educativo, que es previo

y complementario del diseño instructivo en la intervención pedagógica

- La relación educativa es un concepto con significado propio y es distinta por finalidad y significado
- La relación educativa exige concordancia entre valores y sentimientos en cada puesta en escena y es una forma de actuación comprometida y no neutral, ajustada a los rasgos de carácter que determinan el significado de 'educación'.
- Medios y actividad están unidos en la perspectiva mesoaxiológica
- La tipología de los medios vinculada a la actividad en educación es compleja y no es unívoca
- La educación de la afectividad es el vínculo necesario para el paso del conocimiento a la acción
- En perspectiva mesoaxiológica, hay que valorar pedagógicamente el medio y convertirlo en ámbito de educación
- La relación artes-educación es siempre, primaria y sustantivamente, educación
- La relación artes-educación es adjetivamente "artística" y cualifica la relación específicamente
- Las artes son ámbito de educación común, específico y especializado
- No todo vale en la educación artística
- Los museos son un ámbito de educación construido que no está siendo utilizado en plenitud para la educación con las artes
- Investigar las artes como ámbito de educación se ajusta a la pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación y a la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica.
- Es posible construir el ámbito de educación "artes", hacer su diseño educativo y generar intervención pedagógica en forma de pedagogía aplicada.

Todos los capítulos tienen la misma estructura: introducción, desarrollo y consideraciones finales. La introducción cumple el doble papel de enlace con el capítulo precedente y avance de lo que se va a construir. El desarrollo se orienta en cada epígrafe y subepígrafe a establecer las tesis que son elementos de fundamentación del contenido, que se acompaña de 59 cuadros y cuatro anexos con los cuestionarios derivados, que sintetizan las construcciones teóricas más significativas del trabajo. Las consideraciones finales son el lugar específico para resumir el pensamiento construido en el capítulo y justificar la tesis central del capítulo.

Es posible una visión de conjunto del contenido del libro, atendiendo a los cuadros que resumen el contenido de las tesis fundamentales. También es posible aproximarse al contenido del libro haciendo una lectura de la introducción y de las

consideraciones finales de cada capítulo, porque entre ambos apartados se logra una síntesis enlazada del contenido de la obra capítulo a capítulo. Además, hay una lectura temática, más analítica, vinculada a los índices de cada capítulo y al índice general, porque el título de cada uno de los epígrafes y subepígrafes detallados en los índices constituye una formulación de las tesis que se defienden y de los conceptos que se usan y justifican en el correspondiente contenido. Es posible, además, la lectura singularizada de cada capítulo, porque cada capítulo en sí mismo desarrolla el contenido de análisis y prueba. Por último, existe una lectura sucesiva y progresiva de los capítulos que permite alcanzar la visión de la concepción pedagógica que se propugna y se fundamenta a lo largo de la obra, apoyándose en más de 400 referencias bibliográficas distintas que son utilizadas en el libro y se recogen alfabetizadas en la bibliografía.

José M. Touriñán López
Santiago de Compostela
Junio de 2017

CAPÍTULO I

LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA: CONSTRUIR EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN, HACER EL DISEÑO EDUCATIVO Y GENERAR INTERVENCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

una escuela experimental aneja para prácticas didácticas.

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

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

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

A día de hoy, seguimos avanzando hacia la pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía.

En este trabajo vamos a centrar nuestra reflexión en el significado de educación y su relación con la Pedagogía, que es conocimiento de la educación, para comprender la perspectiva mesoaxiológica, que quiere decir valorar como educativo cualquier medio utilizado para educar. El discurso se estructura, atendiendo a las siguientes propuestas:

- Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales
- El carácter y el sentido de la educación son condiciones que determinan y cualifican el significado de educación en la definición real

- El área cultural admite tres acepciones como ámbito de educación construido, atendiendo al sentido específicamente formativo de la acción de educar, y el reto pedagógico es transformar áreas de experiencia en ámbitos de educación
- Donde hay educación hay riesgo, pero, para educar, además de enseñar, hay que construir ámbitos de educación y hacer el diseño educativo, que es previo y complementario del diseño instructivo en la intervención pedagógica.

2. CONOCER, ENSEÑAR Y EDUCAR NO SIGNIFICAN LO MISMO. EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN DETERMINA EL CONCEPTO DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DE ÁREAS CULTURALES

El nivel de las investigaciones pedagógicas actuales permite afirmar que hay razones suficientes para distinguir y no confundir en el lenguaje técnico el *conocimiento de la educación* y los *conocimientos de las áreas culturales*.

Es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura. Pero, si además afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales y que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa. Para mí, por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

En relación a las áreas culturales, es verdad que el conocimiento del área cultural es un componente de la acción educativa, pero el conocimiento del área cultural tiene un protagonismo distinto cuando hablamos de "*conocer un área cultural*", "*enseñar un área cultural*" y "*educar con un área cultural*". Esto que decimos, es obvio, si pensamos en un caso concreto, pues no es lo mismo "conocer Historia", que "enseñar Historia" que "educar con la Historia", y así sucesivamente con cada área de experiencia que se constituye en objeto de enseñanza y ámbito de educación.

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de formación relativo al conocimiento del área que será objeto de la enseñanza (área de experiencia y formas de expresión adecuadas al área), pero de ahí no se sigue que enseñar un área sea conocer ese área y que educar sea simplemente

enseñar el área. Es innegable, dado el actual desarrollo del conocimiento de la educación, que todos los profesores no requieren el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan, según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo, y que todos los profesores no deben tener el mismo conocimiento pedagógico, dependiendo de cuál sea el nivel del sistema educativo en el que se trabaje. No hay que saber la misma Historia para ser profesor de Historia en primaria, secundaria, o universidad (Touriñán, 2016a, 2016b y 2014b).

Conocer, en el amplio sentido de rendimiento identificado con las expresiones "sé qué, sé cómo y sé hacer", no se confunde con enseñar. Aptitudes y competencias para conocer y aptitudes y competencias para enseñar no se subsumen unas en las otras, ni tampoco ambas vacían de significado a la expresión "educar con" un área cultural. El análisis detenido del contexto pedagógico da pie para sostener que el conocimiento de las áreas culturales no es el conocimiento de la educación y que tiene sentido distinguir conocer, enseñar y educar, porque:

a) Si bien es verdad que una buena parte de los objetivos de la educación tiene algo que ver con los contenidos de las áreas culturales en la enseñanza, el ámbito de los objetivos no se agota en los ámbitos de las áreas culturales, ni siquiera en la docencia. La función pedagógica, referida a la docencia, no se agota en saber la información cultural correspondiente a un tema de un área cultural en una clase; antes bien, la función pedagógica se pone de manifiesto cuando se sabe qué tipos de destrezas, hábitos, actitudes, etc., de los diversos dominios que señalan las taxonomías, se están potenciando al trabajar de manera especial en ese tema. La cuestión, en la docencia, no es saber tanto sobre un área como el especialista, sino saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema del área y qué destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias estamos desarrollando al enseñar ese tema.

b) La identificación del conocimiento de las áreas culturales con el conocimiento de la educación fomenta una situación pedagógica insostenible: la tendencia a evaluar el rendimiento escolar fundamentalmente por los niveles de información cultural de área. Sin que ello signifique que cualquier contenido sea puramente formal y sirva para alcanzar cualquier tipo de destreza, es posible afirmar que, aunque no con el mismo nivel de eficacia, desde el punto de vista pedagógico, con uno sólo de los temas culturales del programa que debe estudiar un alumno de secundaria, por ejemplo, se podrían poner en marcha las estrategias pedagógicas conducentes al logro de casi todos los objetivos educativos del

programa, a excepción de la información cultural específica del área.

c) Incluso identificando conocimiento de la educación y conocimiento de áreas culturales, se puede entender que hay un determinado conocimiento de la educación, hablando de la enseñanza, que no es el conocimiento de las áreas culturales: el conocimiento de la transmisión de los conocimientos de esas áreas culturales. La educación tendría efectivamente como misión, por ejemplo, la transmisión de conocimiento acerca del arte y lo artístico. En este caso, que ese conocimiento sea fiable y válido es problema de los historiadores del arte, de los críticos del arte y de los investigadores de esa área cultural; el conocimiento de la educación para la enseñanza sería, en este caso, el conocimiento de las estrategias de intervención.

d) Atendiendo a lo anterior, es obvio que existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica. En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos que se constituyen en objetivos de instrucción en la enseñanza, no los crea el profesional de la educación; son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección técnica, decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención educativa; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práxico, según el caso, en el conocimiento de la educación para ser utilizados como instrumento de la educación; qué nivel de contenidos es adecuado en un caso concreto, cuál es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes, conocimientos y competencias educativas se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos del área cultural que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica.

e) Desde el punto de vista de la competencia educativa, la clave del conocimiento que es válido para educar no está en el dominio de las áreas culturales, como si fuera el especialista de ese área cultural (artista, historiador, químico, u otros), sino en el dominio de la competencia pedagógica que le capacita para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso concreto, de manera tal que ese contenido cultural sea utilizado como instrumento para desarrollar en cada *educando el*

carácter y sentido propios del significado de 'educación'. El conocimiento de la educación capacita al profesional de la educación, por ejemplo, no sólo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

Hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de "*el conocimiento de la educación*", es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, el crítico de arte, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas culturales, no cabe duda que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, artístico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento.

En el primer supuesto, los conocimientos -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva, según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que se construye con el significado de 'educación' desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de conocimiento 'educación'. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos (Touriñán, 2013b).

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de conocer las áreas de experiencia cultural); y, por si eso fuera poco, además, hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación', para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural desde la *mirada pedagógica*, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia", entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación (Touriñán, 2013c).

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar, ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar. Es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, y precisamente por eso podemos decir que a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como "*ámbito de educación*".

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso (Touriñán y Sáez, 2015; Touriñán, 2015).

3. EL PUNTO DE PARTIDA HACIA LA DEFINICIÓN REAL DE EDUCACIÓN ESTÁ EN EL USO COMÚN DEL TÉRMINO Y EN LAS ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN

Por principio de significado, la definición real nos exige, además de discernir y definir, *entender*, o sea, nos exige saber en sentido pleno: 1) demostrar la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonar teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibrar la impresión de realidad que nos trasmiten. Por consiguiente, tiene sentido afirmar que la indefinición del significado es una fuente constante de mala comprensión y de consideraciones erróneas. Cuando el significado es ambiguo, interpretamos mal a otras personas, a otras cosas y a nosotros mismos: por ambigüedad, distorsionamos y tergiversamos (Dewey, 1998, p. 140).

Desde la perspectiva de la definición nominal y de la finalidad, vinculada a las actividades, 'educar' es, básicamente, adquirir en el proceso de intervención un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida y construirse a sí mismo, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación; se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, atendiendo a los criterios de educación derivados ´de la definición nominal, para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación. (Touriñán, 2014a).

Desde la perspectiva de la definición nominal y de la actividad, se afirma que la actividad educativa es "educativa", porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de uso común del término, igual que cualquier otra entidad que se defina nominalmente y sea comprensible. Los criterios de uso común del término y los criterios vinculados a las actividades nos permiten discernir y vincular la definición a la finalidad: el concepto de educación queda demarcado *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término y se preserve la finalidad de educar*. Pero eso es necesario, aunque no es suficiente, si queremos hacer una definición real.

3.1. El concepto de educación se vincula nominalmente a criterios de uso común del término

Hoy es frecuente escuchar frases que reflejan los usos más comunes de

educación: ¿Se ha pasado de moda la buena educación?; ¿Dónde está el civismo?; ¿Dónde está la cortesía?; ¿Tiene alguna utilidad respetar las normas sociales?; La amabilidad no se premia y no es habitual; ahora, más que nunca, la ignorancia es muy osada y se disculpa, como si fuera ingenuidad; no parece que esté formado; hay que darle un barniz, hay que perfeccionarlo; este chico está malcriado". Todas esas frases inciden en las manifestaciones más tradicionales del uso común de 'educado'.

Las formas más tradicionales que el uso común hace del significado de educación proceden de nuestra experiencia colectiva histórica y en muy diversos autores y pasajes históricos encontramos argumentaciones que se han transmitido como acervo cultural colectivo y forman parte de la experiencia y de la memoria colectiva que identifica la educación en los siguientes usos comunes: 1) la educación es cortesía, civismo y urbanidad; 2) la educación es crianza material y espiritual; 3) la educación es perfeccionamiento; 4) la educación es formación (Touriñán, 2016a).

De manera sintética los criterios vinculados al uso del lenguaje común se agrupan en cuatro apartados: criterio de contenido axiológico, forma ética, uso formativo y desarrollo equilibrado (Esteve, 2010, pp. 21-28; Peters, 1969 y 1979 Touriñán, 2015):

a) Una acción educativa lo es, porque obedece a un *criterio axiológico de contenido*: no calificamos de educativos a aquellos procesos en los que aprendemos algo que va en contra de los valores, y esto quiere decir que solo calificamos de educativo el aprendizaje de contenidos axiológicamente irreprochables. Defender algo como educativo, implica un juicio de valor sobre el contenido que se utiliza. Si no se logra esto, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.

b) Una acción educativa lo es, porque obedece a un *criterio ético de forma*: no consideramos educativo actuar sobre un educando sin que se respete su libertad o su dignidad como persona. La intervención educativa debe ser moralmente irreprochable, debe respetar la dignidad y la libertad del educando, porque es también agente de su propio desarrollo. Si no se logra esto, estamos en proceso de instrumentalización

c) Una acción educativa lo es, porque obedece a un *criterio formativo de uso*: no calificamos de educativos aquellos aprendizajes en los que el educando repite algo que no entiende y que no sabe cómo usar. La acción educativa debe ser formativa, debe hacer posible el desarrollo en el educando de algún tipo de esquema conceptual propio sobre lo que se le comunica. Si no se logra esto, no educamos, solo estamos en fase de información, instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico.

d) Una acción educativa lo es, porque obedece a un *criterio* de *equilibrio en el desarrollo*: hablar de educación exige que se consiga una personalidad integrada sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de las áreas de experiencia produzca hombres y mujeres desequilibrados. El proceso educativo reclama siempre resultados equilibrados. Tanto si hablamos de formación general, como de formación especializada, hablamos de formación construida sobre el principio de educación equilibrada en todos los ámbitos y dimensiones del desarrollo en los que está presente. Si no se logra esto, no educamos, estamos en fase de especialismo.

3.2. El concepto de Educación se vincula nominalmente a criterio de finalidad en las actividades

En el ámbito del conocimiento de la educación y desde la perspectiva de la actividad, se puede mantener que *las actividades que realizamos no son las que determinan el significado real. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción educativa.* En la educación se enseña, se convive, se comunica y se cuida, pero educar no es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas:

- Cualquier tipo de influencia no es educación, porque, en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, sería también educación.
- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, no anula ni invalida la posibilidad de transformar cualquier tipo de influencia en un proceso educativo. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo y a partir de la experiencia que otros le comunican (proceso de autoeducación), o por medio de las experiencias que otros le comunican (procesos de heteroeducación), pueda analizar con criterio fundado en el conocimiento de la educación esa influencia negativa y transformarla en un proceso de influencia educativa. No es educativa la manipulación o transmitir como verdadero un conocimiento de un área cultural que la investigación teórica del área prueba como falso. Sin embargo, sí es educativo desenmascarar la manipulación y utilizar un conocimiento falso para probar su error y ejercitar las destrezas de uso de los criterios teóricos de prueba.
- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, pero pueda transformarse en un proceso de influencia educativa, no anula ni invalida la posibilidad de obtener resultados educativos por medio de procesos de

influencia no orientados exclusivamente a finalidades educativas (procesos informales).

Desde la perspectiva de las actividades, distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Cuidar no es educar, porque cuidamos para sanar y cuidamos para educar de manera distinta; lo único común entre ambos tipos de cuidado es la atención moral al agente que va a ser intervenido. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, etc.

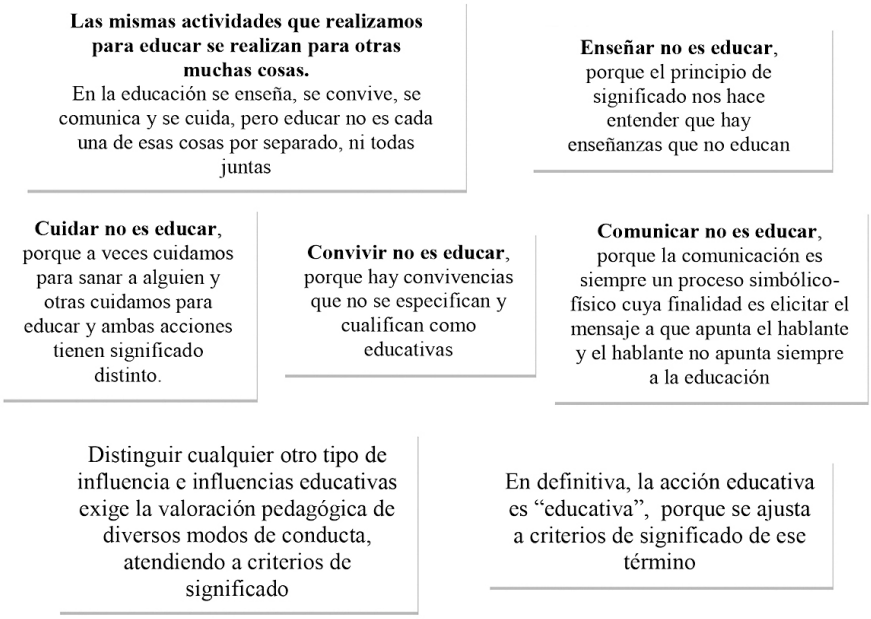
Desde una perspectiva descriptiva o expositiva que tenga presente las condiciones enunciadas anteriormente, la finalidad de la educación, es que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación), para elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se le plantean en cada situación.

Desde la perspectiva de la finalidad, la educación es valor, porque la finalidad es un valor que se elige. Como valor, el objetivo fundamental de *la educación, como tarea,* es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para elegir, comprometerse, decidir, realizar y relacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica. Desde esa misma perspectiva, el objetivo fundamental de *la educación, como resultado,* es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para elegir, comprometerse, decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación, porque, en definitiva, de lo que se trata, respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación: es una actividad, en definitiva, orientada a construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores.

Llegados a este punto, podemos decir que la actividad educativa es "educativa", porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de uso común del

término, igual que cualquier otro objeto que se defina y sea comprensible. Pero en la definición real de educación hay criterios que están más allá del uso común y la finalidad (Cuadro 1).

Cuadro 1: La acción educativa se ajusta al significado de educar



Fuente: Touriñán, 2015, p. 75. Elaboración propia.

3.3. Hay que ir más allá del uso común y de las actividades que corresponden a la definición nominal

El uso común del término educación nos ayuda a configurar el concepto, de manera que somos capaces de discernir entre lo que *es* educar y lo que *parece* y esto es importante, porque, es posible que determinadas actividades *parezcan* educación y *sean* otra cosa. El análisis de las actividades nos ayuda a precisar más; no sólo discernimos (conocemos su aspecto y configuración), sino que avanzamos hacia la definición de los rasgos propios de educación. Además de saber que algo es educación, hace falta poder decir *qué* es educación. Hay que saber lo que es una cosa a diferencia de otra que también 'es'. Hay que explicar cada uno de los rasgos de la fisonomía de la cosa. Entonces, no solo discernimos una cosa de su apariencia, lo que es, de lo que no es, sino que, además,

circunscribimos con precisión los límites donde la educación empieza y termina, su perfil unitario. Los criterios de uso común del término y los criterios vinculados a las actividades nos permiten discernir y vincular la definición a la finalidad: el concepto de educación queda demarcado *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término y se preserve la finalidad de educar* (Touriñán, 2014a).

Pero nada de lo anterior nos permite establecer con certeza cuáles sean las finalidades concretas que tienen que ser vinculadas a lo que es el producto de la educación y a la orientación formativa temporal de cada momento, ajustada a la condición humana individual, social, histórica y de especie. Además de discernir, conocer el aspecto, hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es saber discernir, saber definir y entender el concepto. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real.

La etimología y la sinonimia constituyen el ámbito de las definiciones nominales. En el ámbito de las definiciones nominales somos capaces de alcanzar un saber que nos permite discernir. Incluso podemos llegar a profundizar sobre los usos estipulativos, descriptivos y programáticos de la definición general (Scheffler, 1970). Pero saber no es solo discernir; hay que llegar a definir realmente, buscando los rasgos que nos permiten distinguir, lo que es, de lo que no es. El uso común del término educación nos ayuda a configurar el concepto, de manera que somos capaces de discernir lo que es educar, de lo que parece.

El análisis de las actividades nos ayuda a precisar más: no sólo discernimos (conocemos su aspecto y configuración), sino que avanzamos hacia la definición de los rasgos propios de educación. Además de saber que algo es educación, hace falta poder decir *qué* es educación. Hay que saber lo que es una cosa a diferencia de otra que 'es' también. Pero el análisis de las actividades nos permite afirmar que las actividades que realizamos en educación no son las que determinan el significado real. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas tareas. Tenemos criterios de uso del término que nos permiten discernir, pero solo alcanzamos el espacio de la definición real, si nos adentramos en los rasgos que caracterizan la cosa a definir. El camino de la definición real se inicia en el análisis de las actividades que nos permite preservar la finalidad, pero va más allá.

En el contexto de la educación, la práctica totalidad de las definiciones del término se mueven entre la definición nominal (etimológica o sinonímica) y la vinculación

a la finalidad de los usos del término. Es una práctica frecuente definir partiendo de las definiciones previas dadas por otros autores y extractar los rasgos que mejor se ajustan a la posición particular del contexto que queremos defender, como si fueran definiciones expositivas o descriptivas. Muy diversos trabajos recopilan múltiples definiciones de educación que se ajustan a esta forma de definir (Sáez, 2007; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009).

Sin embargo este modo de actuar, ha dado lugar, unas veces, a un excesivo formalismo en el contexto de la definición, porque, a fuerza de buscar los significados de uso común que sean aceptados de manera general, estas definiciones no se comprometen con las situaciones concretas no comunes y evitan entrar en relación con los usos previos, en particular. En otras ocasiones, dado que estas definiciones no tratan de conciliar o confrontar las doctrinas de las múltiples corrientes en torno los diversos significados recopilados, sino que buscan destacar los rasgos que se consideran denotativos y configuradores del concepto, la definición acaba con frecuencia en un despreocupado eclecticismo (Quintana, 1988, p. 51; Berlo, 1979, pp. 209-228). Si educar es transformar la animalidad en humanidad, ¿cuántas maneras tenemos de hacerlo?; si educar es dar al cuerpo y al alma toda la perfección de que son susceptibles, ¿cómo identificamos, discernimos, definimos, creamos o desarrollamos esa perfección?; si la educación es perfeccionamiento intencional de las capacidades específicamente humanas, ¿son humanas todas las capacidades del hombre o hay algunas que son del hombre y no son humanas y, por tanto, no tendrían que ver con la educación?

Tenemos que ir más allá de la definición nominal: además de discernir, conocer el aspecto, hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. Pero, lo cierto es que, una buena parte del pensamiento pedagógico, en lugar de seguir este camino, se ha inclinado, por costumbre, hacia el pensamiento metafórico, compatible con el pensamiento pedagógico antinómico (Mantovani, 1972).

El paso de la definición nominal a la definición real exige descubrir los rasgos propios de la educación y entenderlos en su funcionamiento. Hay que explicar cada uno de los rasgos de la fisonomía de la cosa definida. Entonces, no solo discernimos una cosa de su apariencia, lo que es de lo que no es, sino que, además, circunscribimos con precisión los límites donde la educación empieza y termina, su perfil unitario, porque saber qué es educación no es solo saber discernir, sino también saber definir y entender el

concepto (Touriñán, 2016a).

Tenemos que llegar a la definición real, porque la verdad de cada cosa definible se funda en el ser mismo de ella, en los rasgos que le son propios y la justifican como tales, porque le confieren carácter y sentido, determinación y cualificación, frente a cualquier otra cosa que es y tiene las propiedades que le pertenecen por necesidad lógica. Entender no es solo ver el conjunto de rasgos que se ofrecen a quien contempla, sino justificarlos como rasgos que previamente constituyen la cosa en cuestión; hay que entender por qué esa cosa es así y no de otra manera. Al saber las cosas de este modo, sabemos la *necesidad* de que sean como son y, por tanto, por qué no son de otro modo. Al definir rasgos y *entenderlos*, sabemos en sentido pleno: 1) demostramos la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonamos teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibramos la impresión de realidad que nos trasmiten (Zubiri, 1978, pp. 39-44).

Saber en sentido pleno es conocimiento con coherencia y sentido crítico. Es un saber próximo a la sabiduría que siempre requiere integración personal de lo sabido. Asumir la competencia de saber en sentido pleno ha obligado a pensar en nuevas revisiones en el ámbito de la investigación de nuevos procesos y entornos de adquisición de conocimiento que se configuran como entornos personales de aprendizaje (Reig, 2012), compatibles con trayectorias personales de aprendizaje que orientan nuevas teorías del enseñanza (Sztajn, Confrey, Wilson y Edington, 2012) y que sirven para crear fondos de conocimiento personal (González, Moll, y Amanti, 2005). Son aprendizajes específicos que afectan a la capacidad cognitiva, al procesamiento de la información y a la competencia socio y afectivo-emocional, en la perspectiva del aprendizaje situado y significativo (Novak, 1998; Díaz Barriga, 2006; Polanyi, 1978; Ausubel, 1982).

Nada de la definición nominal nos permite establecer con certeza cuáles sean las finalidades concretas que tienen que ser vinculadas a lo que es el producto de la educación y a la orientación formativa temporal de cada momento, ajustada a la condición humana individual, social, histórica y de especie. Tampoco sabemos con exactitud desde la definición nominal cuales son los componentes estructurales de la intervención pedagógica, porque aquella no nos adentra en la complejidad objetual de la educación. Nada nos dice la definición nominal sobre la capacidad de resolver problemas teóricos y prácticos de la acción educativa, porque no nos adentra en la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación. Ninguna de esas cuestiones es asunto simplemente deducible de manera directa desde la idea de finalidad. Tenemos que construir la definición real para atender al proceso educativo e implementarlo.

Desde la perspectiva de la definición real, distinguir cualquier otro tipo de

influencia e influencias educativas exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no solo a criterios de uso y finalidad, sino también a criterios de significado interno al propio concepto y a principios derivados del conocimiento de la educación desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica. En definitiva, hemos de construir el pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es "educativa", porque: 1) se ajusta a los criterios de uso del término, 2) cumple la finalidad de educar en sus actividades y 3) se ajusta al significado real de esa acción, es decir se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que le son propios, igual que cualquier otra entidad que se defina y sea comprensible.

Pero, para poder afirmar que algo es realmente educativo y es educación, tenemos que preguntarnos:

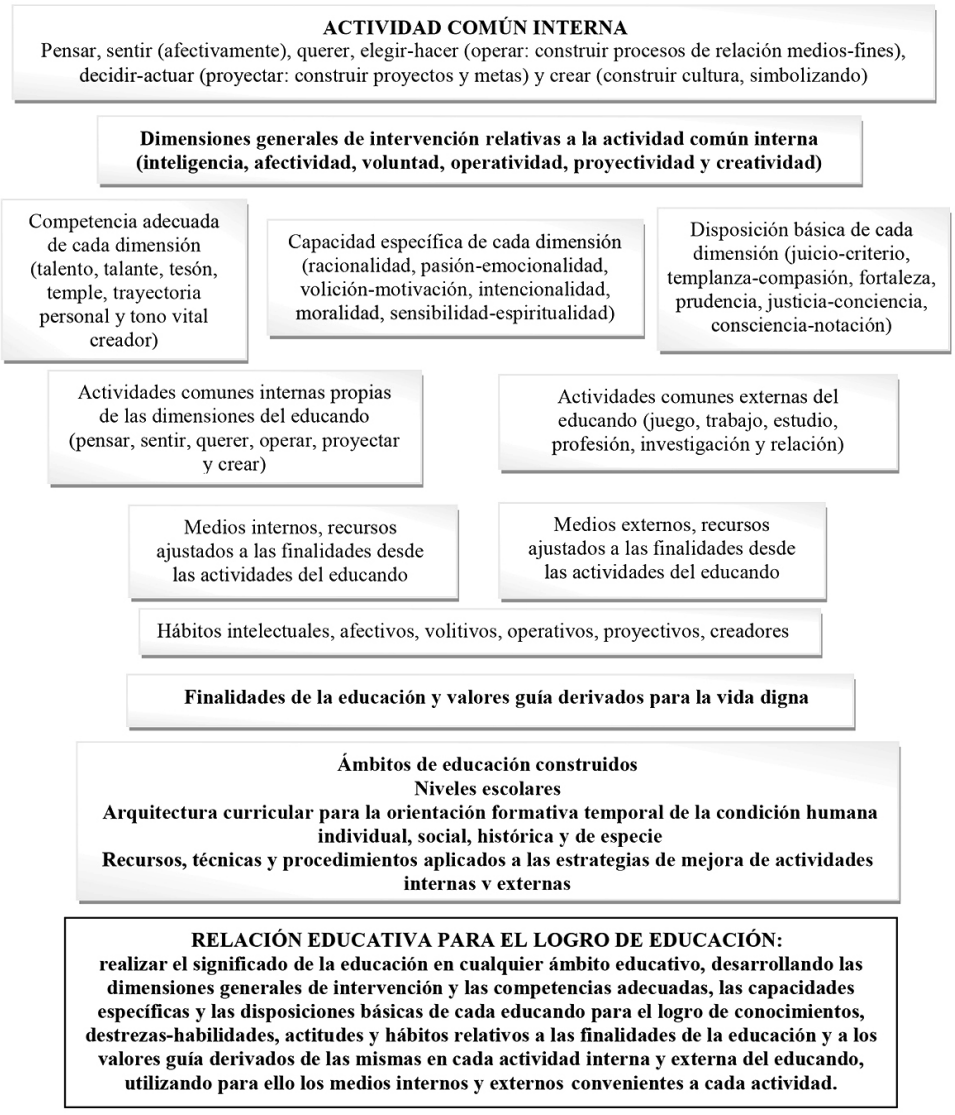
- Qué hacemos con todas las actividades para que se conviertan en educación
- Qué hacemos para que una actividad artística sea educativa
- Qué hacemos para que un determinado contenido de área cultural sea transformado de información en conocimiento y de conocimiento en educación
- Qué hacemos para que, en unos casos, enseñemos un área cultural y, en otros casos, eduquemos con el área cultural
- Qué hacemos para transformar un área de experiencia cultural en un ámbito de educación
- Qué hacemos para construir un ámbito educativo integrado en la arquitectura curricular.

Tenemos que avanzar desde discernir, conocer el aspecto, a definir los rasgos propios de educación y a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es discernir, definir y entender. Todas las educaciones especificadas, son adjetivaciones de educación, son adjetivamente matemática, ambiental, intelectual, física, afectiva, profesional, virtual, etc.), pero todas ellas son educaciones, porque todas ellas son, genéricamente-sustantivamente, educación y eso quiere decir que tienen en común los rasgos propios que determinan y cualifican una acción como educación y, en cada caso se ejecuta como acción educativa concreta y programada que tiene en cuenta todos y cada uno de los elementos estructurales de la intervención pedagógica.

Desde el punto de vista de la definición real, "educar" exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que determinan y cualifican en cada proceso educativo su significado real. En tanto que proceso, *Educar* es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de

conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades (Cuadro 2).

Cuadro 2: *Extensión del significado de educación en la definición real*



Fuente: Touriñán, 2015, p.75.

Desde el punto de vista de la definición real de educación, tenemos que avanzar en el conocimiento de todos estos rasgos distintivos y *tiene sentido preguntarse dónde está la educación y cómo llegamos al conocimiento de sus rasgos distintivos*, porque hay que ir más allá de la etimología, de la sinonimia y de la finalidad, para alcanzar el significado real y poder establecer principios de educación que, vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación, fundamentan las finalidades de la educación, y principios de intervención que, vinculados a los elementos estructurales de la intervención pedagógica, fundamentan la acción (Touriñán, 2016a).

El carácter propio del significado de 'educación' proviene, como vamos a ver en los epígrafes siguientes, de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido, que pertenece al significado de 'educación', se infiere de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y del sentido, se dice que toda acción educativa es de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y que toda acción educativa tiene, al mismo tiempo, sentido territorial, durable, cultural y formativo (Touriñán, 2015).

Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención.

Este razonamiento nos sitúa ante el reto de ir más allá de la definición nominal y de la actividad con finalidad: además de discernir (conocer el aspecto), hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado realmente. Hay que avanzar en este reto desde los rasgos de carácter y sentido de la educación que determinan y cualifican su significado, igual que se hace en cualquier otra ciencia con la definición de su objeto.

4. EL SIGNIFICADO DE 'EDUCACIÓN' COMO CONFLUENCIA DE CRITERIOS DE DEFINICIÓN

Además de la etimología y la sinonimia propias de la definición nominal de un

término que nos permiten llegar a definiciones de uso común y a distinguir la actividad por su finalidad, tenemos que llegar con el conocimiento de la educación al carácter y al sentido de la educación, que son los dos elementos que integran el *significado* desde la perspectiva de la definición real de 'educación'. El carácter determina el significado, el sentido lo cualifica. El concepto clásico de naturaleza de la educación se identifica con el concepto de carácter que yo estoy manejando, pero, en sentido amplio, de modo de ser o actuar de las cosas una vez producidas o nacidas, el concepto de naturaleza de la educación implica el carácter y el sentido, inherentes al significado de "educación", que no se confunde con las materias escolares de estudio derivadas de las áreas culturales consolidadas en cada momento histórico (Touriñán, 2015).

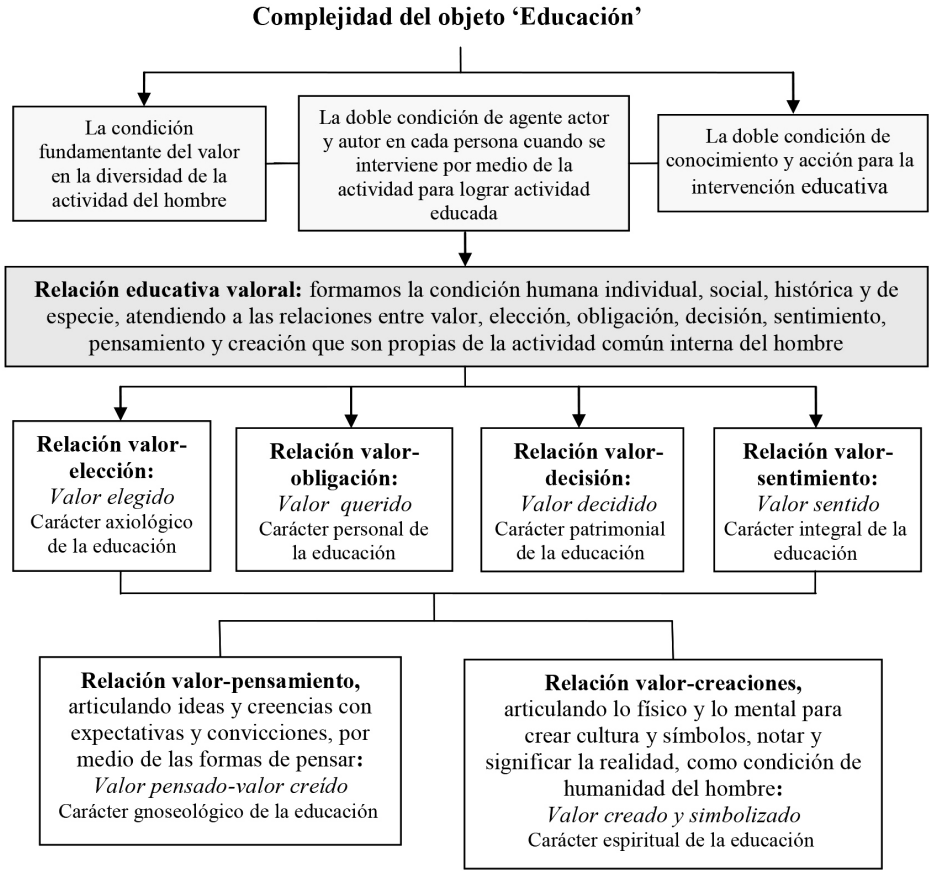
El *significado* real de educación es confluencia de carácter y sentido. El *carácter* es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. El carácter de la educación es su determinación, lo que la determina. El carácter nace de la complejidad del objeto 'educación'. *La complejidad objetual* es la propiedad de la investigación pedagógica que nos hace mantener con realismo la vinculación de la condición humana individual, social, histórica y de especie con el objeto 'educación', y atender a las características propias de este, cuyas relaciones hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter) y afrontar cada intervención como conocimiento y acción y como vinculación entre valor, elección, obligación, decisión, sentimiento, pensamiento y creación. Las relaciones que se establecen entre esos elementos hacen posible identificar los rasgos internos determinantes (de carácter) de la educación. Lo que determina a 'educación' nace de la complejidad objetual de educación y a su vez la complejidad nace de la diversidad de la actividad; intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada y esto quiere decir que pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter). La actividad es el pilar central de la complejidad del objeto 'educación' que exige resolver en cada caso concreto de actuación las relaciones entre valor, elección, obligación, decisión, sentimiento, pensamiento y creación que son propias de la actividad.

Es posible defender y entender la complejidad del objeto educación atendiendo a tres condiciones que fundamentan los rasgos de carácter de la educación (Cuadro 3):

- La condición fundamentante del valor en la diversidad de la actividad del hombre
- La doble condición de agente actor y autor en cada persona cuando se interviene por medio de la actividad para lograr actividad educada

- La doble condición de conocimiento y acción para la intervención educativa.

Cuadro 3: Complejidad objetual de 'educación' que fundamenta rasgos de carácter



Fuente: Touriñán, 2015, p. 108.

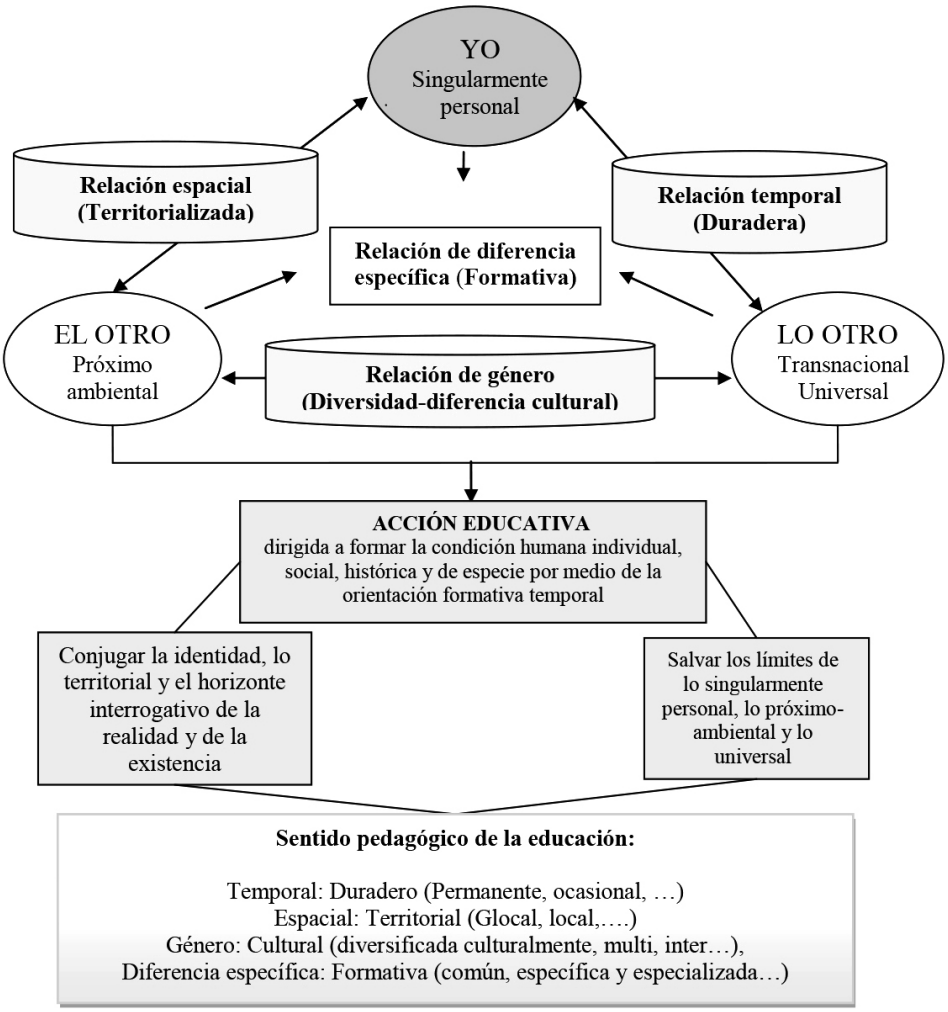
El *sentido* de la educación es lo que la cualifica; es la específica perspectiva de enfoque o cualificación, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo.

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva, volitiva, operativa-intencional, proyectiva-moral y creativa. Hablamos también de educación rítmica, verbal, lingüística, matemática y audiovisual-virtual. Hablamos, además, de educación religiosa, ambiental, científico-natural y socio-histórica. Cada uno de estos tres modos de hablar, refleja en particular un modo distinto de abordar la educación: en

el primer caso, hablamos de la pedagogía de las dimensiones generales de intervención; en el segundo caso, hablamos de la pedagogía de las formas de expresión; en el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las áreas de experiencia. Las formas de expresión y las áreas de experiencia constituyen ámbitos de educación y son susceptibles de intervención pedagógica. Cada uno de estos ámbitos puede ser desarrollado atendiendo a las dimensiones generales de intervención, desde una determinada perspectiva de orientación o finalidad cualificadora. La educación puede tener *sentidos filosóficos* diversos: puede ser humanista, localista, globalista, nacionalista, comunitarista, asimilacionista, multiculturalista, interculturalista, intelectualista, relativista, laicista, etcétera (Carr, 2014). Pero, cuando hablamos del sentido como característica del significado de educación, queremos referirnos a una *cualificación propia del significado de educación, vinculada a la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde esta perspectiva, cualquier acción educativa, sea humanista, socialista, etc., tendrá sentido territorial, duradero, cultural y formativo; tendrá el sentido pedagógico inherente al significado de educación.*

Cuando hablamos de sentido pedagógico "cultural", por ejemplo, no estamos hablando de una dimensión general de intervención, ni de uno de los ámbitos de la educación vinculados a formas de expresión y áreas experiencia, ni de uno de los sentidos filosóficos atribuibles a la educación desde la perspectiva de las finalidades. Cuando hablamos de sentido pedagógico "cultural", estamos pensando en un rasgo cualificador, que es propio del significado de educación y que se integra en la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda educación tiene, por principio de significado, sentido cultural, territorial, duradero y formativo. Hablamos del sentido pedagógico inherente al significado de educación, porque nace de los rasgos que cualifican el significado de educación como relación entre el yo, el otro y lo otro en tanto que interacción en condiciones de espacio, tiempo, género y diferencia específica (Cuadro 4).

Cuadro 4: Sentido pedagógico de educación derivado de la vinculación establecida entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y que cualifica el significado desde las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica



Fuente: Touriñán, 2015, p. 153. Elaboración propia.

Desde la perspectiva de la definición real, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter* que determina el significado de

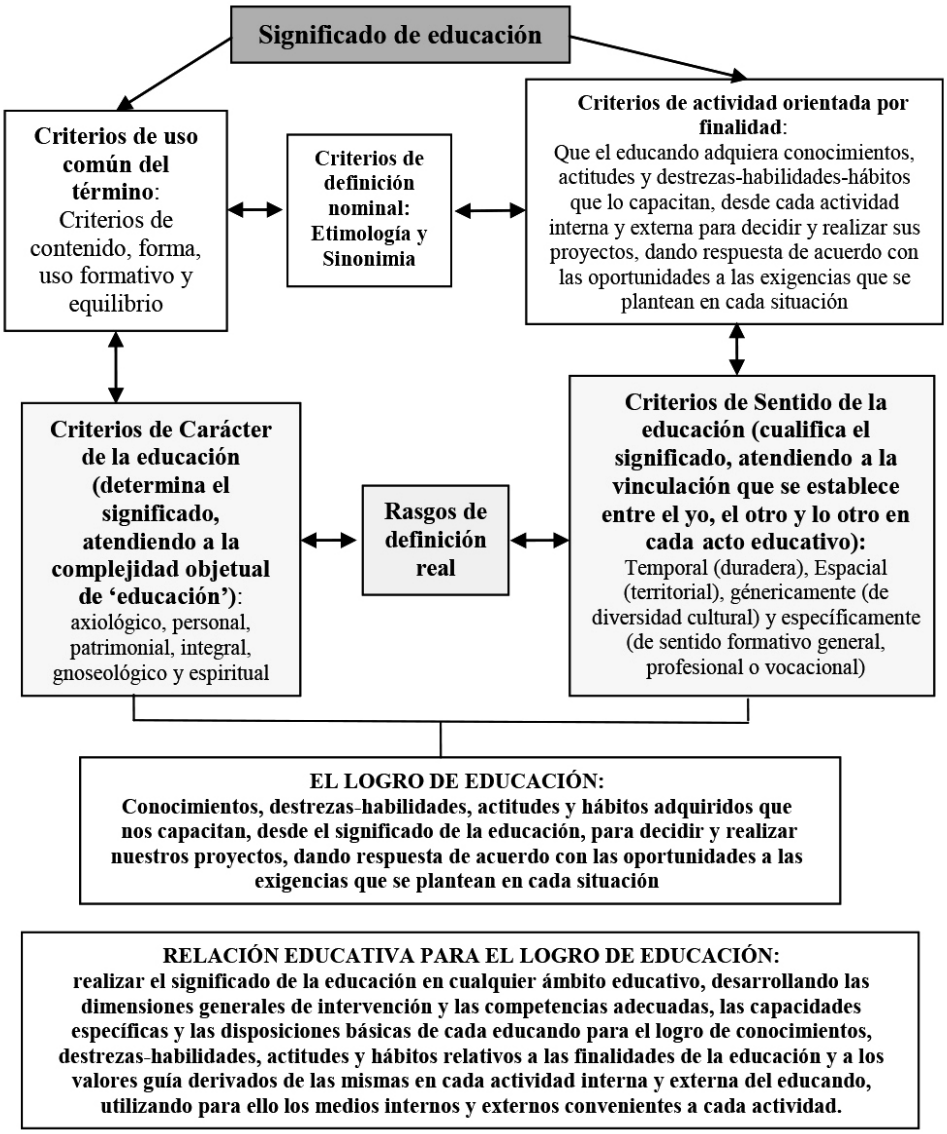
educación desde la complejidad objetual propia de la actividad común interna y el *sentido* que cualifica el significado de la educación, desde la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Al yo, en tanto que singularidad individualizada, hay que formarlo en todos los rasgos de carácter inherentes al significado de la educación. Al yo, en relación con el otro y lo otro, hay que formarlo en los rasgos de sentido inherentes al significado de educación.

Desde la perspectiva de la definición real, cualquier acto de significado educativo tiene que realizarse ajustándose a las determinaciones y cualificaciones que corresponden al significado real de educación. Toda educación debe ajustarse al carácter y al sentido. La educación matemática, la educación química, la educación física, la educación literaria, la educación artística, la educación moral, la educación ciudadana, etcétera, son educación porque, primariamente, cumplen las condiciones de carácter y sentido propias del significado de "educación". Pero no toda educación tiene que ser matemática, para ser educación. Sustantividad y adjetividad deben ser respetadas en el significado de educación.

Desde la perspectiva de la definición real podemos decir que toda educación tiene que ser personal (que es rasgo de carácter, determinante, y derivado de la complejidad objetual de 'educación'), pero no necesariamente es de matemáticas o de física o de literatura o de artes y, al mismo tiempo, tiene sentido decir que toda educación matemática, física, artística o literaria, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, debe pensarse como educación con sentido territorial, temporal, cultural y formativo.

Desde la perspectiva de la definición real, en cada intervención, se manifiesta el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, que son los rasgos internos que determinan y cualifican el significado. Pero además, en cada intervención se manifiesta el conjunto de condiciones derivadas de los criterios de uso y actividad finalista que completan la definición, desde el punto de vista nominal. Así las cosas, el significado de 'educación' exige la confluencia de definición nominal y real, de manera que se ajuste cada actividad a criterios de uso, finalidad y de rasgos de carácter y sentido propios del término 'educación' (Cuadro 5).

Cuadro 5: Significado de educación como confluencia de criterios de definición



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 651.

Atendiendo a la definición nominal y real, podemos decir que educar es, en tanto que actividad, una actividad especificada; no es cualquier actividad, si bien cualquier actividad puede ser transformada en una actividad educativa, si conseguimos que cumpla

los criterios uso común, de finalidad y de significado real. La actividad educativa, para serlo, requiere el cumplimiento de las condiciones de carácter de la educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y las condiciones de sentido de la educación (territorial, duradera, de diversidad cultural y específicamente formativa), así como los criterios de uso y finalidad.

5. EL CONCEPTO DE 'EDUCACIÓN' COMO CONFLUENCIA DE SIGNIFICADO Y ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL

Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación*, resulta útil distinguir dos tipos de finalidades:

- *Finalidades intrínsecas,* porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación en el sentido de las decisiones técnicas vinculadas a los rasgos propios del significado de la educación.
- *Finalidades extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema con el amparo del conocimiento de la educación valioso, su contenido es contenido socio-cultural legitimado práxicamente como bueno para la educación en un momento y lugar socio-histórico concreto, en el sentido de las decisiones práxicas (morales y políticas).

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero su origen es distinto, por el tipo de discurso que lo justifica; en un caso decimos que el hombre debe expresarse histórica y literariamente, por ejemplo, para estar educado en esta época (finalidad extrínseca) y en el otro decimos hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca, propia de la actividad interna del educando identificada como "pensar"). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado, según en qué áreas sepa expresarse; en el segundo caso, el hombre, si no tiene sentido crítico formado, no tendrá educación, porque el criterio y la racionalidad son rasgos de necesidad lógica respecto del concepto 'educación', vinculados al carácter de la educación.

Parece razonable afirmar que una manera de diferenciar las finalidades intrínsecas y extrínsecas consiste en distinguir "*necesidad lógica de algo*" (¿Qué es lo que hace que algo sea educación?, -criterios y rasgos de significado que determinan y cualifican como educación) y "*expectativas socio-culturales dirigidas al sistema educación*" que expresan lo que la sociedad espera de la educación. Necesidad lógica y expectativa se integran en la "*orientación formativa temporal de la condición humana*", individual, social, histórica y de especie, en un momento concreto (¿cuál es el hombre educado de cada época?). En ambos casos debemos fundamentar nuestra decisión de

determinación de finalidades, apelando al significado de la educación (Touriñán, 2012b).

Así las cosas, se confirma una vez más en este discurso que los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos (de la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, etc.,) de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza, no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean y pueden convertirse en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Justamente por eso, son candidato a meta de la educación. Si además de estar legitimados social y moralmente, son elegidos porque se justifican desde los criterios y rasgos propios del significado de 'educación', pasan a ser, no candidato a meta educativa, sino efectiva finalidad extrínseca.

Las finalidades intrínsecas, por su parte, son las que se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del ámbito, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

Este mismo discurso exige, por coherencia, reconocer que hay un determinado tipo de metas (extrínsecas) que tienen un carácter histórico y variable, sometido a la propia evolución de lo socialmente deseable y al crecimiento del área cultural concreta a que pertenece (hoy no se enseñan las matemáticas de hace años, ni se les da el mismo valor dentro del currículum escolar; hoy no se enseñan las mismas 'costumbres' que hace años, etc.). Hablamos aquí de los *conocimientos de las disciplinas de áreas culturales* que forman parte de la educación.

Además, hay otras finalidades, intrínsecas, que tienen un carácter histórico y variable sometido a la propia evolución del conocimiento de la educación. Hablamos aquí de *conocimientos de la educación* derivados de la educación como objeto de conocimiento.

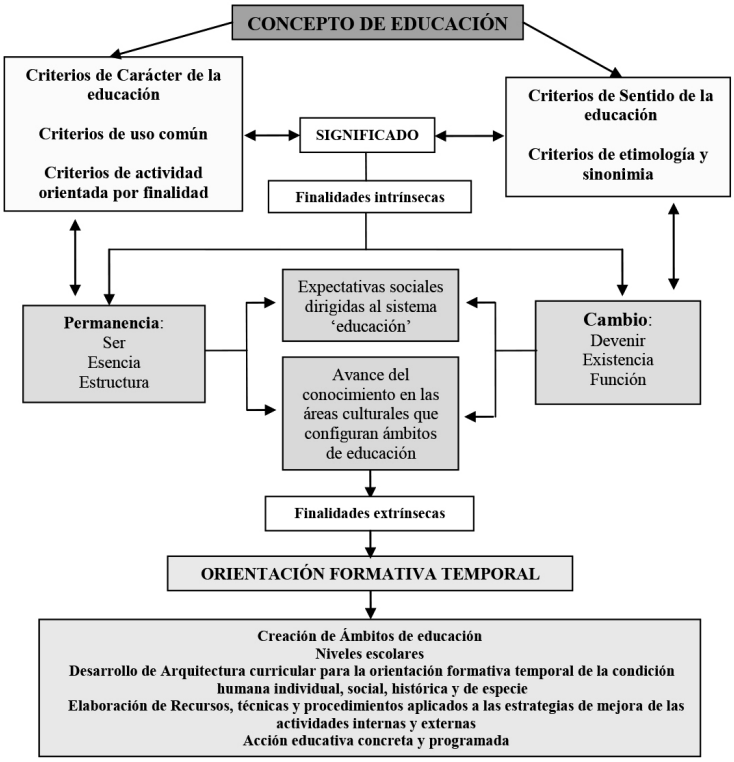
Podemos decir que las finalidades intrínsecas se conocen frecuentemente como *metas pedagógicas*, son finalidades vinculadas al proyecto educativo y nacen del conocimiento de la educación. Las finalidades extrínsecas se conocen genéricamente -a falta de un nombre más específico- como *metas educativas*. Las primeras se identifican con lo propio de los criterios de significado que hacen posible que algo sea 'educación' y no otra cosa; las segundas de identifican con la orientación socio-histórica de la educación, con lo que la sociedad espera de la educación. Ambas finalidades se integran en la orientación de la respuesta formativa temporal para la condición humana en cada

época, sin contradicción con el significado de educación (Touriñán, 2015).

La *orientación formativa temporal para la condición humana, es el modelo o patrón* educativo de esa sociedad (el tipo de personas que queremos hacer con la formación que les damos en un determinado momento histórico). Por medio de la intervención, transformamos en educación el conocimiento de áreas culturales, *en cada ámbito de educación que construimos*.

La orientación formativa temporal integra el contenido de la educación y permite concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente en cada territorio a cuestiones centrales y complementarias del *concepto* de educación, respecto de lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional, lo que corresponde al ser o al devenir de la educación en cada momento socio-histórico concreto que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos (Cuadro 6).

Cuadro 6: Concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 656.

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

Los distintos modos de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico, permiten hablar siempre de ella como un valor elegido con finalidad educativa (Touriñán, 2015; Reboul, 1972 y 1999; Peters, 1969, 1979, 1982; Quintana, 2009; Marina, 2009; Haidt, 2006; Gervilla, 2000; Colom, 2013 Ortega, 2004 y 2013). Desde el punto de vista de la intervención, la educación está comprometida con finalidades extrínsecas o metas educativas y con finalidades intrínsecas o metas pedagógicas para lograr en la intervención el cumplimiento de exigencias lógicas del significado de la educación que determinan y cualifican destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias como de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse.

De la complejidad objetual de 'educación' nace el carácter de la educación. De la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo nace el sentido de la educación. De la confluencia en las materias escolares del significado (carácter y sentido) de 'educación' y de las áreas culturales formativas surge la orientación formativa temporal para la condición humana, ajustada a criterios de significado de 'educación'. Esta orientación formativa temporal está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones, del conocimiento de la educación generado, del

avance de las áreas culturales y de la pertinencia y relevancia de los valores vigentes dentro de una determinada sociedad. Las materias escolares se agrupan en la arquitectura curricular, atendiendo a los niveles del sistema educativo, respetando los criterios y rasgos de definición nominal y real de educación y, desde áreas culturales consolidadas y transformadas en ámbitos de educación, la orientación formativa temporal para la condición humana oferta el patrón, modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

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 (Pring, 2014. Pero, además, en todos esos casos la educación es educación sustantivamente y por ello mantiene -tiene que mantener, so pena de perder su condición propia- coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de 'educación'. De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones de carácter y sentido propias del significado: toda educación es educación, porque tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y porque tiene sentido territorial, duradero, cultural y formativo en cada una de sus acciones. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante.

Y esto es así, porque, en concepto, la educación es un proceso de formación y construcción que implica realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo. En tanto que proceso, como ya hemos dicho, *Educar* es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando

para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades. No por otra cosa, sino por esta, decimos que, *la educación* es uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con la oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es una actividad, en definitiva, orientada a *construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, comprometerse, decidir y realizar.*

6. TRANSFORMAR ÁREAS CULTURALES EN ÁMBITOS DE EDUCACIÓN ES LA ENCRUCIJADA DE LA ARQUITECTURA CURRICULAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO

En el epígrafe 2 de este capítulo se justifica que conocer un área cultural no es enseñar y enseñar no es educar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos. Cuando hablamos de la educación como objeto de conocimiento, es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta e instrumento de la acción educativa, o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos según el caso y con propiedad el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, etc., en tanto que especialistas de cada una de esas áreas de conocimiento, no me cabe ninguna duda de que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento. En el primer supuesto, los conocimientos -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la mejora de la capacidad de conocer y la transmisión misma se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Pedagogía cognitiva y de Didáctica , según el caso.

Por consiguiente, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que el acontecimiento se construya, desde la Pedagogía, ajustado a

criterios nominales y reales de significado. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de conocimiento "educación". Esa es la perspectiva desde la Pedagogía.

Educar, es básicamente desarrollar en cada persona los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto "educación" y utilizar las áreas culturales para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además el área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural y como área cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Educar con un área cultural no es lo mismo que conocer un área cultural, enseñar un área cultural o mejorar nuestra capacidad cognitiva aplicada a un área cultural.

Por lo que ya sabemos, y pensando en la enseñanza de un área cultural, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza (la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, las Artes, etc.) no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean. Pero la validez de su uso como instrumento y meta de la acción educativa no procede sin más de su validez fijada en el área cultural correspondiente, sino que está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionados en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que fundamenta la *mirada pedagógica*.

Defendemos que el conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica y *hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' y como el resultado de establecer la relación entre contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico en cada ámbito de educación construido.*

Todo profesional en su ámbito de intervención tiene mirada especializada; hace la visión crítica de su método y de sus actos, atendiendo a criterios de significado de lo que hace y a criterios de intervención que realiza. Un profesional que tiene mirada especializada es competente para decir: este hueso debemos tratarlo así, esta pared debe reforzarse de este modo, esta intervención salió mal por esto o por aquello, etcétera, según cuál sea su profesión. Ahora bien, el profesional no solo tiene la visión crítica de su método y de sus actos; además de mirada especializada, tiene que tener mentalidad específica:

piensa el problema a resolver desde un determinado enfoque y sabe la viabilidad de su acción; piensa en su acción de manera específica, porque conoce la relación entre la teoría y la práctica (Touriñán, 2017).

El profesional con mirada especializada no confunde problemas de salud, con problemas de relación social, con problemas de historia, etcétera. El profesional tiene mirada especializada de sociólogo, médico, psicólogo, historiador, pedagogo, etc. Y tiene, además, mentalidad específica de su área de intervención y por eso es competente para decir, según el caso: esto no es una intervención viable desde el punto de vista clínico y de la salud; esto no es una cuestión histórica relevante; ahí no procede colocar la viga maestra; etcétera. El profesional que tiene mentalidad específica responde a esas cuestiones, porque tiene conocimiento específico de la acción propia de su área de intervención, sabe cuál es la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye a su conocimiento y domina la relación de la teoría y la práctica en su ámbito (Touriñán, 2017).

Si no nos olvidamos de que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etc.), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación, estamos en condiciones de entender que cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación, porque hacer teoría tecnología y práctica desde las diversas formas de conocimiento que se ajustan a la complejidad objetual de "educación", obteniendo conocimiento para la práctica educativa, varía según el marco de cada corriente: no es lo mismo pensar la educación como un objeto de estudio genuino con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito "educación", que entender la educación como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las disciplinas generadoras o que concebirla como una actividad práctica. *Hay que construir la mirada pedagógica y la Pedagogía no puede desatender ese reto, so pena de perder su sustantividad y abdicar de su identidad.*

6.1. El conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica especializada y la mentalidad pedagógica específica de la intervención

Si este discurso es correcto, tal como he dicho en el epígrafe 2, es posible hablar y distinguir *conocimientos de áreas culturales* y *conocimiento de la educación*. Pero además, el razonamiento realizado a lo largo de ese epígrafe, nos permite distinguir

entre la educación como objeto de conocimiento (el conocimiento de la educación) y el *conocimiento como objeto de educación* (la educabilidad de nuestro conocimiento), si se nos permite la expresión.

Para mí, queda claro que:

- Hablar de los *conocimientos de la educación* es lo mismo que hablar del conjunto de conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que la investigación va consolidando acerca del ámbito de realidad que es la educación. Son en sí mismos conocimientos de un área cultural. Pero, en este caso, son el área cultural específica -la de la educación-, que se convierte en sí misma en objeto de conocimiento (educación como objeto de conocimiento). Hablamos en este caso de conocimiento de la educación que tendremos que utilizar para educar con un área cultural determinada, por ejemplo el área cultural "Historia" o "Artes", etc.
- Hablar de los *conocimientos de las áreas culturales* es hablar de los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los especialistas de cada área -matemáticos, físicos, psicólogos, médicos, técnicos del arte, etc.- han ido consolidando con sus investigaciones. Hablamos en este caso del conocimiento del área cultural que se va a convertir en objeto de educación y de enseñanza, según el caso.
- Hablar del *conocimiento como objeto de educación* es hablar de una determinada parcela del conocimiento de la educación, aquella que nos permite intervenir para mejorar nuestro modo de conocer. Hablamos en este caso de la posibilidad de mejorar nuestra capacidad de conocer, entendido este concepto en el sentido más amplio y aplicado a cada área cultural a enseñar.

Así las cosas, es fundamental distinguir entre "ámbito de conocimiento" y conocimiento del ámbito", entre Educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues, de este modo, es posible entender y afirmar que las Carreras estudian el conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito.

El avance de la Pedagogía en el conocimiento de la educación permite afirmar en nuestros días que este es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias

de una metodología de investigación (Touriñán y Sáez, 2015). Cumple las condiciones derivadas de los principios metodológicos y de investigación pedagógica y genera su conocimiento bajo la forma de teoría, tecnología y práctica, desde el marco de teorías filosóficas, teorías interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas, y construcciones disciplinares de la Pedagogía. El conocimiento de la educación juega un papel específico respecto del uso de las áreas culturales en la intervención educativa, porque tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación el estudio de las relaciones derivadas de la complejidad del objeto de conocimiento "educación", para lograr hábitos fundamentales de desarrollo desde las áreas de experiencia y las formas de expresión correspondientes a las áreas culturales integradas en el currículo. Estas relaciones son fundamentales para entender y asumir la diferencia entre de conocer, estimar, enseñar, elegir, comprometerse, decidir, sentir, pensar, creer y crear valores en cada experiencia cultural y por ello son componentes de la construcción de uno mismo y del desarrollo de un proyecto personal de vida.

En mi opinión, el conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica y *hace factible la comprensión de educar con un área cultural como la tarea y el resultado de construir un ámbito de educación y de establecer la relación entre contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico* (Touriñán, 2017).

Si esto es así, puede decirse que, desde el punto de vista del conocimiento de la educación, la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica, porque:

- La educación siempre es educación en valores que expresan el carácter y el sentido de 'educación'
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (áreas de experiencia)
- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se toman decisiones técnicas en procesos específicos) en un determinado ámbito de educación.

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento que hace posible la *elección técnica* (Touriñán y Rodríguez, 1993a), no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito).

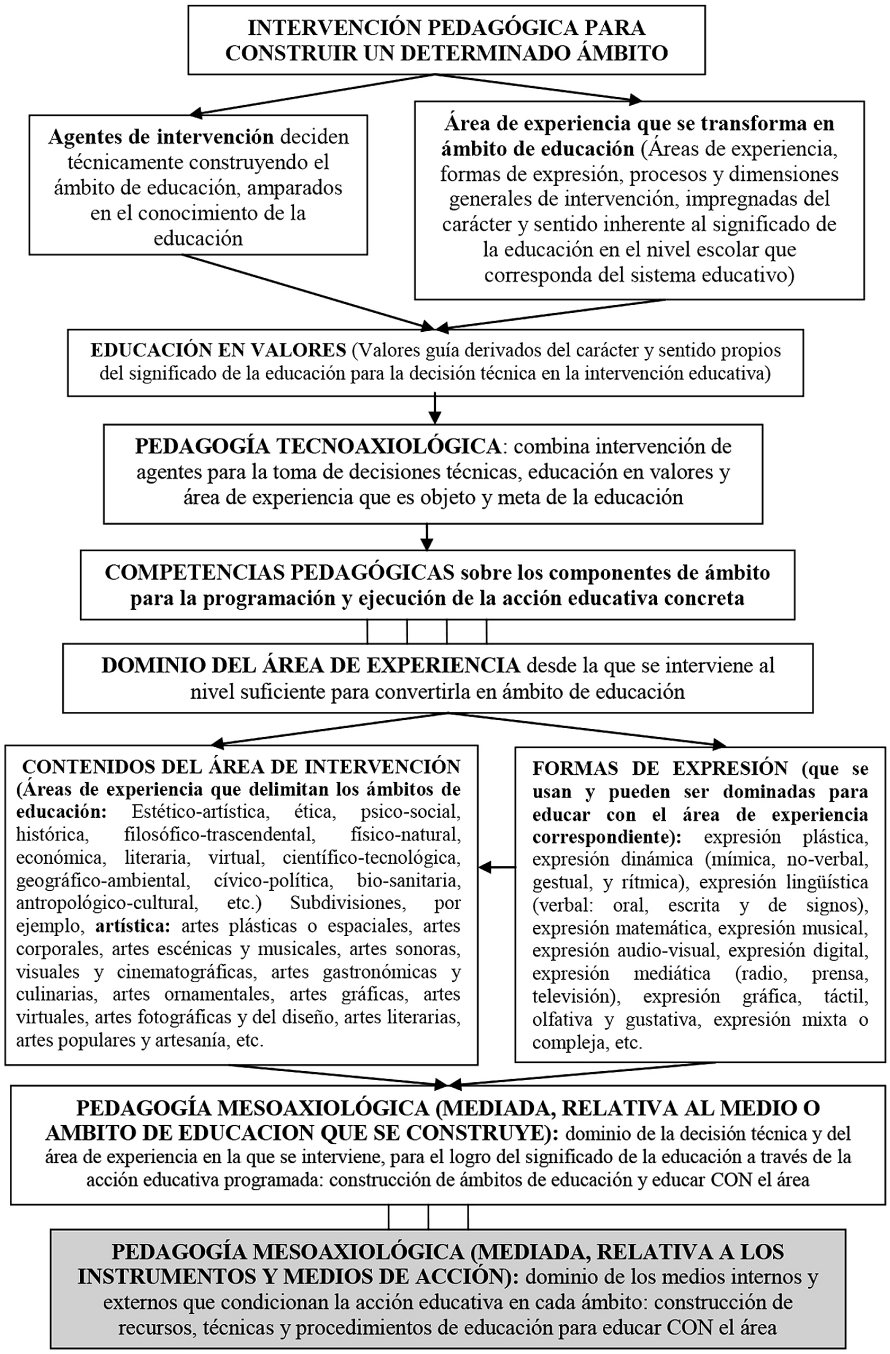
Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la

intervención educativa requiere, además del conocimiento pedagógico, el dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción. Es decir, no sólo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del área cultural desde la que se interviene, porque hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación y ello supone el dominio del medio cultural al nivel suficiente que se requiere, no solo para enseñarlo, sino también para construirlo como experiencia axiológica de valor educativo en cada intervención. En toda intervención pedagógica, respecto de un área cultural que se convierte en instrumento y meta de la educación, hay competencia pedagógica para intervenir, dominio del medio o ámbito de educación y educación en valores relativos al medio o ámbito de educación en que se ha convertido el área cultural con la que se educa.

La pedagogía mesoaxiológica transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Tiene sentido afirmar, como ya hemos dicho, que no es lo mismo "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia"; sólo en el último caso la Historia se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica.

La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para Educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*", un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación y está vinculado al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área (Touriñán, 2014a). En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) *y mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención), tal como se resume en el Cuadro 7.

Cuadro 7: Pedagogía Tecnoaxiológica y Mesoaxiológica (doblemente mediada)



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 803.

La pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en 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 las áreas); 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. Cuando abordamos el área cultural desde la mirada pedagógica, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia", entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras.

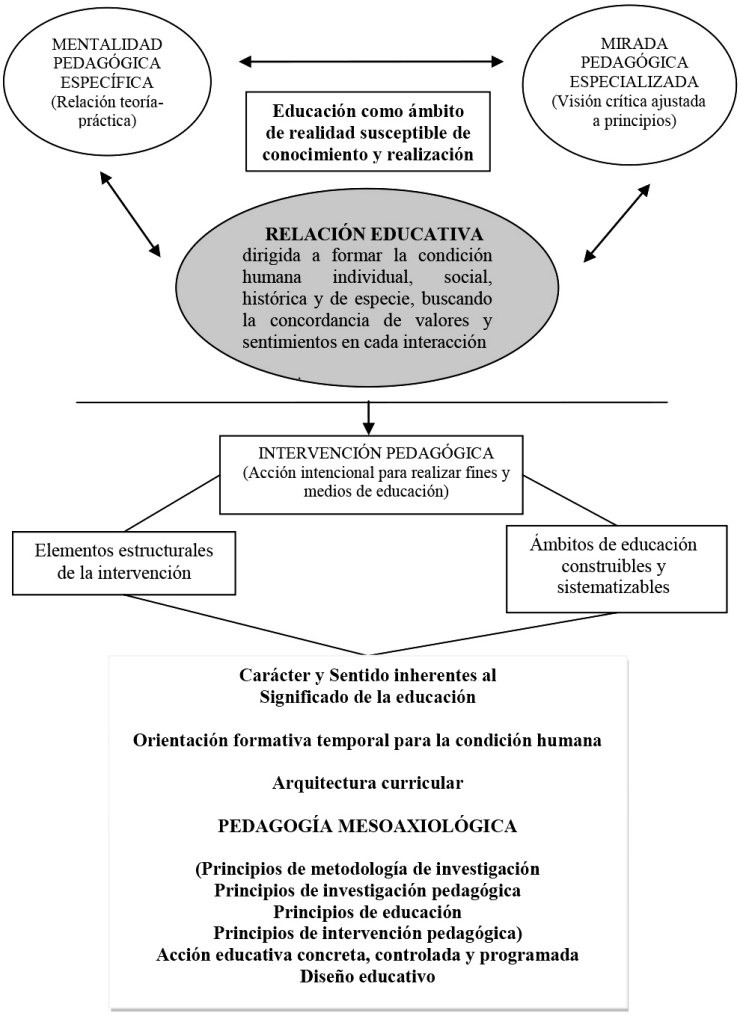
La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para fundamentar las finalidades y la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica, como ya hemos visto, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores inherentes al significado del concepto "educación" y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural y como área cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

Es objetivo de la Pedagogía crear conocimiento de la educación en cada ámbito, vinculando lo físico y lo mental, las ideas, las creencias, los hechos y las decisiones, estableciendo una relación entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento y creaciones, de manera que se desarrollen mediante la acción educativa concreta hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales, y creativos, en cada persona, es decir, para educar bajo una acción controlada y programada de manera que, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar y genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para fundamentar finalidades y acción.

En pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas, que hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios

metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada una acción educativa concreta y programada para controlar la intervención pedagógica (Cuadro 8).

Cuadro 8: Mentalidad, Mirada, Relación educativa e Intervención pedagógica



Fuente: Touriñán, 2015, p. 305.

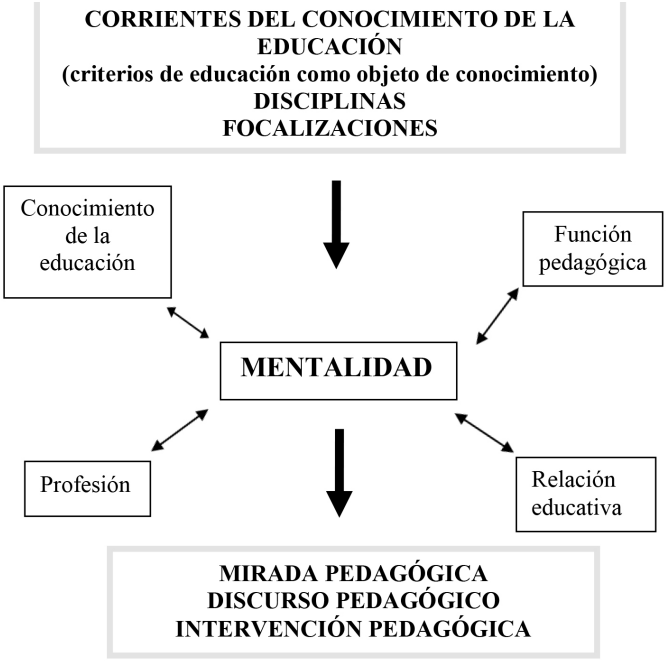
Después de estas reflexiones, parece evidente que el conocimiento de la educación reclama una respuesta amplia relativa a la relación método, metodología y modelo en cada problema a estudiar y resolver. Y así las cosas, es seguro que, según el tipo de problemas que estemos analizando, necesitaremos conocimiento de la educación distinto, pero siempre construido con mirada pedagógica. *La mirada pedagógica es* el círculo visual que se hace de su actuación el pedagogo; *es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos.* Es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica. En tanto que pedagógica, la mirada es visión ajustada a los elementos estructurales de la intervención: conocimiento, función, profesión, relación, agentes, procesos, productos y medios (Touriñán, 2014a). El conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' en cada ámbito de educación construido.

Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia con mentalidad pedagógica específica de una corriente y eso debe hacerse patente en la mirada hacia su objeto de estudio e intervención. La mirada pedagógica, que es disciplinar siempre, muestra qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y sus modos de prueba. Así ocurre en cada ciencia, salvando las diferencias entre ellas, porque cada una tiene su mirada específica y la aplican cada vez que actúan. Hay que construir la *mirada pedagógica, respetando la educación como objeto de conocimiento y como acción.* Afrontar ese reto desde la disciplina Pedagogía exige interrogarse acerca del papel de la teoría de la educación, la metodología y las focalizaciones que se hacen disciplinarmente para construir mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada (Touriñán y Sáez, 2015, cap. 9).

La mentalidad pedagógica específica es comprensión de la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción, es representación mental de la significación del conocimiento de la educación desde la perspectiva de la relación teoría-práctica en cada corriente y es, por derivación, representación de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. La mentalidad pedagógica *determina la significación y validez de un modo de pensamiento singular para la función pedagógica, la profesión, la relación educativa y para el propio conocimiento de la educación*. La mentalidad pedagógica no se entiende sin hacer referencia a esos cuatro componentes estructurales de la intervención, porque la concretan en cada acción, ni ellos se pueden entender en el discurso y en la intervención que generan sin hacer referencia a la mentalidad,

porque dejarían de especificarse con significación y validez en el continuo: corrientes de conocimiento-diciplinas-focalizaciones-mentalidad-mirada-discurso-intervención pedagógica (Cuadro 9).

Cuadro 9: Generación de mentalidades pedagógicas



Fuente: Touriñán (Dir.), 2010, p. 22.

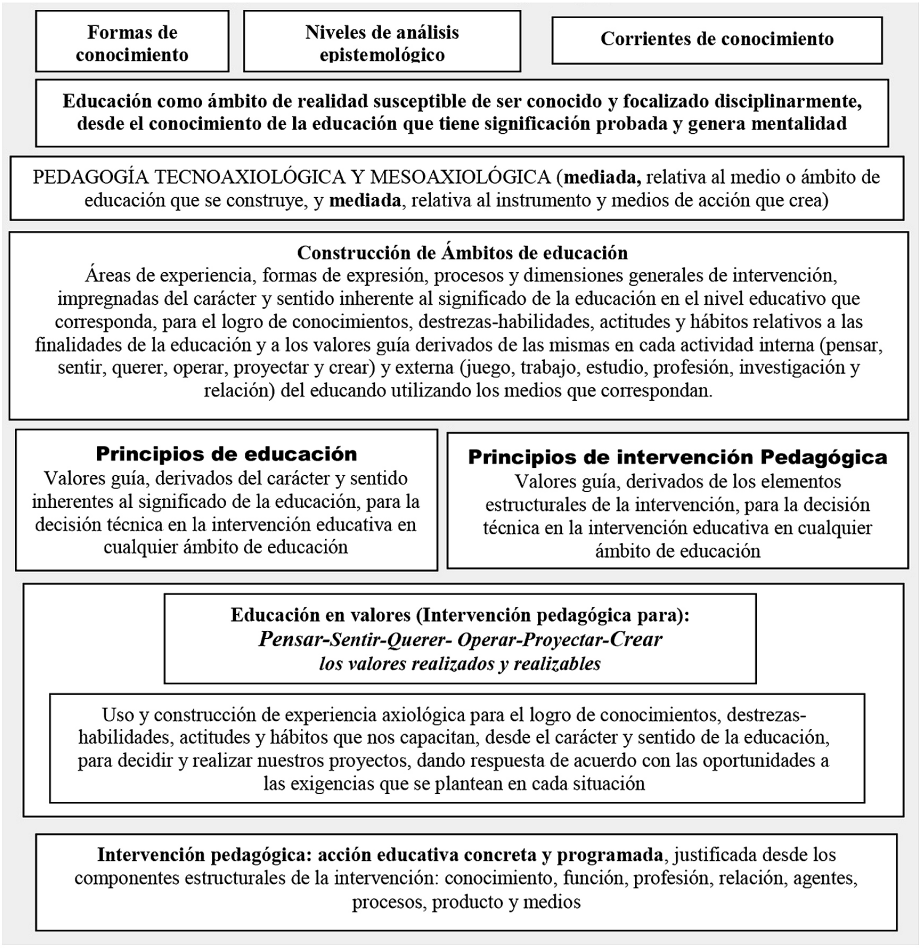
La mentalidad pedagógica es disciplinar, como cualquier otra mentalidad específica. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar. Es una mentalidad específica, porque su área de intervención tiene significado propio: conocer, enseñar y educar tienen significado diferente. La mentalidad pedagógica es mentalidad acorde con la función de educar: es mentalidad de educar.

La mentalidad pedagógica es una mentalidad técnica. Lo propio de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La mentalidad queda vinculada necesariamente

al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta. Es una obligación de los profesionales de la educación no convertirse en charlatanes opiniómanos de la pedagogía, en propagandistas de las ideas políticas, o en fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. Nada nos obliga a confundir la mentalidad técnica, obligación deontológica y opción política. Nosotros somos los responsables de hacerlo.

La mirada pedagógica especializada proporciona argumentos para no confundir "conocer un área cultural" "enseñar un área cultural" y "educar con un área cultural". El conocimiento de la educación se distingue del conocimiento de áreas culturales, si bien pueden ser usadas para educar. Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía (Cuadro 10).

Cuadro 10: La mirada pedagógica



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 809. Elaboración propia.

En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con la mirada pedagógica. La pedagogía es mesoaxiológica, porque a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como "*ámbito de educación*", transformando información en conocimiento y éste en educación, que siempre exige ajuste a los criterios nominales y reales de su significado y búsqueda de la relación teoría-práctica (mentalidad) acompañada de visión crítica de su método y de sus actos (mirada). La diferencia específica de la función de educar no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención.

6.2. La triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación, atendiendo al sentido específicamente formativo de la acción de educar

Dese la perspectiva del conocimiento de la educación, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento de la enseñanza (la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, las Artes, etc.) no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean. Pero la validez de su uso como instrumento y meta de la acción educativa no procede sin más de su validez fijada en el área cultural correspondiente, sino que está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionados en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la mirada pedagógica.

La acción pedagógica tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con significado y finalidad educativa, realizando una intervención de calidad, mediante procesos de auto y heteroeducación en las dimensiones generales de intervención, para lograr hábitos fundamentales de desarrollo creativo, intelectual, afectivo, volitivo, de construcción de procesos y de creación de proyecto personal de vida desde las áreas de experiencia y las formas de expresión correspondientes a las áreas culturales integradas en el currículo, asumiendo la orientación formativa temporal.

El currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a las áreas culturales de la educación que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de

contenido propio de las formas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística, etc.) y de las áreas de experiencia (estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.), atendiendo al significado del concepto "educación" que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación, desde los rasgos de significado que le son propios.

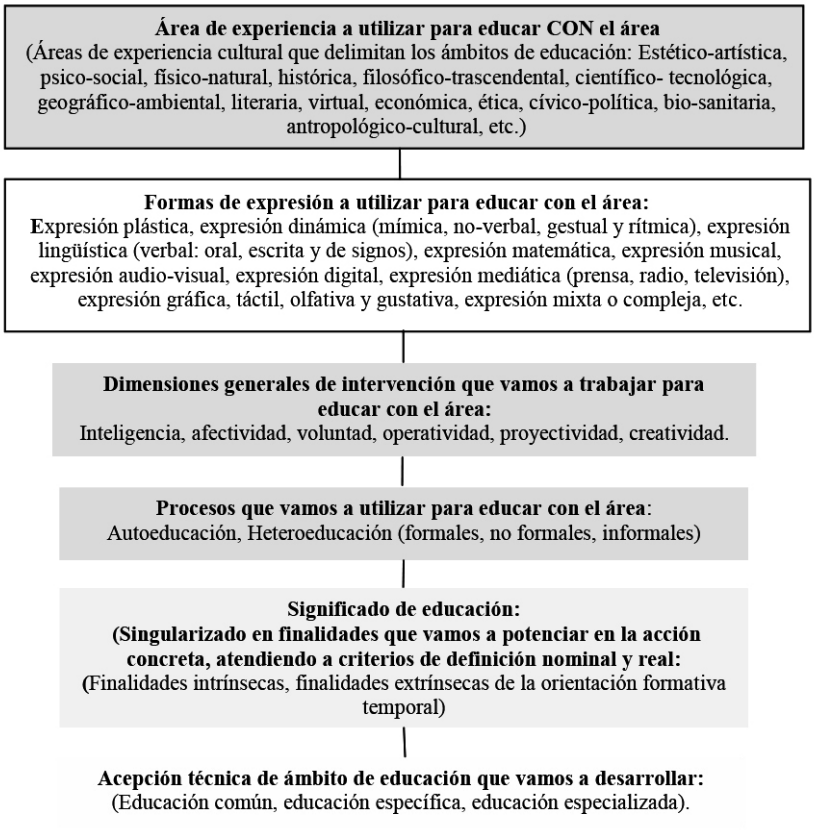
En cada intervención valoramos las áreas de experiencia como educativas, las impregnamos del significado de educación. De este modo, las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de "educación", posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación.* Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de desarrollo. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Touriñán, 2014b).

El ámbito de educación, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación. El ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia y las formas de expresión en cada acepción técnica de ámbito.

El *ámbito de educación,* que es siempre *expresión del área cultural valorada* como objeto e instrumento de educación *integra los siguientes componentes*: *área de experiencia* con la que vamos a educar, *formas de expresión* convenientes para educar con esa área, *criterios de significado de educación* reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, *dimensiones generales de intervención* que vamos a utilizar en la educación, *procesos de educación* que deben seguirse y *acepción técnica de ámbito.* Integrar estos componentes es lo que hace el conocimiento de la educación con

cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Cuadro 11).

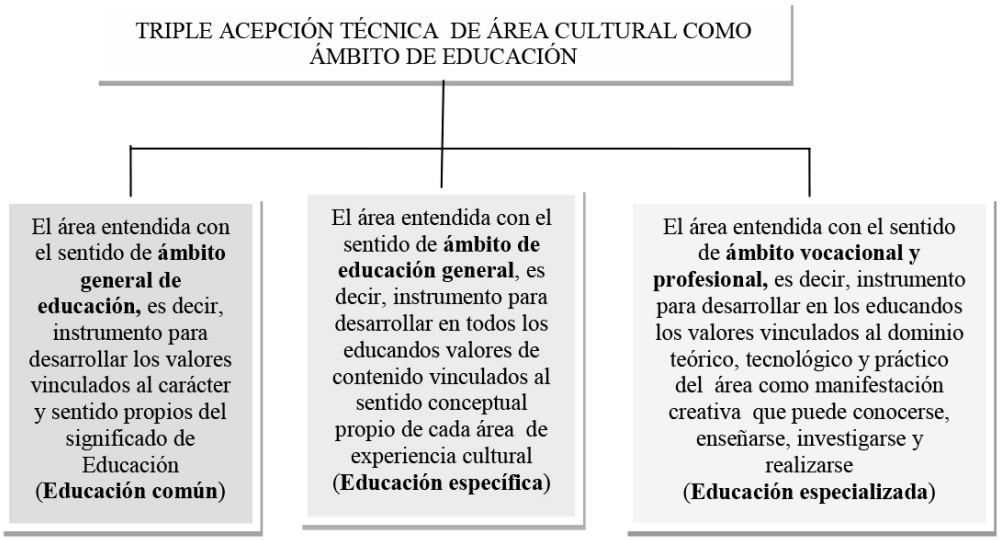
Cuadro 11: Componentes del ámbito de educación



Fuente: Elaboración propia.

Desde esta perspectiva de investigación se identifican y definen técnicamente tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera de sus manifestaciones. Esa triple acepción nace del sentido de la educación por derivación del principio de formación interesada. Las tres acepciones dan significado a la relación áreas culturales-educación "como educación", "como experiencia cultural" y "como experiencia profesional y vocacional" (Touriñán y Longueira, 2010). Las tres acepciones justifican la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación, tal como queda reflejado en el Cuadro 12:

Cuadro 12: Triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 659. Elaboración propia.

En las dos primeras acepciones, por medio del área cultural se realizan las finalidades de la educación en general y las finalidades de la educación general identificables desde el sentido conceptual del área cultural. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación desde el área cultural como orientación profesional y vocacional para un área determinada. En las dos primeras acepciones, damos contenido a la expresión "*educación POR el área cultural*". En la tercera acepción damos contenido a la expresión "*educación PARA un área cultural*" (Touriñán, 2014a).

Para mí, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación "para" un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación "por" el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general): *ámbito general de educación* que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación, -como se debería hacer con las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general- y *ámbito de educación general* en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de

experiencia valiosa sobre el sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar "con" el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional (Touriñán, 2015).

Si aceptamos la distinción educación 'por' y educación 'para', se admite implícita y explícitamente que en la educación 'por', ni se trata de preparar a todos los alumnos de la educación común y obligatoria, como si fueran a ser técnicos especialistas del área, ni de presuponer erróneamente que todos los alumnos de la educación general son, vocacionalmente, técnicos especialistas del área.

Hablar de un área cultural como ámbito general de educación no se confunde con hacer técnicos especialistas en pequeño en la educación general. Se trata de asumir que el área se transforma en un ámbito general de educación y, como tal, es susceptible de ser tratado como un problema pedagógico general que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de esa área, los valores del carácter y el sentido inherentes al significado real de educación.

Así las cosas, no se trata sólo de formar profesionales de un área (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), ni de utilizar el área sólo como ámbito general de educación, sino también de contribuir a la formación de todos los educandos desde el área, entendida como ámbito de educación general, de manera tal que, no sólo se logren desde el área valores educativos comunes a otras áreas de experiencia, sino que, además, se logren los valores que le corresponden como área cultural específica y singular.

El área, como ámbito de educación se presenta, así, como un ámbito general de educación y como un ámbito de educación general. (Touriñán (Dir,), 2010; 1995; Touriñán y Longueira, 2009, 2010 y 2016; Touriñán, 2015). En este nuevo contexto, formación general y profesional respecto de un área ya no se confunden, a menos que digamos, erróneamente, que la educación general 'por' un área es una manifestación desvirtuada de educación profesional 'para' el área, lo cual, dicho sea de paso, sería incompleto, respecto de lo que llevamos dicho, y tendría sentido contradictorio, respecto de lo legislado, pues nos obligaría a mantener, de manera reduccionista, que cualquier presencia de ámbitos educativos de otras áreas de experiencia (contenidos de química, historia, sociedad, economía, etc.) en la educación general son sólo manifestaciones desvirtuadas de la educación profesional de sus respectivos ámbitos.

Podemos hablar, por tanto y con propiedad, de educación 'para' un área de experiencia cultural (la de mi vocación o la de mi profesión), pero además, podemos hablar de educación 'por' el área, como ámbito general de educación y como ámbito de educación general (áreas consolidadas que forman parte de las finalidades de la educación y de la orientación formativa temporal). La "*educación CON un área"* es educación profesional y vocacional, pero también es ámbito general de educación y ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación común, general y básica.

El objetivo de la educación con un área como ámbito vocacional y profesional de educación (educación 'para') es, de manera específica, la competencia para crear objetos específicos de ese área: comprenderlos, ejecutarlos, expresarlos, interpretarlos y transformarlos con los medios adecuados que proporciona el conocimiento del área, y esto es, por principio de significado, un modo de uso y construcción de experiencia cultural, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones de profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de ese área. Desde esta perspectiva, la educación 'para', se centra, por una parte, en el área como conocimiento teórico y ámbito de investigación y, por otra, en la actividad propia del área como manifestación creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse.

El objetivo de la educación con un área como ámbito general de educación y ámbito de educación general (educación 'por'), nos enfrenta a un problema de orientación formativa, atendiendo a lo que el conocimiento de la educación justifica, la necesidad de formar personas con el área sin convertirlos en profesionales en pequeño. La formación 'por' el área aparece como ámbito de educación general, es decir, el área aparece como parte del currículo general de la educación obligatoria y común para todos; aparece como una finalidad de la educación general. No se trata ya de hablar sólo de la Educación 'para' en términos de pericia instrumental o técnica, sino que, al colocar el área como ámbito formativo dentro de la educación general, estamos abriendo el camino para comprender una nueva arquitectura disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias de la cultura del área para todos los alumnos, es decir, con carácter general y de utilizar el área como ámbito general de educación que forma en los valores inherentes al significado de educación.

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar que:

- Desde el punto de vista de la tarea, la educación con un área, en tanto que ámbito general de educación, es educación en valores (en los valores propios del significado de educación). Y esto significa que la educación 'por' el área cultural es, por una parte, una tarea consistente en el desarrollo de destrezas,

hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores inherentes al significado de educación desde la realidad cultural del área, es decir, desde los contenidos y formas de expresión del área.

- Desde el punto de vista del resultado, el objetivo fundamental de la educación con un área, en tanto que ámbito general de educación, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto de vida, utilizando la experiencia axiológica del área cultural, porque, en definitiva, de lo que se trata, es de disponer de la experiencia del área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación.
- A su vez, el objetivo fundamental de la educación con un área, en tanto que ámbito de educación general es doble. Por una parte, dominar los valores educativos específicos y singulares, propios del sentido conceptual de esa área en la educación básica y obligatoria de todos los educandos, utilizando los contenidos de experiencia cultural de esa área y las formas de expresión que le son propias. Por otra, lograr el desarrollo de los educandos desde las finalidades propias del área cultural, proporcionándole instrumentos culturales para decidir y realizar sus proyectos.

En la educación, como ámbito general de educación, se trata de alcanzar los *valores comunes* de la educación en tanto que educación (que tiene significado) Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación con el área es, conceptualmente hablando, uso y construcción de "experiencia cultural valiosa", es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural área y por eso es un área de experiencia específica en la que nos enseñan su sentido conceptual, sus contenidos y las formas de expresión más adecuadas al área; es decir, como ámbito de educación general se trata de alcanzar los *valores específicos* para la formación de la persona, derivados del sentido conceptual del área. La educación 'por' el área, forma parte de la educación obligatoria de las personas, en tanto que ámbito de educación general, porque es área de experiencia consolidada y un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos (los propios del área, química, artes, matemáticas, etc., respectivamente) y, al igual que podemos hablar de la educación física, química, matemática, por ejemplo, como parte integrante de la educación general, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine -las artes- como partes integrantes de la educación general para el logro de finalidades específicas del contenido de las artes.

Podemos decir, por tanto, desde la perspectiva conceptual y con fundamento

de elección técnica derivada del conocimiento de la educación, que es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto del significado del área como ámbito de educación construido:

- El área cultural como ámbito general de educación que aporta valores educativos comunes vinculados a criterios propios del significado nominal y real de 'educación' igual que cualquier otra materia educativa (*educación común*)
- El área cultural como ámbito de educación general, que aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia cultural concreta, es decir, como ámbito que forma parte de la educación general y básica de los escolares y desarrolla el sentido conceptual de esa área (*educación específica*)
- El área cultural como ámbito de desarrollo profesional y vocacional que aporta valores educativos especializados desde el área cultural (*educación especializada*).

En mi opinión, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación "para" un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación "por" el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general), *ámbito general de educación* que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio del significado real de educación, -como se debería hacer con las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general- y *ámbito de educación general* en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de uno mismo desde el sentido conceptual del área de experiencia valiosa, educativamente hablando, y asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral.

Podemos hablar, con propiedad, de educación "para" un área cultural concreta (la de mi vocación o la de mi profesión), pero además, podemos hablar de educación "por" el área cultural. Cualquier área cultural concreta, además de ser un ámbito de formación vocacional y de desarrollo profesional, es un ámbito general de educación, pero es también un ámbito de educación general, por eso puede impartirse a todos los educandos como educación común y como educación básica específica. El área cultural, como ámbito general de educación, cumple las condiciones de formación común de las áreas de experiencia que se incluyen en la educación obligatoria. Y precisamente por

eso, es obligado no confundir las tres acepciones posibles de las áreas culturales como problema de educación, y que son las que dan significado a la diferencia entre común, específico y especializado.

Con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación y con fundamento específico en el sentido cultural y formativo de la educación es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto de las finalidades de la educación respecto del área cultural como ámbito de educación. Esas propuestas permiten identificar cada vez mejor la educación desde cada área cultural (matemática, literaria, física, geográfica, etcétera: en primer lugar, como *educación común* (ámbito general de educación, vinculado al desarrollo de valores derivados de los criterios de significado de 'educación'); en segundo lugar, como *educación específica* (ámbito de educación general vinculado al desarrollo de valores formativos derivados del sentido conceptual del área: qué es, en qué me mejora, como me forma su uso, etcétera) y en tercer lugar, como *educación especializada* (ámbito profesional y vocacional vinculada al desarrollo de valores teóricos, tecnológicos y prácticos propios de esa área).

Y esto que acabamos de expresar marca de manera lógica el orden de relación entre las acepciones "ámbito general de educación" y "ámbito de educación general", de la educación común y de la educación específica, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general obligatoria respecto de la educación con un área de experiencia cultural, no es sólo porque en cada caso sea factible considerarla como educación obligatoria para los educandos por los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino porque el área de experiencia cultural es primariamente ámbito general de educación (educación común) en el que el profesor debe de estar preparado para formar, desde esa experiencia cultural concreta, en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general (específica), lo es, porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación (común) y cumple, por tanto, las condiciones que se predican de los ámbitos generales de educación (Touriñán, 2015).

Se trata de resaltar que, toda educación singularizada desde un área cultural concreta (matemática, historia, literatura, etcétera) es sustantivamente educación, es decir, es primariamente "educación" y adjetivamente "experiencia cultural especificada".

Cualquier área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y además de contribuir a la educación común, como cualquier otra área de experiencia, es susceptible de ser considerada, como ámbito de educación específico, y también como ámbito de educación especializado de

carácter vocacional y de desarrollo profesional.

Desde el sentido formativo de la educación, un área cultural es sustantivamente, "educación", y eso quiere decir que en primer lugar se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar valores educativos comunes desde esa experiencia cultural, imprimiendo por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico y al desarrollo profesional, cuando proceda; un *sentido* que es temporal, espacial, de diversidad cultural y formativo en nuestros días (Touriñán, 2014b). Y esto, desde el punto de vista del contenido educativo, quiere decir, básicamente, que en cada área de experiencia, da lugar a educación común, si manifiesta y logra los valores derivados de criterios de *uso común, finalidad y carácter y sentido* que son inherentes al *significado de educación.*

Pero, además, como toda educación singularizada desde un área cultural concreta (matemática, historia, literatura, etcétera) es adjetivamente "experiencia cultural especificada", es decir ajustada a las características propias de esa área de experiencia cultural", hay que conseguir que, en la educación obligatoria primaria y secundaria, el educando obtenga educación específica por medio del sentido conceptual del área y lo integre como forma de construirse a sí mismo en un entorno diverso de interacción, con independencia de que en el futuro el educando elija o no esa área cultural como educación especializada de orientación profesional y vocacional.

La triple acepción de área cultural como ámbito de educación, nos permite aumentar nuestra comprensión del distinto significado que corresponde a conocer un área, enseñar un área y educar con un área. Podemos saber arte, podemos enseñar arte y podemos educar "con" el arte, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido estético y artístico dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar artistas desde una perspectiva vocacional o profesional.

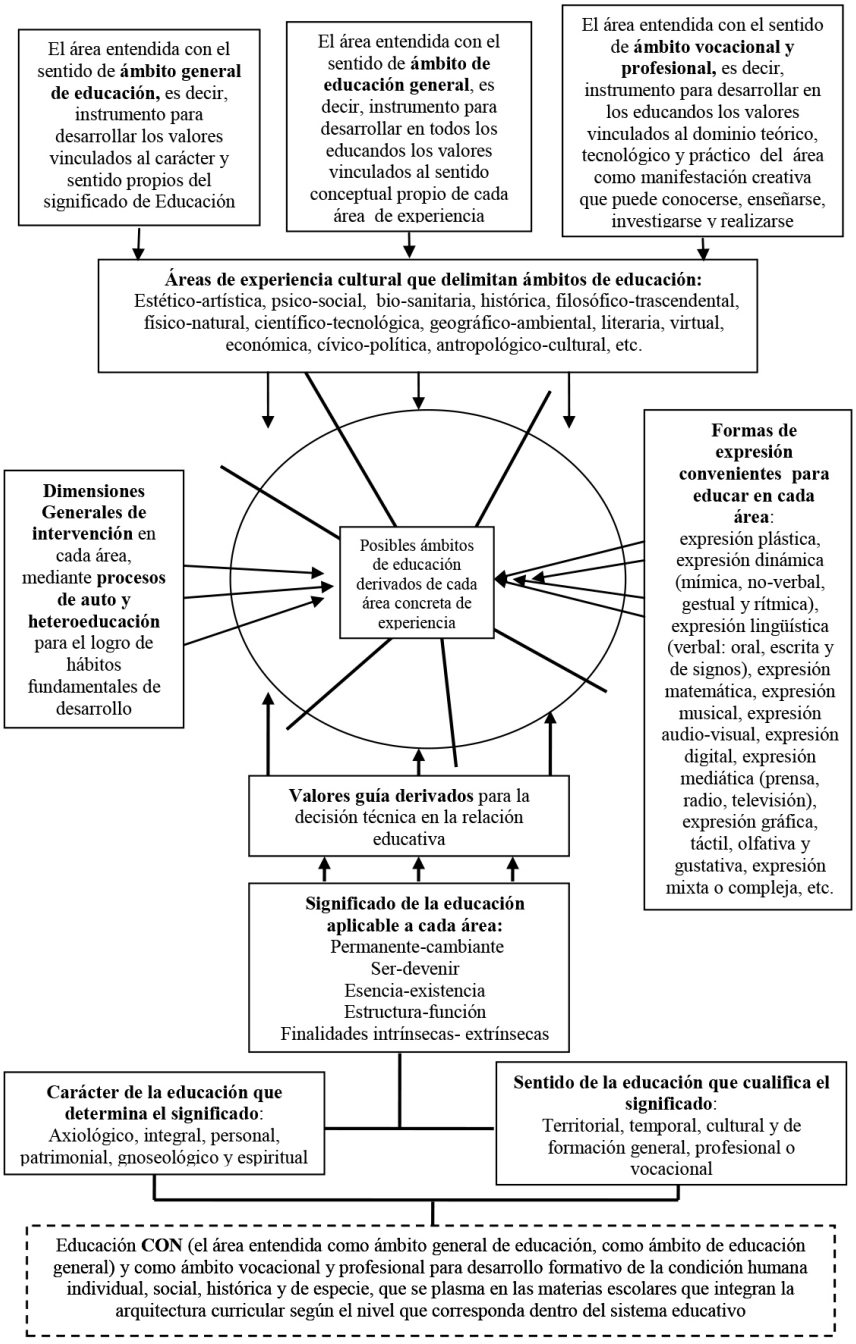
6.3. Construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural

Lo que acabamos de expresar en el epígrafe anterior marca de manera lógica el orden de relación entre las acepciones "ámbito general de educación" y "ámbito de educación general", pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general respecto de la educación con un área de experiencia cultural, no es sólo porque en cada caso sea factible considerarla como educación común de los educandos por los valores educativos singulares derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino

porque el área de experiencia cultural es primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe de estar preparado para formar, desde esa experiencia cultural concreta, en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general, lo es, porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación y cumple las condiciones que se predican de los ámbitos generales de educación (Touriñán, 2013b).

El conocimiento de la educación nos faculta para hablar en la intervención pedagógica de *ámbito de educación* en relación con cada área cultural, es decir, nos faculta para hablar de la educación como una actividad orientada al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando, desde cada área cultural y por medio de procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia axiológica del área como instrumento de desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación el *carácter* que determina el significado de educación y el *sentido* que cualifica el significado de la educación, porque de lo que se trata en cada ámbito de educación configurado desde un área cultural es de disponer de la experiencia axiológica de cada área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos. Como ya hemos dicho en otro trabajo (Touriñán, 2015), la confluencia de carácter y sentido dan contenido al significado de 'educación' y de la confluencia del significado de educación y de las áreas culturales formativas en las materias escolares surge la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, que se materializa por medio de la relación educativa, en los ámbitos de educación que construimos, tal como reflejamos en el Cuadro 13.

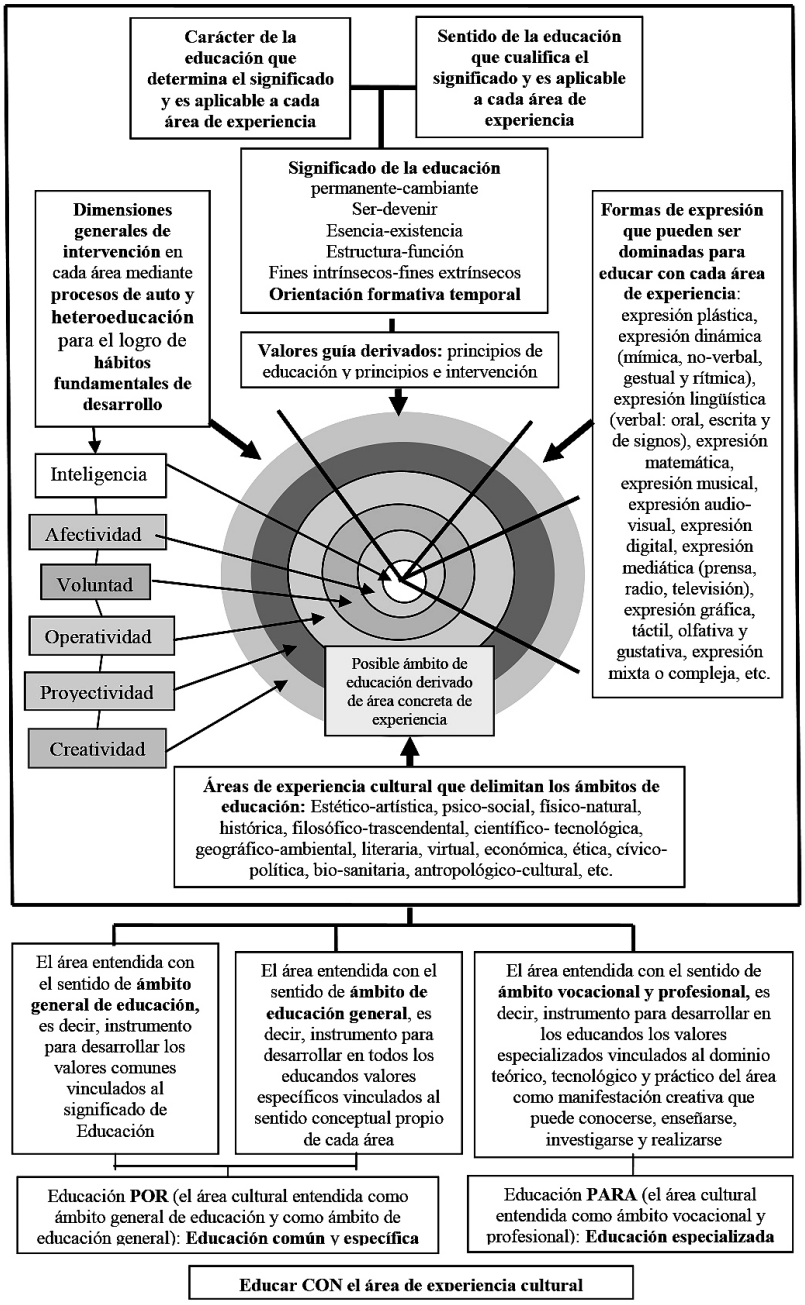
Cuadro 13: El área de experiencia cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 665.

Las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de "educación", posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación.* Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de desarrollo. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Cuadro 14).

Cuadro 14: Educar CON el área. El área de experiencia cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 673.

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

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

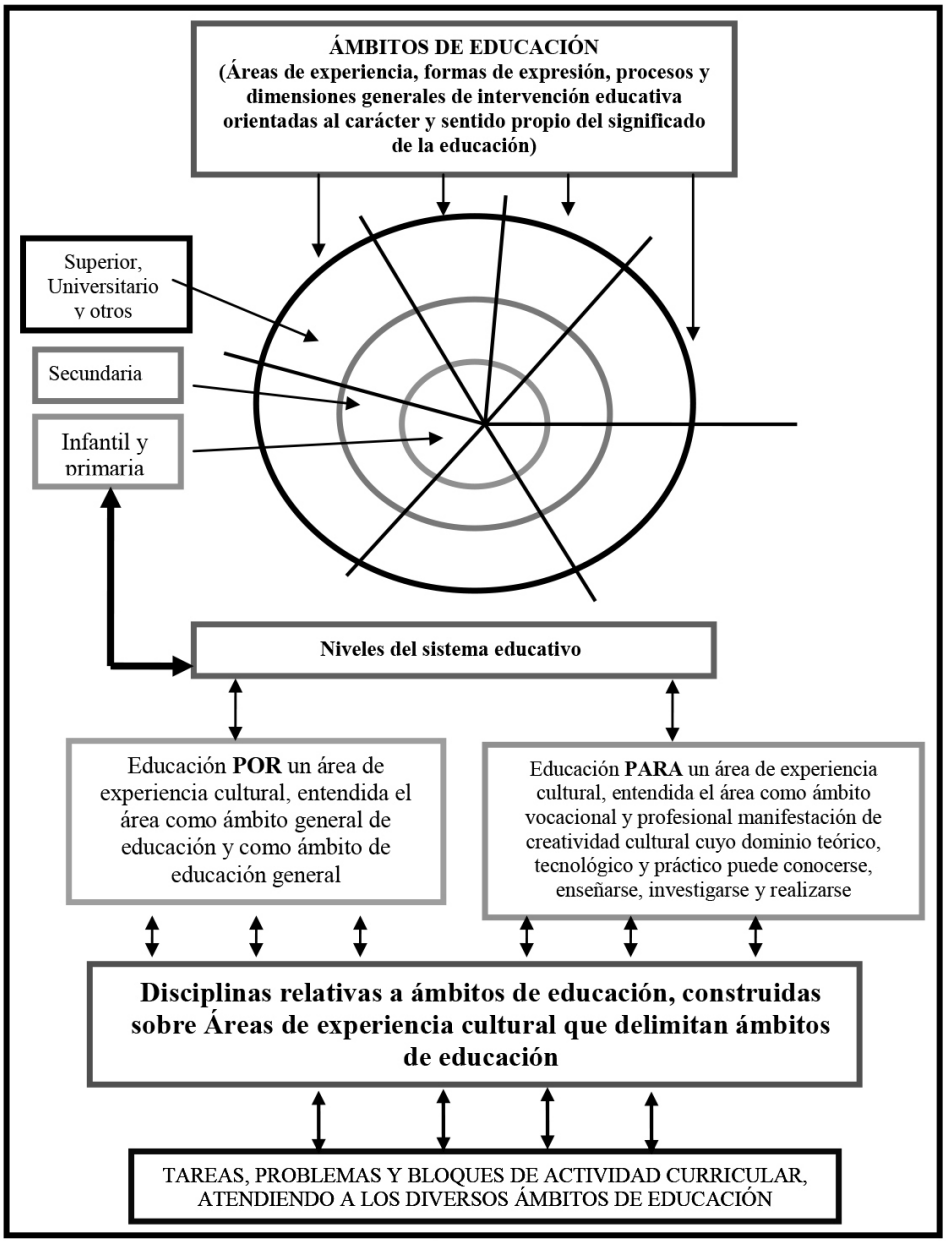
conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse de manera vocacional y profesional

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

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

Tal parece que, o estamos preparados para afrontar estos retos como educadores profesionales desde cada disciplina, o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre el educador y el enseñante. El peligro de la focalización disciplinar es olvidar que las disciplinas son los lugares privilegiados para la apropiación de los valores de la educación, si se reconstruyen como ámbito. Nuestro postulado final es que la educación se desarrolla con sentido interdisciplinar y de corresponsabilidad, y esto afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular ante la condición de experto gestor de espacios educativos en los que construye ámbitos de educación, tal como se refleja en el Cuadro 15.

Cuadro 15: La arquitectura curricular derivada del ámbito de educación construido desde un área cultural



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 690.

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

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

Es importante destacar esta tesis, porque su afirmación supone una conmoción en la validez del esquema "fin-medios", pues hoy sabemos que la distinción medio-fin es una distinción de conveniencia. Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá a la actividad, tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin, cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad del profesional. En el esquema fin-medios se está imponiendo la organización vertical de los fines y de los agentes encargados de cumplirlos. El fin de la cúpula de la organización se convierte en algo externo para los diversos niveles de ejecución del sistema y se reduce al mínimo la autonomía profesional en los niveles inferiores, pues los fines, ni se deciden en cada nivel, ni son orientadores, es decir, "fines-previstos", sino "fines fijados" (Touriñán, 2014a). De manera concreta dice Dewey:

> *"El vicio de los fines externamente impuesto tiene sus raíces profundas. Los maestros los reciben de las autoridades superiores; estas autoridades los*

aceptan de lo que es corriente en la comunidad. Los maestros los imponen a los niños. Como primera consecuencia, la inteligencia del maestro no es libre; está reducida a recibir los fines dictados desde arriba. Con muy poca frecuencia el maestro se ve libre del dictado del inspector oficial, del texto de la metodología (...). Esta desconfianza respecto a la experiencia del maestro se refleja entonces en la falta de confianza respecto de las respuestas de los alumnos." (Dewey, 1971, p. 21).

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

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

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

confusión “disciplina de área cultural” y “área cultural como ámbito educativo”

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

6.4. Donde hay educación, hay riesgo: transformamos conocimiento en educación para educar al hombre y transformar la sociedad

Hoy sabemos que transformamos conocimiento en educación para transformar la sociedad, mejorar la educación y seguir educando al hombre; precisamente por eso hacemos el sistema educativo que hacemos, lo legitimamos y decidimos la orientación formativa temporal para la condición humana. No hay una respuesta única a la educación en crisis que sea válida en cualquier territorio. Unas veces se requieren cambios en los fines y otras veces en los medios, o en ambos. Unas veces son cambios de proceso, otras de producto y, en respuestas más perdurables, se requieren modificaciones de estructura organizativa. Unas veces, la educación apuntará a cambios vinculados al eje calidad-equidad-libertad-excelencia, otras veces, apuntará al eje conocimiento-educación-innovación-desarrollo y, otras, al eje autonomía-participación-coordinación-compromiso,, porque cada situación es distinta (Touriñán, 2014d).

La orientación formativa temporal está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones, del conocimiento de la educación generado, del avance de las áreas culturales y de la pertinencia y relevancia de los valores vigentes dentro de una determinada sociedad. Las materias escolares se agrupan en la arquitectura curricular, atendiendo a los niveles del sistema educativo, respetando los criterios y rasgos de definición nominal y real de educación y, desde áreas culturales consolidadas y transformadas en ámbitos de educación, la orientación formativa temporal para la condición humana, oferta el patrón, modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

No hay una propuesta definitiva territorial, siempre es axiológicamente

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

Como ya he dicho en el epígrafe 5, toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple los criterios del significado de 'educación'. 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; porque ese es el reto fundamental y el riesgo más singular de la educación

El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada y esto quiere decir que pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación' en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades.

Todo eso es la consecuencia última de una búsqueda constante para definir y construir estructuras organizativas y de gestión que garanticen de forma eficaz la realización de los valores sustantivos del significado de la educación dentro de cada orientación formativa temporal. Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación (Touriñán, 2015).

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la

misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación "consigo mismo", con "el otro" y "lo otro" en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere la tarea de educar como objetivo de responsabilidad compartida y derivada.

La solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias de su *desarrollo* en cada situación, de acuerdo con las oportunidades, asumiendo el riesgo y la certeza de que aprenderá a elegir su modo de vida que lo identifica y lo singulariza, porque no tiene que elegir lo mismo que yo (Touriñán, 2014c).

La formación, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso (Huberman, 1973). Libertad, porque hay que garantizar pedagógicamente en la orientación formativa la condición de agentes libres con derechos y libertades a educandos y educadores; innovación, porque hay que afrontar educativamente con nuevas propuestas los retos de la diversidad en la sociedad actual en relación con la orientación formativa temporal adecuada; compromiso, porque la intervención tiene que especificarse y cualificarse de acuerdo con lo que estamos dispuestos a asumir del significado de educación en cada orientación formativa.

Hay una posibilidad de acción pedagógica definida: además de enseñar, hay que educar. Y hay además un riesgo constante, porque dónde hay educación, hay riesgo: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el limite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida.

Ahora bien, si somos coherentes con lo que hemos dicho en este texto, estamos en condiciones de afirmar que, con fundamento en el conocimiento de la educación, los profesionales de la educación ni son charlatanes opiniómanos de la pedagogía, ni propagandistas de las ideas políticas, ni fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. Antes al contrario, son especialistas en hechos y decisiones pedagógicas que integran el concepto de ámbito en la arquitectura curricular

y en el diseño educativo para determinar problemas y tareas educativas y justificar su intervención.

7. PARA EDUCAR, ADEMÁS DE ENSEÑAR, HAY QUE CONSTRUIR ÁMBITOS DE EDUCACIÓN, HACER EL DISEÑO EDUCATIVO Y GENERAR LA ACCIÓN CONCRETA, CONTROLADA Y PROGRAMADA

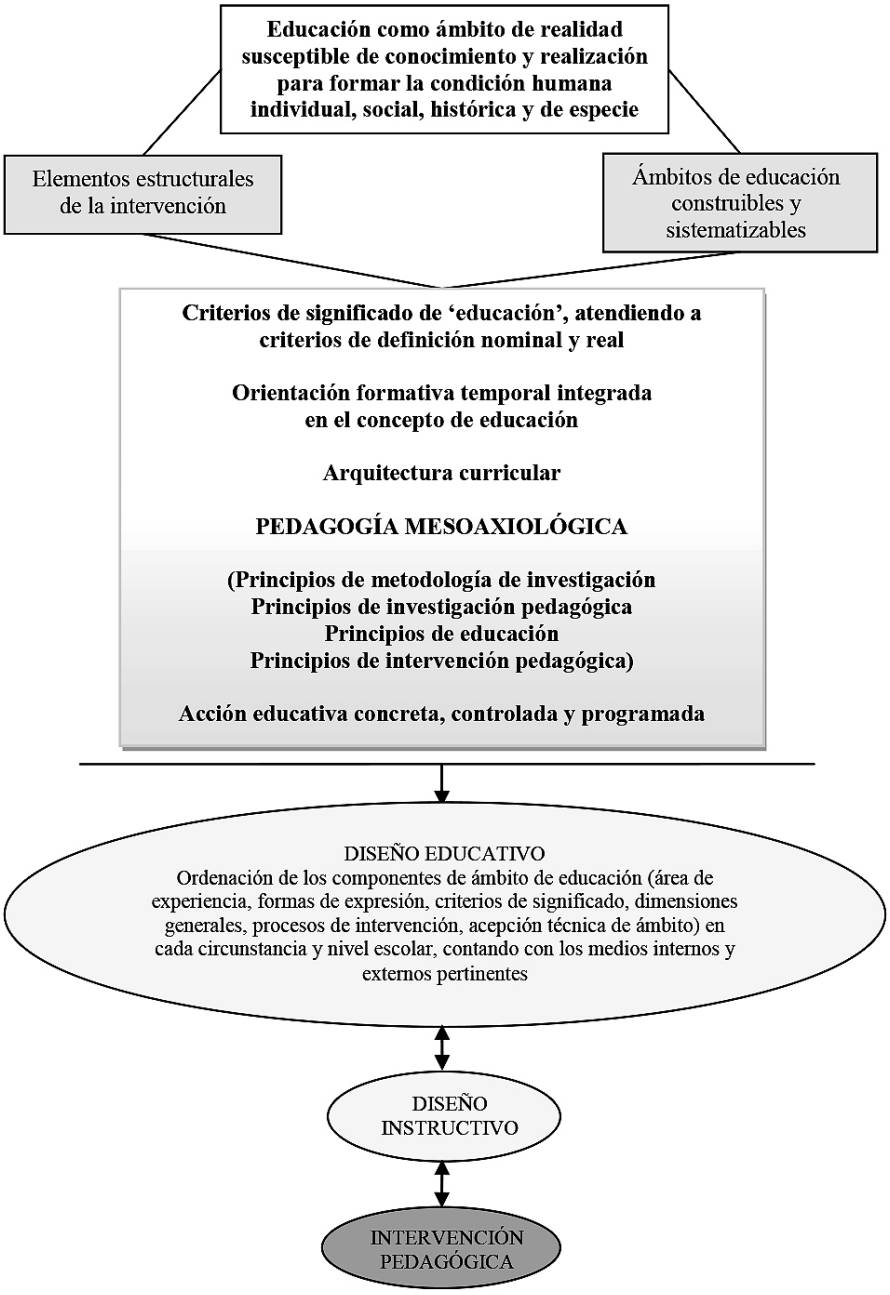
Los educadores somos gestores del espacio de la relación educativa, porque cada espacio educativo se convierte en un escenario de ejecución de los procesos educativos, y porque el escenario educativo es tan singular que su creación y cuidado supone necesariamente integrar el espacio físico en el concepto "*ámbito de educación*" que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación y está vinculado al carácter y sentido de la educación y a la orientación formativa temporal que se diseña para formar la condición humana en la arquitectura curricular, contando con las áreas de experiencia cultural.

Conviene mantener la distinción entre área de experiencia cultural y ámbito de educación, porque con ello reforzamos la capacidad de hacer compatible no sólo la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, sino también el conocimiento de áreas culturales y el conocimiento de la educación, con objeto de responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas.* Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la experiencia educativa, ya que la educación tiene carácter y sentido propios. Cuando educamos, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Cómo se transforma el conocimiento en educación es una cuestión clave en el sistema educativo, cuya función no es sólo enseñar áreas culturales, sino educar CON las áreas culturales. Contribuir a fortalecer esta opción exige pensar en el significado de educación e integrar el concepto en la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde la arquitectura curricular.

Desde esta perspectiva, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter propio* que determina el significado de "educación" y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico, que cualifica el significado de "educación", de manera tal que, en cada intervención, se manifieste la diferencia entre ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito educativo

de carácter vocacional y profesional desde cada área cultural. Y esa diferencia no la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área cultural, sino la construcción rigurosa de 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada área de experiencia, que es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de ámbito de educación, sino que tenemos que ordenarlos racionalmente desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia y grado o nivel escolar. La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios adecuados. El *diseño educativo* es ordenación de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito), para intervenir contando con los medios internos y externos adecuados en cada circunstancia y nivel o grado escolar. El diseño educativo propicia la relación educativa ajustada a los elementos estructurales de la intervención en cada acción pedagógica singular para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie (Cuadro 16).

Cuadro 16: Diseño educativo, diseño instructivo, intervención pedagógica

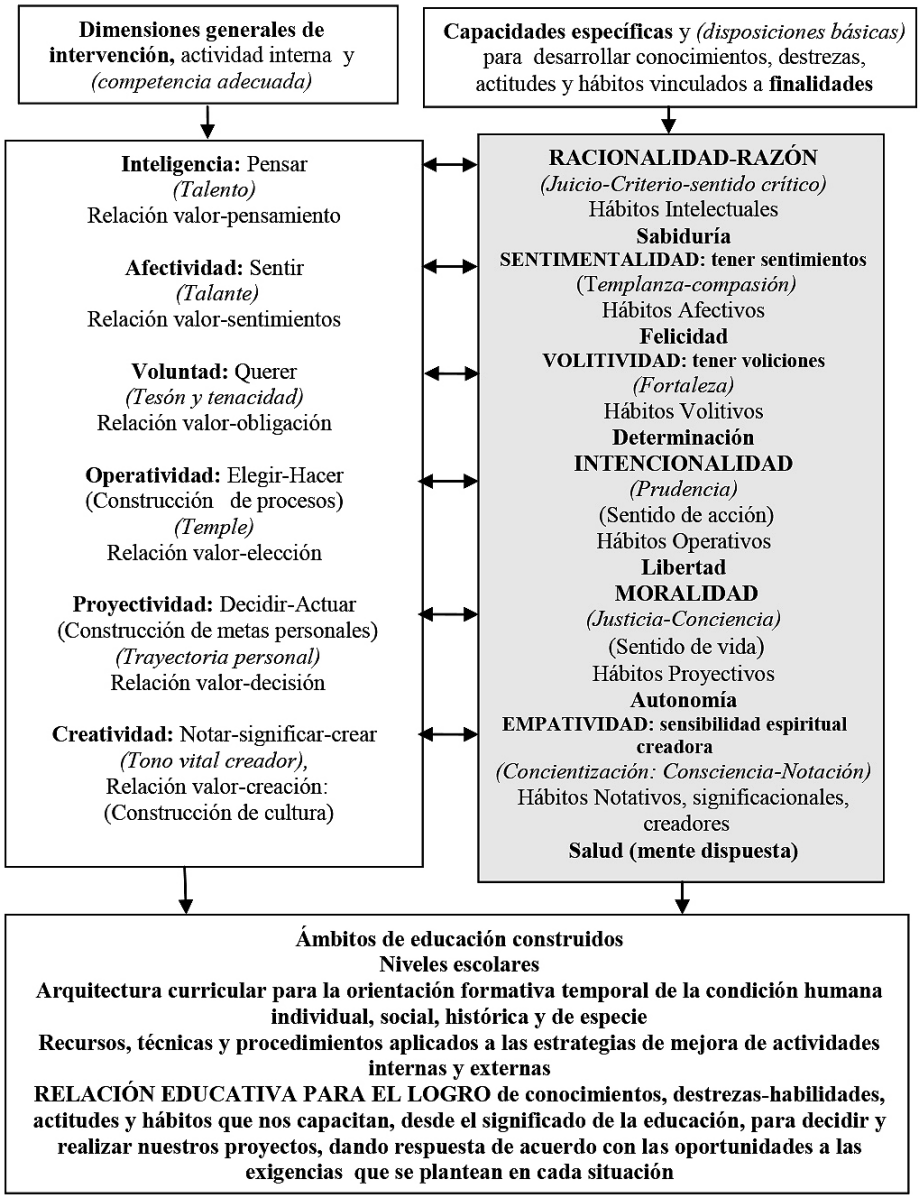


Fuente: Elaboración propia.

Diseño educativo y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el diseño didáctico. El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar que no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención.

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes -actores y autores- de nuestros propios proyectos. Estoy convencido de que esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía en la teoría de la construcción de ámbitos de educación (Cuadro 17).

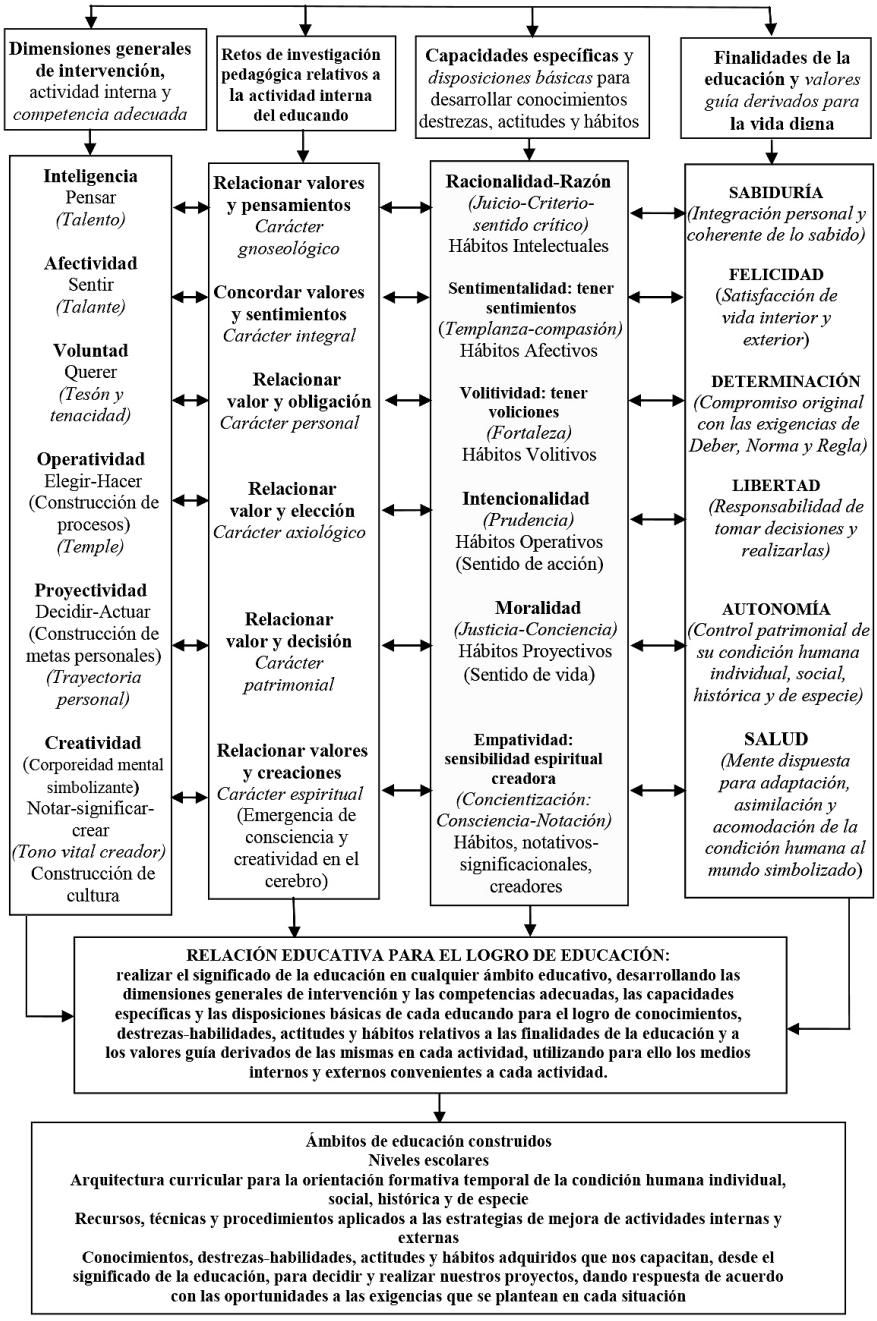
Cuadro 17: Competencias adecuadas para educar vinculadas a actividades internas



Fuente: Touriñán, 2015, p. 286. Elaboración propia.

En Pedagogía tiene sentido afirmar que creamos conocimiento de la educación en cada ámbito, vinculando lo físico y lo mental, las ideas, las creencias, los hechos y las decisiones, estableciendo una relación entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creaciones, de manera que se desarrollen mediante la acción educativa concreta hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y creativos, en cada persona, es decir, para educar bajo una acción controlada y sistematizada por la mirada pedagógica que, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar y genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción ajustada a finalidades. Y esto tiene sentido en términos de definición real en la *acción educativa concreta, que* es la plasmación del paso del conocimiento a la acción en la intervención que realizamos para educar, atendiendo a la relación entre dimensiones generales de intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y finalidades de la educación, contando con los medios internos y externos convenientes para ello y de acuerdo con las oportunidades en cada circunstancia (Cuadro 18).

Cuadro 18: Elementos de la acción educativa concreta a partir de las dimensiones generales de intervención



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 678. Elaboración propia.

Desde el punto de vista de la definición real, "educar" exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. *Educar* es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los *medios internos y externos* convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades (Cuadro 19).

Cuadro 19: Medios internos y externos vinculados a dimensiones, actividades, competencias, capacidades y disposiciones del educando



Fuente: Touriñán, 2015, p. 319. Elaboración propia.

Desde el punto de vista de la definición real de educación, tenemos que avanzar en el conocimiento de todos estos rasgos distintivos y *tiene sentido preguntarse dónde está la educación y cómo llegamos al conocimiento de sus rasgos distintivos*, porque hay que ir más allá de la etimología, de la sinonimia y de la finalidad, para alcanzar el significado real. Y a esa tarea se dedica gran parte del contenido del libro, razonando desde de los elementos estructurales de la intervención (conocimiento de la educación, función pedagógica, profesión educativa, relación educativa, agentes, procesos, producto y medios).

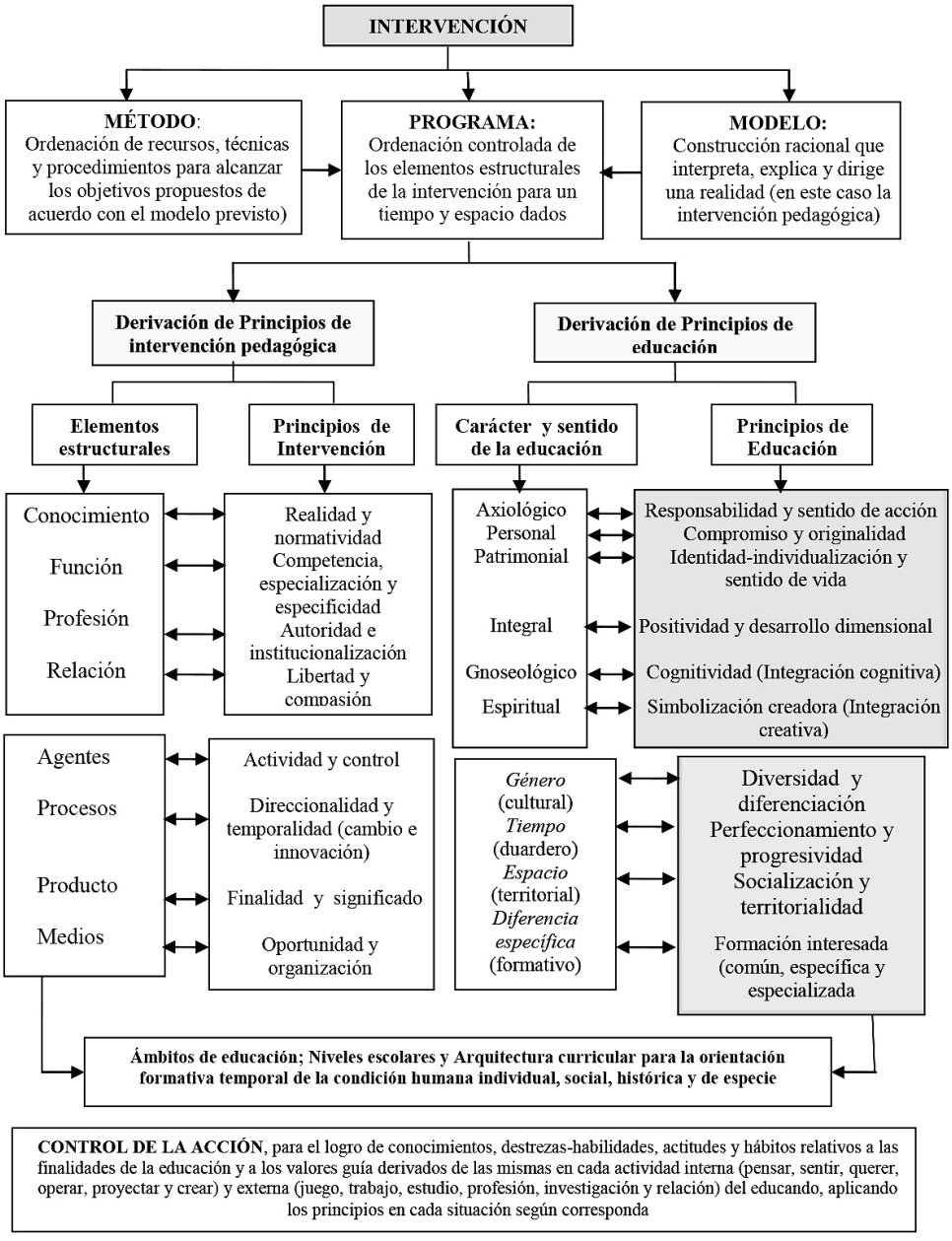
En pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas, que hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada una acción educativa concreta y programada para controlar la intervención desde principios derivados.

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los principios de intervención derivan de los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación nacen vinculados a criterios de definición nominal y al carácter y al sentido inherentes al significado real de 'educación'. El carácter propio del significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido inherente al significado real de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. El sentido de la educación cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y sentido se dice que toda acción educativa es de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y al mismo tiempo, de sentido territorial, durable, cultural y formativo. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a criterios de significado, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación derivados de criterios del significado fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de

la *acción educativa controlada*, que es acción educativa ajustada a los principios de educación y de intervención derivados del significado de educación y de los elementos estructurales de la intervención, respectivamente; la acción educativa controlada es el resultado de tener visión crítica de nuestra actuación pedagógica, responde a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos (Cuadro 20).

Desde la perspectiva del carácter y el sentido pedagógico del significado de 'educación' se dice que la acción educativa obedece a los principios de responsabilidad y sentido de acción, de compromiso y originalidad, de identidad-individualización y sentido de vida, de positividad y desarrollo dimensional (integración afectiva), de cognitividad (Integración cognitiva), de simbolización creadora (Integración creativa), de diversidad y diferenciación, de perfeccionamiento y progresividad, de socialización y territorialidad, de formación interesada (común, específica y especializada -sea vocacional o sea profesional-).Desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica se dice que la intervención obedece a principios de realidad y normatividad, de especificidad, especialización y competencia, de autoridad institucionalizada, de libertad compasiva, de actividad controlada, de dirección temporal, de significado y finalidad y de oportunidad organizativa (Touriñán, 2014a).

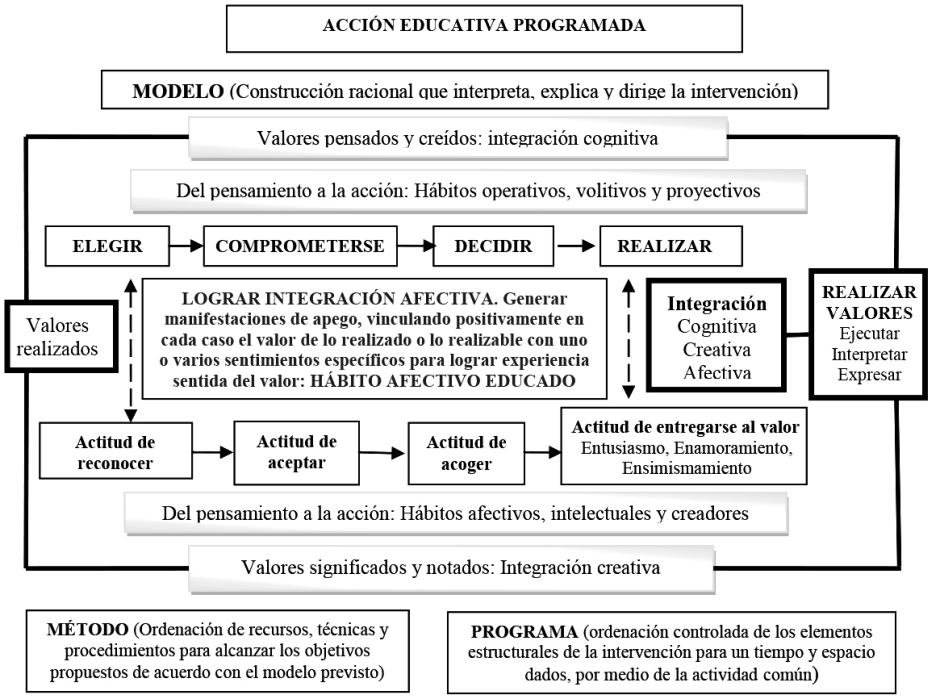
Cuadro 20: Acción educativa controlada desde principios derivados



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 797. Elaboración propia

El objetivo es avanzar paso a paso entre los *componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad pedagógica* (el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa), que es la representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica establecida con el conocimiento de la educación, según la corriente de conocimiento asumida y entre los *componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción educativa* en tanto que acción (los agentes, los procesos, los productos y los medios de la educación), para entender que el control de los elementos estructurales de la intervención exige ir del método al modelo a través del programa, si se quiere *construir con mirada pedagógica* (expresión de la visión crítica que el pedagogo tiene de su método y de sus actos ajustada a los elementos estructurales de la intervención pedagógica, combinando mentalidad y acción) la correspondiente *acción educativa programada,* que secuencia la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción desde la actividad común en la relación educativa, tal como puede verse en el Cuadro 21.

Cuadro 21: Acción educativa programada. Diagrama funcional del paso del conocimiento a la acción para la intervención pedagógica



PEDAGOGÍA TECNOAXIOLÓGICA Y MESOAXIOLÓGICA

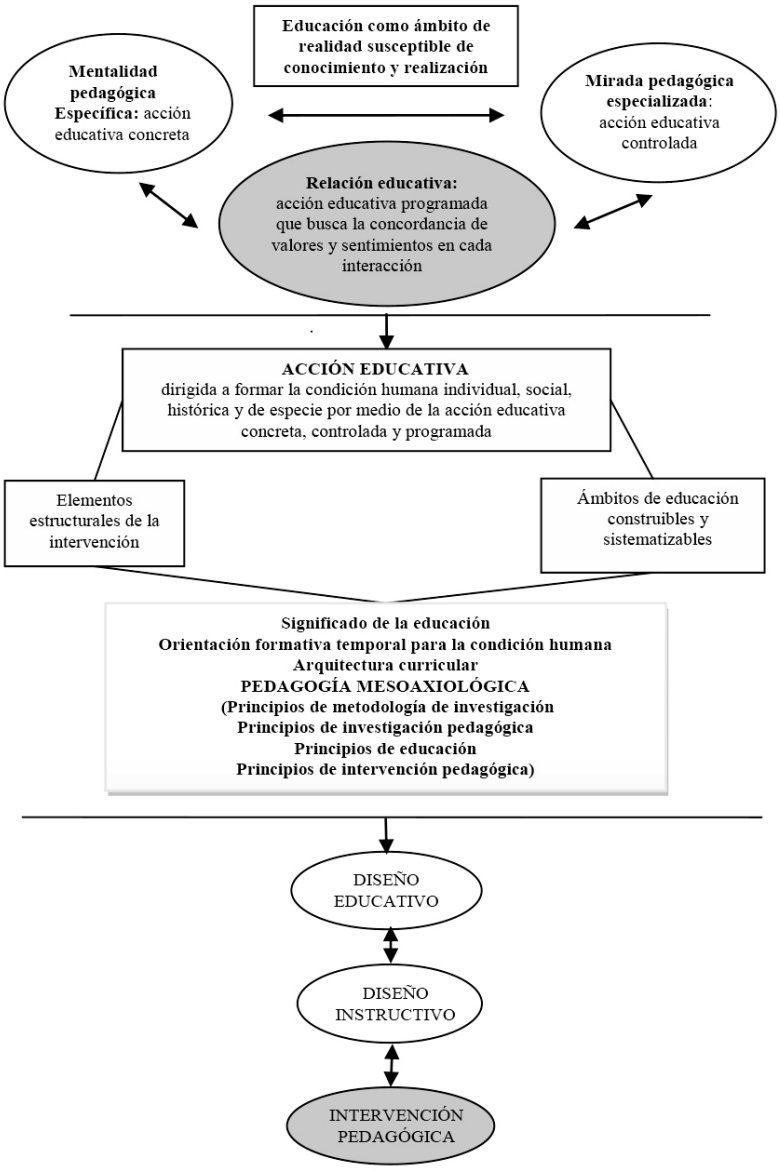
Competencias de experto para conseguir, por medio de la intervención, EL LOGRO DE EDUCACIÓN: realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad común interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad.

Fuente: Touriñán, 2014a, p. 810. Elaboración propia.

En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en *ámbito de educación*, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al carácter y sentido inherentes al significado de educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área. El ámbito de educación es cualquier área de experiencia convertida en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación, y se plasma en el diseño educativo que es previo al diseño

instructivo en la acción educativa programada. Diseño educativo y diseño instructivo no son incompatibles, sino complementarios en la intervención pedagógica (Cuadro 22).

Cuadro 22: Mentalidad-Mirada-Intervención-Diseño educativo



Fuente: Touriñán, 2016, pp. 863 y 960. Elaboración propia.

El diseño educativo y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica. Construimos ámbitos de cducación valorando las áreas de experiencia cultural como educativas. La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa). El diseño es ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar (Cuadro 23).

Cuadro 23: Elementos del diseño educativo a partir de los componentes de ámbito



Fuente: Elaboración propia.

8. CONSIDERACIONES FINALES: DE LA PEDAGOGÍA GENERAL A LAS PEDAGOGÍAS APLICADAS EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

El objetivo del contenido de este capítulo es la formación de criterio sobre el significado de 'educación' y la importancia de la Pedagogía en la construcción de ámbitos de educación, poniendo de manifiesto la perspectiva mesoaxiológica: el conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales, integrando significado de educación, acepción técnica de ámbito, dimensiones generales de intervención, procesos de intervención y formas de expresión en cada área.

De este modo, cada área cultural tiene que ser significada y valorada como educación y construida como ámbito de educación. La preocupación que hoy tenemos por la educación como objeto de conocimiento no es una preocupación indirecta. Se ha dado un giro copernicano: la cuestión no son los saberes que se transmiten en la educación, sino la educación como objeto de conocimiento, porque el conocimiento de la educación *hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' y como el resultado de establecer la relación entre contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico en cada ámbito de educación construido.*

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica. Y hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación (Herbart, 1806; Dilthey, 1965; Nohl, 1968; Touriñán, 2015).

La pedagogía es conocimiento de la educación y transforma la información en conocimiento y el conocimiento en 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 las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar los valores propios del significado de "educación" para aplicarlo a cada área de experiencia cultural desde las funciones pedagógicas (Cuadro 24).

Cuadro 24: Valores agrupados por rasgos de carácter y sentido de educación

Tipos de valores	Valores propios de cada tipo
INTELECTUALES (Actividad interna relacionada: pensar) Carácter gnoseológico de educación	Relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias. Valores vinculados al talento, la racionalidad, a las ideas y a las formas de pensar del hombre y a la articulación de valores pensados y creídos con la realidad. Son valores que reflejan sabiduría, conocimiento y sentido crítico: Atención, selección, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión, Argumentación, racionalidad, criterio, juicio, etc.
AFECTIVOS (Actividad interna relacionada: sentir, sentimientos) Carácter integral de educación	Relación valor-sentimiento. Valores vinculados al talante, la emoción, sentimientos, afectos, pasiones, y actitudes respecto del yo, el otro y lo otro. Reflejan la experiencia sentida del valor, felicidad, apego, templanza, compasión y positividad: Interés, satisfacción, Polarización, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, etc.
VOLITIVOS (Actividad interna relacionada: querer) Carácter personal de educación	Relación valor-obligación. Valores vinculados a la capacidad de determinación de los seres humanos para comprometerse con las reglas, las normas y lo decidido. Son valores que forjan la resistencia de ánimo para soportar el esfuerzo, la adversidad y demorar la recompensa, impidiendo, con coraje, quebrar la voluntad. Son valores que reflejan el tesón, la determinación y fortaleza de la persona: Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, Disciplina, Resiliencia, etc.

OPERATIVOS (Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción) Carácter axiológico de educación	Relación valor-elección. Valores vinculados a la construcción de procesos, al sentido de acción. Se orientan a la capacidad de elegir estableciendo relación medios y fines, para poder actuar con sentido de acción responsable. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia: Diligencia, Serenidad, Iniciativa, Liderazgo, Eficacia, Eficiencia, etc.
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA (Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos) Carácter patrimonial de educación	Relación valor-decisión. Valores vinculados a la construcción de metas y al sentido de vida. Se ocupan de la capacidad humana de justificar decisiones y proyectos. Desarrollan sentido de identidad e individualización. Son valores que reflejan autonomía, trayectoria personal, moralidad, sentido de vida, de religación y de justicia y conciencia moral: Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, identidad e individualización, Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa, etc.
CREATIVOS, INNOVADORES (Actividad interna relacionada: crear, simbolizar) Carácter espiritual de educación	Relación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental. Valores vinculados a la construcción de cultura y signos. Permiten interpretar y simbolizar la realidad de manera creativa e innovadora en cualquiera de los ejes de creatividad humana. Son valores de la construcción de cultura que reflejan tono vital creador, sensibilidad espiritual creadora (empatividad), consciencia y capacidad de notación y la concientización como conciencia de ser y estar en el mundo: Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia), Recursividad, Emprendimiento, Competitividad, Simbolización, Innovación, etc.

DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	Se vinculan al sentido de diversidad y diferencia, respecto del yo como distinto del otro y de lo otro. Son valores vinculados a la diversidad cultural. Son valores vinculados a la interacción cultural, a la mediación y a la penetración cultural. Son valores que reflejan, en cualquier ámbito cultural: tolerancia, alteridad, relaciones de integración territorial de diferencias culturales, de inclusión transnacional de la diversidad, de multiculturalidad, de pluralismo, de participación y apertura, etc.
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro en espacios de interacción. Su eje son las relaciones personales (inter e intra) de convivencia e interacción de identidades en cualquiera de sus formas de cualificación y especificación. Son valores que se vinculan a la territorialidad, la globalidad, la localidad, el desarrollo cívico y planetario, la participación, la socialización, la cooperación, el desarrollo solidario, etc.
TEMPORALES, DE PERMANENCIA	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro, respecto de lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad el perfeccionamiento y progresividad, la historia y el relato de vida, etc.

INSTRUMENTALES FORMATIVOS GENERALES, VOCACIONALES y PROFESIONALES Y DE TRANSFORMACIÓN	Son valores vinculados al interés formativo general, vocacional y profesional, en relación con las diversas áreas de experiencia cultural y a las formas de expresión convenientes a cada área Son valores de la formación interesada en aquello que se identifican con producción de bienes. En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores corporales y estéticos, los ambientales, los de ocio y tiempo libre y los económicos: **Áreas de experiencia cultural que delimitan valores instrumentales:** Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc. **Formas de expresión que delimitan valores instrumentales:** expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audio-visual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc.

Fuente. Touriñán, 2014a, pp. 699-701. Elaboración propia.

Las funciones pedagógicas son funciones diferenciables entre sí; se diversifican, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes.

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

la realización de un arte (como el músico-instrumentista o el director de orquesta, por ejemplo).

En relación a la educación, hace años que propuse para estas categorías las denominaciones de funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación que siguen siendo válidas (Touriñán, 2015):

- *Funciones de docencia,* identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de las destrezas, hábitos y conocimientos necesarios para ensenar en un determinado nivel del sistema educativo.
- *Funciones de apoyo al sistema educativo.* Son funciones que no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta, porque su tarea es resolver problema pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo, como es el caso de la organización escolar, la intervención pedagógica-social, la planificación educativa, etc.
- *Funciones de investigación pedagógica,* identificadas con la validación y desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y de acontecimientos y acciones educativas.

Cabría pensar que debiera añadirse la *función educadora* al cuadro de funciones pedagógicas, porque no es lo mismo educar que enseñar. Educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Ahora bien, dado que hablamos de funciones pedagógicas en sentido estricto, debemos mantener la diferencia entre Pedagogía y educación y, precisamente por esa distinción, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos (Touriñán, 2013c).

Y esta afirmación, que acabamos de hacer, no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de reconocer que en cualquier función pedagógica se incluyen competencias educativas, pues por principio de definición nominal y por principio de finalidad en la actividad que hemos visto en el epígrafe 3, ejercemos funciones pedagógicas y eso quiere decir que lo son, porque usan el conocimiento de la educación para educar: no se trata de enseñar, investigar y apoyar

cualquier cosa, sino de enseñar, investigar y apoyar lo que educa. *En este discurso, la función educadora está presente como cualidad y objetivo en las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, que son tres funciones pedagógicas distintas entre sí.*

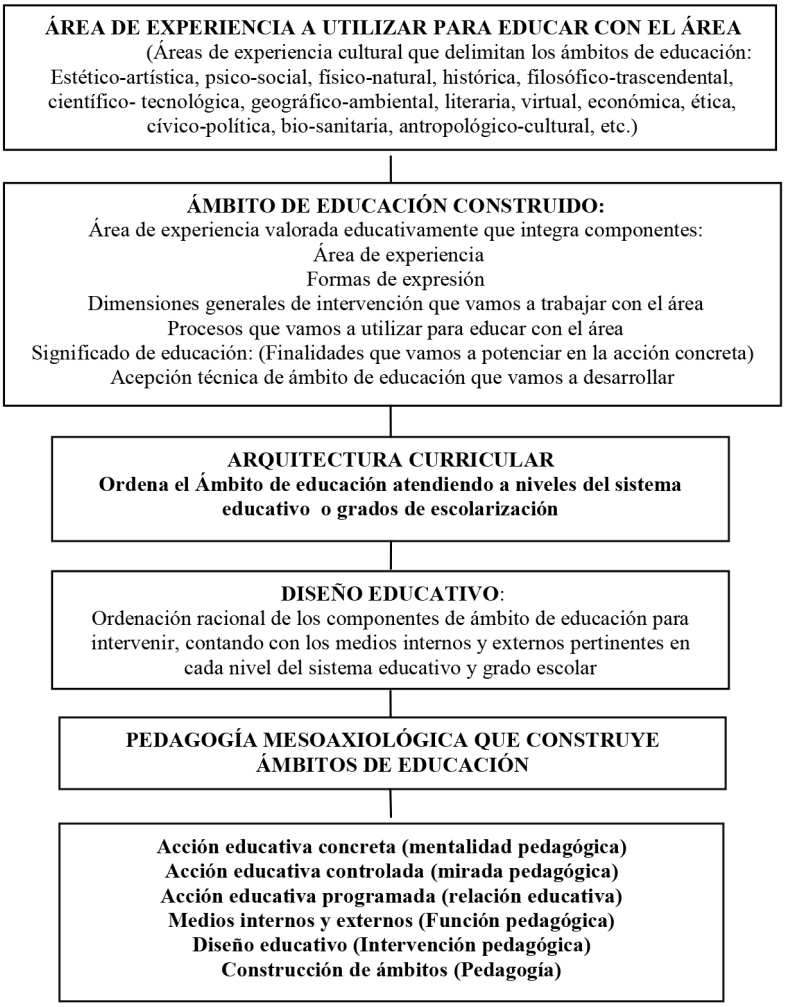
Hoy tenemos conocimiento de la educación suficiente para determinar con autonomía funcional el fundamento de las finalidades y de la acción pedagógica en principios de educación y en principios de intervención derivados. Los principios de educación fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y controlada. Y a todo esto contribuye la Pedagogía General.

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 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. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformada en una influencia educativa, atendiendo al conocimiento de la educación y a los principios que fundamenta.

Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera).

La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para Educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*", un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación. En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) *y mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención) (Cuadro 25).

Cuadro25: Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía



Fuente: Elaboración propia.

Desde la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía, la formación de competencias para la construcción de ámbitos de educación es una necesidad insoslayable en la formación de profesionales de la educación, porque se interviene usando un área de experiencia cultural para lograr contenido axiológico de valor educativo y el primer valor educativo es cumplir las exigencias del significado de educación. Y esta competencia, además de ser una exigencia insoslayable, es irrenunciable, porque, si se renuncia a formar en los valores derivados del significado de educación, se renuncia a formar profesionales

de la educación para ejercer su función en aquello que les da identidad con mentalidad específica y mirada especializada.

La educación, como ya hemos visto, es actividad. La educación se ajusta al criterio de finalidad: la actividad educativa es "educativa", porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de definición del término. Atendiendo a lo que hemos desarrollado en este capítulo, la finalidad de la educación, es, por definición, que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear: construir simbolizando) y externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación. Educar es una tarea y un resultado. Y, desde la Pedagogía, educar es también un proceso que realiza el significado de la educación en cualquier ámbito educativo construido, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando y, para ello, utiliza los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades.

Esa es la competencia que hay que lograr, porque el sistema educativo está definido en las leyes para educar y no solo para enseñar. Estamos ante una alternativa que coloca en el primer plano a las finalidades orientadas a optimizar el significado de educación, que atiende a las finalidades intrínsecas y extrínsecas y que asume la orientación formativa temporal para la condición humana. Y esto resalta la evidente necesidad en la formación de profesores de prepararlos para valorar educativamente cualquier medio que vayan a utilizar para educar. En definitiva, resalta la necesidad de capacitar a los profesores, en tanto que pedagogos, en la perspectiva mesoaxiológica, para construir ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural, generar el diseño educativo de la actuación y realizar intervención pedagógica correspondiente, sabiendo cuánto de educación común y específica hay en su intervención y cuánto de diseño educativo y de ámbito de educación están cumplimentando en cada intervención con el área de experiencia utilizada (Ver Anexos 1, 2, 3 y 4 .

En mi opinión, la *Pedagogía es Mesoaxiológica:* educamos CON las áreas culturales y, con fundamento en la decisión técnica que es la que me permite valorar el área cultural como educativa, construyo el ámbito de educación común, específico y especializado que corresponda, genero el diseño educativo apropiado y realizo la

intervención pedagógica requerida en forma de acción concreta, controlada y programada.

En perspectiva mesoaxiológica, la posibilidad de acción pedagógica es definida: además de enseñar, hay que educar, transformando información en conocimiento y éste, a su vez, en educación. Y hay además un riesgo constante: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica y de perspectiva mesoaxiológica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el limite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida.

9. VOCABULARIO TÉCNICO ESPECÍFICO

1. La *mentalidad pedagógica* es comprensión de la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción, es representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. La mentalidad pedagógica, por ser como es, cualifica el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa, que son parte de los componentes estructurales de la intervención.
2. La *mirada pedagógica*, que es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica, se corresponde con la expresión de la visión crítica de su método y de sus actos fundada en criterios de significado de educación y en criterios de intervención pedagógica. La mirada pedagógica establece la visión crítica desde principios de intervención y principios de educación, derivados, respectivamente, de los elementos estructurales de la intervención y de los criterios de definición inherentes al significado de educación.
3. El *ámbito de educación*, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación. El ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia y las formas de expresión en cada acepción técnica de ámbito.

   El *ámbito de educación,* que es siempre *expresión del área cultural valorada* como objeto e instrumento de educación *integra los siguientes componentes*: *área de experiencia* con la que vamos a educar, *formas de expresión* convenientes para educar con esa área, *criterios de significado de educación* reflejados en rasgos de

carácter y sentido inherentes al significado de educar, *dimensiones generales de intervención* que vamos a utilizar en la educación, *procesos de educación* que deben seguirse y *acepción técnica de ámbito.* Integrar estos componentes es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo.

4. *Diseño educativo* y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el diseño didáctico. El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar que no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención.

   La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios adecuados. El diseño es ordenación de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito) para intervenir. El diseño educativo propicia la relación educativa ajustada a los elementos estructurales de la intervención en cada acción pedagógica singular para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie.

   El diseño educativo es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Y para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de 'ámbito de educación', sino que tenemos que ordenarlos racionalmente desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia y nivel escolar.

   El *diseño educativo* queda definido para mí en este trabajo como la ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir,

contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y nivel escolar del sistema educativo.

5. La *arquitectura curricular* como concepto no se refiere a las materias escolares sino a los niveles del sistema educativo en los que podemos agrupar las tareas a realizar y problemas a resolver en cada área de experiencia transformada en ámbito de educación, dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana que oferta el patrón o modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

   La arquitectura curricular añade al ámbito de educación el nivel del sistema educativo, categorizado en formación común, específica y especializada. Ni es un diseño instructivo, ni es un diseño curricular. Y, a su vez, el diseño educativo, añade a la arquitectura ordenación de medios en cada intervención.

6. *La acción educativa concreta* es la plasmación del paso del conocimiento a la acción en la intervención que realizamos para educar, atendiendo a la relación entre dimensiones generales de intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y finalidades, contando con los medios internos y externos convenientes para ello de acuerdo con las oportunidades en cada circunstancia. La acción educativa concreta es la materialización de la relación teoría-práctica en cada interacción. La acción educativa concreta se vincula a la mentalidad pedagógica específica.

7. *La acción educativa controlada* es la acción educativa ajustada a los principios de educación y de intervención derivados del significado de educación y de los elementos estructurales de la intervención, respectivamente. La acción educativa controlada es el resultado de tener visión crítica de nuestra actuación pedagógica, responde a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos. La acción educativa controlada se vincula a la mirada pedagógica especializada.

8. La *acción educativa programada* es la que secuencia en la relación educativa la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción desde la actividad común. La acción educativa programada se vincula a la relación educativa.

9. La *función pedagógica*, que es específica y especializada, se define como el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias específicas adquiridas con el conocimiento de la educación a modo de núcleo pedagógico formativo. La función pedagógica se vincula a los medios internos y externos que utilizamos para educar en cada ámbito de educación construido.

10. La *intervención pedagógica* es acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento verdadero de la educación en cada situación. La intervención se vincula al diseño educativo.
11. La *corriente* del conocimiento de la educación es la representación mental de cómo se entiende el conocimiento de la educación.
12. Las *disciplinas* son sistematizaciones del conocimiento de la educación, atendiendo a criterio ontológico y epistemológico.
13. Las *focalizaciones* son los aspectos del problema a estudiar que enfatiza una disciplina.
14. La *relación educativa*, es la interacción de identidades que realizamos para educar, es la puesta en escena de la interacción. En la relación educativa se plasma el paso del conocimiento a la acción, escenificando en la interacción la concordancia de valores y sentimientos en cada caso concreto.
15. La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para Educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*", un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación. En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) *y mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención).

El diseño educativo y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica. Construimos ámbitos de cducación valorando las áreas de experiencia cultural como educativas. La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios adecuados. El diseño es ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar.

Es mi opinión que, en perspectiva mesoaxiológica, la función de educar exige relacionar por pares, de manera ajustada y fundada, esos grupos de términos: /// acción educativa programada; acción educativa concreta; acción educativa controlada; medios internos y externos; diseño educativo/// relación educativa; mentalidad pedagógica específica; mirada pedagógica especializada; función pedagógica; intervención

pedagógica.

Y a la tarea de construir la perspectiva mesoaxiológica se dedican los contenidos de este capítulo, desarrollando argumentación fundada en el conocimiento de la educación para poder entender que la construcción de ámbitos y el diseño educativo son decisiones técnicas del pedagogo, fundamentadas con mentalidad y mirada pedagógicas.

ANEXO 1.

Cuánto del ámbito de educación identifico
Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 2.

Cuánto del diseño educativo identifico

Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

DENOMINACIÓN DE LA MATERIA:
Nivel escolar del sistema educativo (tachar el que corresponde): Infantil; primaria; secundaria obligatoria; bachiller; formación profesional; universidad; conservatorio, artes plásticas; artes escénicas; danza; audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:

Área de experiencia cultural cuyo contenido es propio de mi materia (tacha como máximo tres áreas que utilices o tengan relación con el contenido de tu materia frecuentemente)
(Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico- tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.)

Formas de expresión a utilizar frecuentemente en la enseñanza de la materia (tacha como máximo cinco):
Expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audio-visual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja
Otras Formas de expresión no especificadas que utilices:

En la intervención vamos a trabajar desde la materia (tacha las más frecuentes):
Dimensiones generales: Inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad (construir procesos), proyectividad (construir metas y proyectos), creatividad (construir cultura y símbolos).
Actividad común interna: Pensar; sentir; querer; elegir hacer; decidir actuar; innovar-crear
Fines generales buscados: comunicar; instruir; enseñar; convivir; controlar; adoctrinar; educar; formar, socializar; individualizar
Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar: Autoeducación, Heteroeducación (formales, no formales, informales)

Rasgos que determinan y cualifican el significado educativo de la materia impartida (tacha los que consideres más frecuentes en tu interacción)
Responsabilidad y sentido de acción; Originalidad y compromiso del educando; Identidad, individualización y sentido de vida; positividad y desarrollo dimensional equilibrado; integración cognitiva de lo adquirido; integración innovadora y creativa de lo adquirido.
Socialización y territorialización de lo aprendido; perfeccionamiento progresivo acumulativo; diversidad y diferencia cultural; formación interesada en la condición individual social histórica y de especie del educando

Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar con la materia:
Educación común (la materia entendida como *ámbito general de educación*, es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación)
Educación específica (la materia entendida como *ámbito de educación general*, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia)
Educación especializada (la materia entendida como *ámbito vocacional y profesional*, es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse)

Medios internos y medios externos que vamos a utilizar (Tacha los que uses más frecuentemente en tu materia):
Competencias adecuadas: talento, talante, tesón-tenacidad, temple, trayectoria personal, tono vital creador
Capacidades específicas para hábitos: intelectuales (racionalidad), afectivos (sentimentalidad), volitivos (volitividad), operativos (intencionalidad), proyectivos (moralidad), creativos-significacionales (sensibilidad espiritual-empatividad)
Disposiciones básicas correspondientes: juicio-criterio; templanza-compasión; fortaleza; prudencia; justicia; concientización
Destrezas internas vinculadas: Atención selectiva; interés satisfactorio; Disciplina y resiliencia; Diligencia y serenidad; Asertividad y sensatez; Simbolización y recursividad

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 3.

Cuánto hay de educación común en una materia escolar

(Tacha los que sean más frecuentemente buscados en tu materia)

Tipos de valores	Valores comunes
INTELECTUALES (Actividad interna relacionada: pensar) Carácter gnoseológico de educación	Relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias. Valores vinculados al talento, la racionalidad, a las ideas y a las formas de pensar del hombre y a la articulación de valores pensados y creídos con la realidad. Son valores que reflejan sabiduría, conocimiento y sentido crítico. **Son valores tales como:** Atención, selección, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión, Argumentación, racionalidad, criterio, juicio, etc.
AFECTIVOS (Actividad interna relacionada: sentir, sentimientos) Carácter integral de educación	Relación valor-sentimiento. Valores vinculados al talante, la emoción, sentimientos, afectos, pasiones, y actitudes respecto del yo, el otro y lo otro. Reflejan la experiencia sentida del valor, felicidad, apego, templanza, compasión y positividad. **Son valores tales como**: Interés, satisfacción, Polarización, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, etc.
VOLITIVOS (Actividad interna relacionada: querer) Carácter personal de educación	Relación valor-obligación. Valores vinculados a la capacidad de determinación de los seres humanos para comprometerse con las reglas, las normas y lo decidido. Son valores que forjan la resistencia de ánimo para soportar el esfuerzo, la adversidad y demorar la recompensa, impidiendo, con coraje, quebrar la voluntad. Son valores que reflejan el tesón, la determinación y fortaleza de la persona. **Son valores tales como**: Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, Disciplina, Resiliencia, etc.

OPERATIVOS (Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción) Carácter axiológico de educación	Relación valor-elección. Valores vinculados a la construcción de procesos, al sentido de acción. Se orientan a la capacidad de elegir estableciendo relación medios y fines, para poder actuar con sentido de acción responsable. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia. **Son valores tales como**: Diligencia, Serenidad, Iniciativa, Liderazgo, Eficacia, Eficiencia, etc.
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA (Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos) Carácter patrimonial de educación	Relación valor-decisión. Valores vinculados a la construcción de metas y al sentido de vida. Se ocupan de la capacidad humana de justificar decisiones y proyectos. Desarrollan sentido de identidad e individualización. Son valores que reflejan autonomía, trayectoria personal, moralidad, sentido de vida, de religación y de justicia y conciencia moral. **Son valores tales como**: Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, identidad e individualización, Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa, etc.
CREATIVOS, INNOVADORES (Actividad interna relacionada: crear, simbolizar) Carácter espiritual de educación	Relación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental. Valores vinculados a la construcción de cultura y signos. Permiten interpretar y simbolizar la realidad de manera creativa e innovadora en cualquiera de los ejes de creatividad humana. Son valores de la construcción de cultura que reflejan tono vital creador, sensibilidad espiritual creadora (empatividad), consciencia y capacidad de notación, la significación y la concientización como conciencia de ser y estar en el mundo. **Son valores tales como**: Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia), Recursividad, Emprendimiento, Competitividad, Simbolización, Innovación, etc.

DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	Se vinculan al sentido de diversidad y diferencia, respecto del yo como distinto del otro y de lo otro. Son valores vinculados a la diversidad cultural. Son valores vinculados a la interacción cultural, a la mediación y a la penetración cultural. Son valores que reflejan la diferencia en cualquier ámbito cultural. **Son valores tales como**: tolerancia, alteridad, relaciones de integración territorial de diferencias culturales, de inclusión transnacional de la diversidad, de multiculturalidad, de pluralismo, de participación y apertura, etc.
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro en espacios de interacción. Su eje son las relaciones personales (inter e intra) de convivencia e interacción de identidades en cualquiera de sus formas de cualificación y especificación. Son valores que se vinculan al territorio. **Son valores tales como:** la territorialidad, la globalidad, la localidad, el desarrollo cívico nacional, transnacional y planetario, la participación, la socialización, la cooperación, el desarrollo solidario, lo glocal, lo virtual, etc.
TEMPORALES, DE PERMANENCIA	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro, respecto de lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad el perfeccionamiento y progresividad, la historia y el relato de vida. **Son valores tales como:** lo permanente, lo ocasional, lo continuo, lo sincrónico, lo diacrónico, lo intemporal, lo procesual,etc.

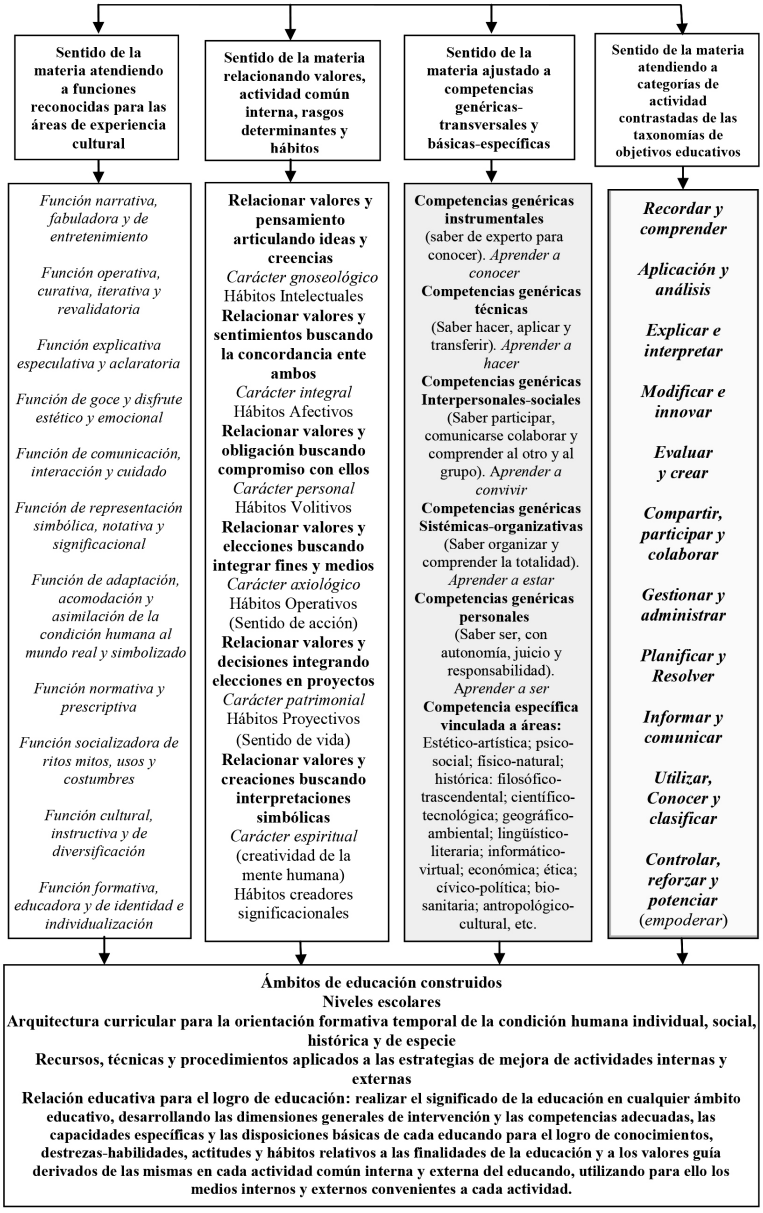
INSTRUMENTALES FORMATIVOS GENERALES, VOCACIONALES y PROFESIONALES Y DE TRANSFORMACIÓN	Son valores vinculados al interés formativo general, vocacional y profesional, en relación con las diversas áreas de experiencia cultural y a las formas de expresión convenientes a cada área **Hay valores instrumentales derivados de Áreas de experiencia cultural:** Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc. **Hay valores instrumentales derivados de Formas de expresión:** expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audio-visual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc. Son valores de la formación interesada en aquello que se identifica con el conocimiento, la transformación y la producción de bienes y con la formación de la condición humana en cada orientación formativa temporal dentro de un territorio. En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los **valores tales como**: los corporales y estéticos; los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento; los económicos; los tecnológicos; los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios; los artísticos (sean artes plásticas o espaciales, artes corporales, artes escénicas y musicales, artes sonoras, visuales y cinematográficas, artes gastronómicas y culinarias, artes ornamentales, artes gráficas, artes virtuales, artes fotográficas y del diseño, artes literarias, artes populares y artesanía, etcétera).

Fuente. Touriñán, 2014a, pp. 699-701. Elaboración propia.

ANEXO 4.

Cuánto tiene de educación específica una materia escolar. Categorización del sentido conceptual de la materia (qué es; para qué sirve; cómo me forma).

(Selecciona en cada columna funciones, hábitos, competencias y categorías de actividad que promueves con la materia)



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO II

EL SIGNIFICADO DE LA RELACIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA, PENSANDO EN LA RELACIÓN ARTES-EDUCACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica especializada, 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. 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. Y para ello, lo que debe hacer la Pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una *reflexión independiente*.

Este trabajo no es una reflexión sobre lo que dicen los especialistas de otras disciplinas respecto de la relación educativa. Sus análisis son necesarios, pero, ni agotan el contenido del campo de la educación, ni yo quiero vivir como aprendiz de lo que ellos dicen (Goodwin, 1994). Se recurre a una ciencia, cuando se tiene un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico 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 de esa disciplina hacia su objeto de estudio e intervención. La Pedagogía, como disciplina consolidada académicamente, avanza en el desarrollo del continuo "corriente de conocimiento-disciplina sustantiva-focalización-mentalidad específica-

mirada especializada-discurso-intervención pedagógica" (Touriñán y Sáez, 2015). Como he podido justificar en un trabajo reciente, este continuo se da en todas las ciencias consolidadas y, en nuestro caso, que es el estudio y análisis de la educación, permite obtener respuestas fundamentadas sobre los elementos estructurales de la intervención (conocimiento, función, profesión, relación, agentes, procesos, producto y medios) (Touriñán, 2014a).

La representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica, que es la mentalidad pedagógica específica, *funciona, bien como presupuesto de la investigación en Pedagogía, bien como supuesto y determina una significación y validez de un modo de pensamiento singular para la función pedagógica, la profesión, la relación educativa y para el propio conocimiento de la educación*. La mentalidad pedagógica no se entiende sin hacer referencia a esos cuatro componentes, estructurales de la intervención, porque concretan a la mentalidad en cada acción, ni ellos pueden entenderse en el discurso y en la intervención que generan sin hacer referencia a la mentalidad, porque dejarían de especificarse con significación y validez. Precisamente por eso puede decirse que son componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la mentalidad. La mentalidad pedagógica determina el modo de pensamiento específicamente pedagógico para esos cuatro elementos. Y eso se aplica a cualquier ámbito de educación construido, sea el ámbito de las artes u otro.

La *mirada pedagógica* es el círculo visual que se hace el pedagogo de su actuación; es representación mental que el profesional hace de su actuación en tanto que pedagógica; es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos. Implica la visión pedagógica total, ajustada a los elementos estructurales de la intervención, que son los cuatro componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad (conocimiento, función, profesión y relación) y los cuatro componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios). Mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada confluyen en la *intervención pedagógica* que se define como la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando, los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación. Y eso se aplica a cualquier ámbito de educación construido, sea el ámbito de las artes u otro.

Dentro del continuo "corriente-disciplina-focalización-mentalidad-mirada-discurso-intervención", 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 de esa disciplina hacia su objeto de estudio e

intervención. Las artes pueden ser analizadas con mentalidad y mirada pedagógica y se les puede aplicar lo que la Pedagogía ha establecido respecto de la relación educativa, porque la relación educación artística requiere una relación educativa en cada interacción, en tanto en cuanto la relación artes-educación es sustantivamente educación, ya que puede proporcionar valores educativos comunes.

En cada acción pedagógica concreta pasamos del pensamiento a la acción; se da la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción para toda intervención. La mentalidad específica y la mirada especializada son representaciones (conocimiento), la intervención es la acción. Mantener estas distinciones es una exigencia para llegar a la *acción educativa concreta* y a su *control*, por medio de la *acción educativa programada*.

Los términos educacionales han adquirido significado propio basándose en el conocimiento de la educación, de manera que la relación educativa ya no es solo una relación moral o una relación de cuidado y de convivencia y comunicación, sino la forma genuina de la interacción ajustada a los rasgos de carácter que determinan el significado de 'educación' en su definición real (Touriñán, 2013b y 2015).

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, es obligado que pensemos en la relación educativa como una forma interacción singular y distinta, cuyo significado no depende de que la asociemos a términos avalados desde otros campos disciplinares. Como ya he argumentado en el capítulo anterior, las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción educativa. En la educación se convive, se comunica y se cuida, pero educar no es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero puede transformarse en un proceso de influencia educativa, en la misma medida que lo ajustemos a la finalidad de educar y a los criterios de significado de educar. Y eso se aplica también al ámbito de educación artes, pues si quiere hacer educación, tiene que establecer la interacción en forma de relación educativa.

En este capítulo, vamos a trabajar sobre cuatro propuestas:

- La relación educativa es un concepto con significado propio y es distinta por finalidad y significado.
- Cuidar, convivir y comunicar son condiciones necesarias, pero no suficientes de la relación educativa.
- La relación educativa exige concordancia entre valores y sentimientos en cada puesta en escena y es una forma de actuación comprometida y no neutral, ajustada a los rasgos de carácter que determinan el significado de 'educación'.

- La relación educativa no es neutral; es una relación comprometida, responsable y compasiva.

2. LA RELACIÓN EDUCATIVA ES DISTINTA, PORQUE ASUME LOS CRITERIOS DE USO COMÚN Y DE FINALIDAD EN SU SIGNIFICADO

En el año 1984, en el VIII Congreso nacional de Pedagogía, que organizamos con la Sociedad Española de Pedagogía en Santiago de Compostela, el profesor E. B. Page, presidente de AERA, dictó una conferencia, en la que hacía referencia a la sensación que se produce cuando un especialista en un campo es llamado a otro campo o a la que se siente cuando todo lo de un campo de conocimiento se resuelve desde los postulados y logros de otro campo. Como si médicos, sociólogos, analistas experimentales o psicólogos pudieran agotar el contenido de la educación (Page, 1984).

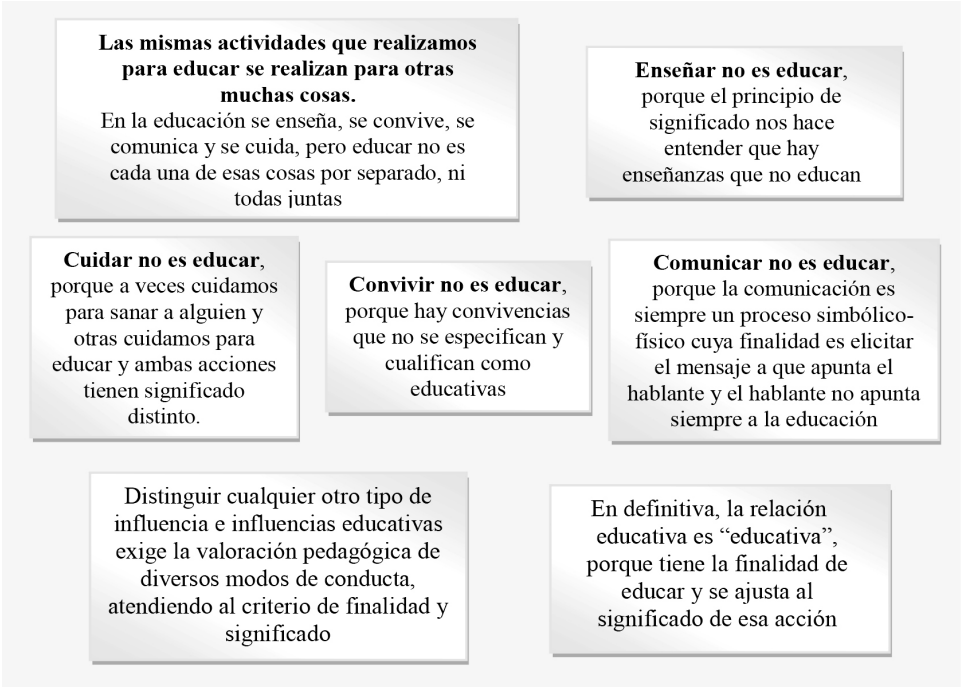
La visión aplicada de la relación educativa es la visión desde las teorías interpretativas. Las teorías interpretativas, como ha dicho el profesor González Álvarez en su clásico libro "Filosofía de la educación" son *tratados especiales* de las disciplinas generadoras. Son aplicaciones a la educación de los conceptos de disciplinas generadoras tales como la Psicología, la Sociología, la Antropología, etcétera. Las teorías interpretativas no son tratados de Psicología especial o Sociología especial, etc., sino tratados especiales de Psicología, Sociología, etc. Lo que se especializa es la tarea, no la disciplina, porque la disciplina siempre es, en este caso de las teorías interpretativas, la misma disciplina generadora -psicología, antropología, biología, sociología, etcétera, según corresponda- (González Álvarez, 1977, p. 20).

Se habla de sociología general y aplicada; de economía general y aplicada; de biología general y aplicada; se habla de psicología, de medicina, de antropología y de otras disciplinas autónomas del mismo modo. Pero, en cada caso, cuando hay esa disciplina autónoma y la aplicamos a la interpretación de otro campo, estamos diciendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina; son sociología, psicología, etcétera (González Álvarez, 1977). La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, sociología del arte, psicología del arte, etc., especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, etcétera, a ámbitos distintos; son disciplinas aplicadas. En Pedagogía, también tenemos pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, pedagogía del arte y otras) que especializan la tarea, no la disciplina (Touriñán y Sáez, 2015, cap. 7). La aplicación de una disciplina a otro ámbito no agota la disciplina generadora (Pedagogía, en nuestro caso), ni anula el sentido de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional desde

conceptos con significación intrínseca al ámbito, antes al contrario, pone de manifiesto su virtual capacidad de interpretar el ámbito al que se aplica en conceptos de pedagogía. Es decir, si hay educación artística es posible interpretar las artes en conceptos de educación, que nacen de la ciencia de la educación, de la Pedagogía (Touriñán, 2016a).

En este mismo sentido de argumentación, podemos afirmar que se puede hablar de Psicología de la relación educativa, de sociología de la relación y así sucesivamente, pero siempre nos preguntaríamos, después de aplicar el análisis de la psicología, la sociología etc., por qué es educativa esa relación. Esa pregunta la podemos hacer con la misma legitimidad que hacemos la pregunta de por qué la relación educativa es una relación psicológica desde una determinada perspectiva o una relación sociológica desde otra, etcétera. Tenemos que hablar de la relación educativa desde la Pedagogía y afrontar el reto resolver la relación en conceptos propios de educación. Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, exige, desde la perspectiva del uso común del término y de las actividades que se realizan al educar, la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Cuidar no es educar, porque a veces cuidamos para sanar a alguien y otras cuidamos para educar y ambas acciones tienen significado distinto. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. Y así con cualquier otra actividad. En la relación educativa es necesario comunicar, pero no es suficiente comunicar para educar. En la relación educativa es necesario convivir, pero no es suficiente convivir para educar. En la relación educativa es necesario cuidar, pero no es suficiente cuidar para educar. En la relación educativa enseñamos, pero no es suficiente enseñar para educar. Son condiciones necesarias, pero no suficientes para caracterizar la relación educativa, tal como se resume en el Cuadro 26.

Cuadro 26: La relación educativa se ajusta al significado de educar



Fuente: Touriñán, 2015, p. 100.

La relación educativa lo es, *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término 'educación' y se preserve la finalidad de educar*, si no, será cualquier otro tipo de relación. A la relación educativa le conviene la definición sinonímica, pero debe analizarse en sus propios rasgos como corresponde a la definición real de cualquier término. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos que determinan en cada acto educativo su significado real.

En el punto de partida, debe quedar claro que, si podemos hablar de la relación educativa, es porque la relación cumple los criterios de uso común del término 'educación', que se identifican como criterio de contenido axiológico, forma ética, uso formativo y desarrollo equilibrado, tal como ya hemos expuesto en el capítulo anterior (Touriñán, 2016a):

a) La relación educativa lo es, porque obedece a un *criterio axiológico de contenido*: no calificamos de educativos a aquellos procesos en los que aprendemos algo que va en contra de los valores, y esto quiere decir que

solo calificamos de educativo el aprendizaje de contenidos valiosos en su ámbito, axiológicamente irreprochables. Defender algo como educativo, implica un juicio de valor sobre el contenido que se utiliza. Si no se logra esto, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.

b) La relación educativa lo es, porque obedece a un *criterio ético de forma*: no consideramos educativo actuar sobre un educando sin que se respete su libertad o su dignidad como persona. La intervención educativa debe ser moralmente irreprochable, debe respetar la dignidad y la libertad del educando, porque es también agente de su propio desarrollo. Si no se logra esto, estamos en proceso de instrumentalización.

c) La relación educativa lo es, porque obedece a un *criterio formativo de uso*: no calificamos de educativos aquellos aprendizajes en los que el educando repite algo que no entiende y que no sabe cómo usar. La acción educativa debe ser formativa, debe hacer posible el desarrollo en el educando de algún tipo de esquema conceptual propio sobre lo que se le comunica. Si no se logra esto, no educamos, solo estamos en fase de información, instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico.

d) La relación educativa lo es, porque obedece a un *criterio de equilibrio en el desarrollo*: hablar de educación exige que se consiga una personalidad integrada sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de las áreas de experiencia produzca hombres y mujeres desequilibrados. La acción educativa reclama siempre resultados equilibrados. Tanto si hablamos de formación general, como de formación especializada, hablamos de formación construida sobre el principio de educación equilibrada en todos los ámbitos y dimensiones del desarrollo en los que está presente. Si no se logra esto, no educamos, estamos en fase de especialismo.

En el ámbito del conocimiento de la educación, la aplicación de estos criterios nos coloca en posición de no confundir educación con cualquier tipo de influencia. Cualquier tipo de influencia no es educación, porque, en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, sería también educación.

El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, no anula ni invalida la posibilidad de transformar cualquier tipo de influencia en un proceso educativo. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo y a partir de la experiencia que otros le comunican (proceso de autoeducación), o por medio de las experiencias que otros

le comunican (procesos de heteroeducación, pueda analizar con criterio fundado en el conocimiento de la educación esa influencia negativa y transformarla en un proceso de influencia educativa. No es educativa la manipulación o transmitir como verdadero un conocimiento de un área cultural que la investigación teórica del área prueba como falso. Sin embargo, sí es educativo desenmascarar la manipulación y utilizar un conocimiento falso para probar su error y ejercitar las destrezas de uso de los criterios teóricos de prueba.

Es mi opinión que los criterios del lenguaje de uso común cualifican de manera singular la actividad que realizamos como educación. Puede afirmarse que distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de uso del lenguaje y finalidad.

Desde la perspectiva de la finalidad, la educación es valor, porque la finalidad es un valor que se elige. Como valor, el objetivo fundamental de *la educación, como tarea,* es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica. Desde esa misma perspectiva, el objetivo fundamental de *la educación, como resultado,* es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación, porque, en definitiva, de lo que se trata, respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación: es una actividad, en definitiva, orientada a construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores (Touriñán, 2015.

Si esto es así, se entiende que, desde una perspectiva descriptiva o expositiva que tenga presente las actividades enunciadas anteriormente, la educación es desarrollo de las dimensiones generales de intervención y de las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad.

Se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades que lo capacitan, desde cada actividad común interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear: construir simbolizando) y externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y

relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación. Cumplir con estos criterios de contenido, forma, uso y de equilibrio y cumplir con la finalidad de la educación hacen que la relación educativa no se confunda con cualquier tipo de actividad y que una relación no se cualifique sin más como educativa por realizar una actividad. Y eso se aplica también al ámbito de educación artes, pues si quiere hacer educación, tiene que establecer la interacción en forma de relación educativa.

3. LA RELACIÓN EDUCATIVA NO SOLO ES CONVIVIR

En el lenguaje común hay una aproximación entre "convivencia" y "vivir con" que no oculta las diferencias profundas en el uso de ambos términos; unas diferencias que se ponen de manifiesto en la pregunta ¿Con quién vives? Pues, en efecto, se convive con los parientes, con el grupo de amigos, con los miembros del club o asociación, con los ciudadanos, con los vecinos, etcétera. En cada uno de esos grupos con los que se convive, se hacen unas cosas y no otras. Por eso un adolescente puede prestarle dinero a un amigo, pero no se la presta sin más a cualquier compañero de colegio. Pero realmente "vivo con" mis padres o con mi esposa o con mi esposa e hijos, etcétera, según sea el caso. Se convive en muchos ámbitos y hay, desde el punto de vista de la educación, espacios, ámbitos o sectores de convivencia y hay, además, niveles de convivencia, pues la convivencia no es la misma en todos ellos, ni se da el mismo nivel de convivencia entre todos los que están en el mismo espacio de convivencia. "Vivir con" no es exactamente lo mismo que "convivir". La Pedagogía se interroga sobre esas diferencias y la escuela forma en un clima de convivencia. Hay que cualificar la convivencia, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. Y hay que especificar la convivencia. Cada espacio especifica la convivencia, atendiendo a las condiciones propias de ese espacio. La relación de convivencia es, relación de identidad e interacción de identidades (entre personas, o también con animales o cosas) con cualquier cualificación y especificación que corresponda (Touriñán, Dir., 2012; Peiró, 2012; Pinker, 2012).

En relación con la educación, la convivencia es una propuesta cualificada y especificada. La educación para la convivencia implica asumir que:

- *Hay que cualificar la convivencia*, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. No toda convivencia es igual y existen niveles de convivencia, respecto de sí mismo y de los demás. La convivencia es, en principio, una cuestión de identidad y de relación consigo mismo, con los demás y con las cosas que afecta a los

derechos de tercera generación. Y, si esto es así, la educación para la convivencia es un ejercicio de educación en valores orientado a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro.

- *Hay que especificar la convivencia*, porque la convivencia se produce en espacios concretos. La formación para la convivencia se plantea como un ejercicio de educación en valores singularizado por la intervención pedagógica orientada a construir y usar experiencia axiológica para actuar pacíficamente en relación consigo mismo, con el otro y lo otro en los diversos espacios convivenciales.

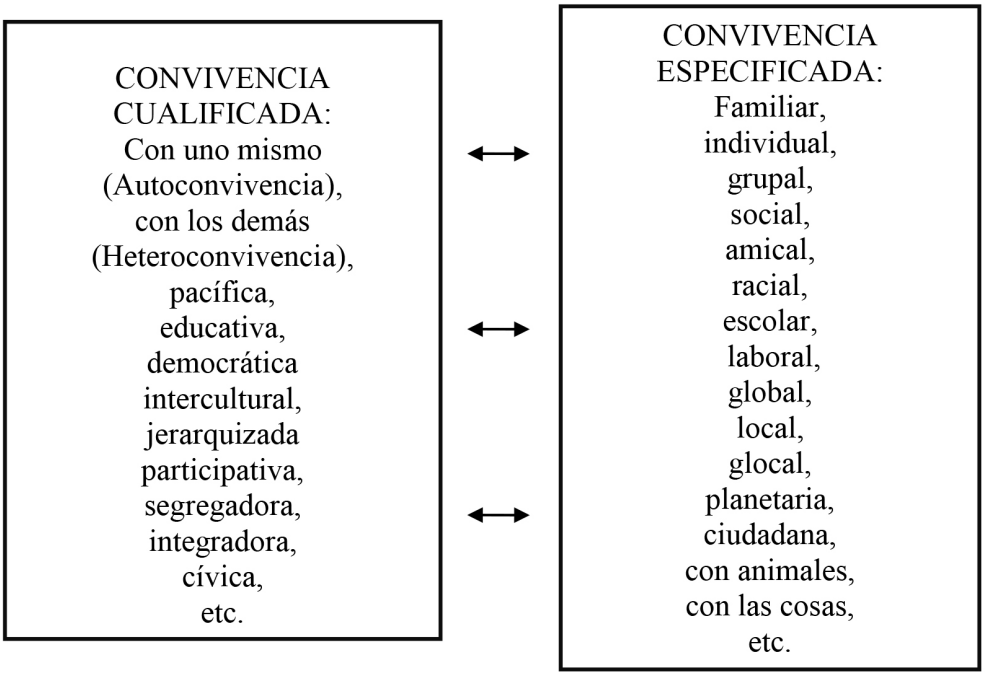
Formar no es lo mismo que convivir, ni equivale a formar para la convivencia. Es preciso que la Pedagogía se interrogue sobre esas diferencias y forme en los diversos niveles de convivencia, atendiendo a la especificidad de los espacios convivenciales, con objeto de atribuir a la formación para la convivencia el lugar que le corresponde dentro de la educación social y la educación en general. Hay que especificar la convivencia, porque la convivencia se produce en espacios concretos y cada espacio tiene sus rasgos distintivos que determinan la convivencia. Pero, además, hay que cualificar la convivencia, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. La convivencia no es cualquier cosa.

Entender que la convivencia como concepto, y sin ningún tipo de cualificación, mantiene una relación inversa con el concepto de *violencia*, como si tuvieran las mismas causas pero en sentido inverso, implica atribuir erróneamente a una conexión empírica entre dos conceptos el rango de conexión conceptual. Es cierto que la violencia se produce en los espacios propios de o apropiados para la práctica y el ejercicio de la convivencia; esa es la evidencia de conexión empírica entre ambos conceptos. Pero no hay, a partir de ahí, conexión conceptual, porque tenemos también la evidencia incontestable de que grupos identificados étnica, ideológica o socialmente, según el caso, manifiestan fuertes lazos y prácticas de convivencia y solidaridad entre ellos y al mismo tiempo se comportan en entornos compartidos con otros miembros o colectivos de manera violenta. Todos tenemos pruebas de este tipo de conexión empírica "convivencia-violencia" y evidencias de la no conexión conceptual entre ambos conceptos en los comportamientos violentos entre dos grupos de amigos enfrentados en una discoteca, entre dos familias enfrentadas por una herencia, en sucesos de enfrentamiento entre grupos fundamentalistas religiosos, étnicos, políticos, pandilleros, etcétera, o entre grupos de "hinchas" enfrentados en eventos deportivos. En todos estos casos se detecta que hay convivencia dentro del grupo y fuerte solidaridad entre los miembros del mismo, motivada por el sentido de

pertenencia al grupo o por las metas que comparten. Hay convivencia pero hay, además, violencia. Efectivamente hay convivencia en el grupo que se manifiesta violentamente y hay fuerte sentido de solidaridad entre los miembros del mismo. Pero esa solidaridad no implica igualdad, ni valor compartido extragrupo. Se sigue, por tanto, que convivencia y violencia mantienen sólo conexión empírica. La violencia no corresponde lógicamente al concepto de convivencia; no es una condición necesaria.

El carácter empírico (experiencial) y no conceptual de la relación convivencia-violencia, exige cualificar y especificar los espacios de convivencia, con objeto de entender lo propio del espacio convivencial escolar (aula, transporte, patio, zonas de ocio y deporte, comedores) como un espacio de relación pedagógicamente programado para educar en determinadas edades y ajustado a los principios de intervención pedagógica. Y si esto es así, la convivencia tiene que ser cualificada y especificada, tal como se resume en el Cuadro 27.

Cuadro 27: Cualificación y especificación de la convivencia



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 334.

La propuesta de cualificar y especificar la convivencia afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético de convivencia cualificada(intercultural, cívica, educativa, participativa, etc.) y especificada (familia, amigos, local, ciudadana, etc.), fundado en los valores guía de dignidad, libertad, igualdad, diversidad y desarrollo y en las cualidades personales de de autonomía, responsabilidad, justicia, identidad y cooperación. Un compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado, en el caso particular de la convivencia, a convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado.

Es seguro que en cada espacio convivencial se potencian determinados valores que se hacen necesarios para alcanzar la convivencia. En la *convivencia consigo mismo* se potencian los valores de autonomía, responsabilidad, autoestima, sensibilidad, fortaleza, disciplina, control, sentido de intimidad, etcétera. En la *convivencia con los amigos* se potenciarán preferentemente valores vinculados a la deferencia, el respeto, la reciprocidad, la confianza, la generosidad, la empatía, etcétera. En la *convivencia laboral* se potenciarán valores vinculados a la lealtad, la sinceridad, el respeto, la cortesía, la colaboración, el cumplimiento, la iniciativa, la participación, como base de la relación. En la *convivencia familiar* se potenciarán valores vinculados a la identidad, la diversidad, la diferencia, la igualdad, el aprecio, el reconocimiento, la complementariedad, la protección, el cuidado, la entrega, la obediencia, la disponibilidad, la afectividad, etcétera. En la *convivencia con las cosas* se potenciarán especialmente los valores vinculados a la propiedad, a la naturaleza de las cosas y a la vinculación al entorno. En la *convivencia con animales* son tantas las posibilidades que estamos descubriendo de tipo terapéutico y formativo que no sabría destacar valores genuinos especificables singularmente más allá de la identidad, la afectividad, la reciprocidad y la responsabilidad.

Pero en cualquier caso, es seguro también que, en cualquier espacio de convivencia, se puede comprobar que no hay nada en los derechos de la persona humana que se oponga al reconocimiento del lugar de uno mismo, del otro y de lo otro, porque lo que corresponde a los derechos del hombre es afianzar el significado de la condición humana y su identidad en un entorno cultural diverso de interacción. Así las cosas, la relación de convivencia es, relación de identidad e interacción de identidades (entre personas, o también con animales o cosas) con cualquier cualificación y especificación que le corresponda al concepto y estemos dispuestos a asumir.

La comprensión de la relación de convivencia como *relación de identidad e interacción de identidades* en la que puede haber conflicto, como un ejercicio de

educación en valores orientado a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro, es lo que hace que tenga sentido pedagógico, al lado de la *relación educativa*, la *relación de mediación*, que es una función pedagógica nueva que hay que proteger y desarrollar convenientemente.

La mediación supone un punto medio entre dos situaciones y su objetivo es que las dos partes en conflicto se encuentren en un punto intermedio que conduzca a la superación del conflicto. Existe posibilidad de mediación en todos los ámbitos de la vida de relación puesto que en todos ellos cabe la posibilidad del conflicto. La función mediadora se ha formalizado actualmente en algunos ámbitos hasta llegar a profesionalizarse, incluso; hoy hablamos ya con sentido profesional de la mediación familiar, laboral, judicial, etc.

La mediación apuesta por la cultura de la comunicación, porque propicia el encuentro y proporciona oportunidades para que las personas encuentren las posibles soluciones a sus conflictos por ellas mismas. Esta es una diferencia conceptual respecto al *arbitraje*, pues en este siempre se da una decisión que obliga a las partes cuando éstas no se ponen de acuerdo (SI(*e*)TE, 2010). La finalidad de la mediación es que los interesados logren un acuerdo y, en todo caso, restablezcan la relación, reduciendo la hostilidad. A tal efecto, el mediador propicia propuestas y soluciones, promueve procesos de respeto entre los interlocutores. No se trata tanto de negar que haya conflictos, como de estar en condición de ser capaces de planteárselos, afrontarlos y resolverlos, si es posible, sin limitar las alternativas de intervención a las formas clásicas de disciplinar a los alumnos.

La mediación no debe confundirse con una terapia, ni con una actuación jurídica (no se puede ser mediador y abogado de una de las partes), ni con el acto de *conciliación* ante magistrado. La mediación precisamente busca eludir el recurso a los tribunales para resolver un litigio, como es el caso de la mediación entre consumidores y fabricantes, entre vecinos de una comunidad, etcétera.

La persona que ejerce la mediación no tiene poder de decisión ni de persuasión. No impone, sólo propicia y propone; desaparece cuando las relaciones se rehacen. Tiene la función de retornar a las partes el control de su conflicto y de ayudarles a recuperar la confianza necesaria para adoptar sus propias decisiones. Se trata de ayudar a cada parte a salir de un único punto de vista parcial y a convertirse en protagonistas de la decisión posible acerca del conflicto.

Si esto es así, tiene sentido afirmar que la educación debe formar para saber afrontar el conflicto y para lograr la convivencia cualificada y especificada; una forma de educación que tratamos de reflejar de manera resumida en el Cuadro 28:

Cuadro 28: Concepto de educación para la convivencia

Educación para la convivencia

EDUCACIÓN EN VALORES CONVIVENCIALES

Pensar-sentir-querer-elegir-decidir-significar los valores de la relación convivencial, para realizarlos en la relación consigo mismo, el otro y lo otro (identidad, diversidad, colaboración, desarrollo, sociabilidad y sentido de la pertenencia)

YO	**Valores guía para la interacción de identidades vinculados a la sistemática axiológica de los derechos humanos**	EL OTRO LO OTRO

Intervención pedagógica para uso y construcción de experiencia axiológica relativa a la convivencia cualificada y especificada
Logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos para la interacción de identidades por medio de la acción educativa concreta y programada

Fuente: Touriñán, 2014a, p. 335.

En los espacios convivenciales los valores derivados de los derechos humanos se consolidan como fundamento de la educación para la convivencia que, en principio supone compromiso de voluntades en la interacción con uno mismo y con el otro y lo otro que se funda en la aceptación de sí mismo, de los demás como personas humanas y como seres dignos e iguales y de lo demás como sujeto-objeto de derechos en nuestro entorno. Solo de este modo se plenifica el significado de la educación para la convivencia como un ejercicio de educación en valores orientado a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro.

Desde el punto de vista de la relación educativa, la convivencia es una condición necesaria, pero no suficiente. No basta con convivir para establecer la relación educativa. Pero la convivencia es una interacción de identidades, es *relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro*. La convivencia tiene que cualificarse y especificarse y no se confunde con la violencia, la mediación o la conciliación y el arbitraje. Y todo esto se aplica a la relación educativa.

4. LA RELACIÓN EDUCATIVA NO SOLO ES COMUNICAR

La *comunicación* es un proceso simbólico físico, cuya finalidad es elicitar el significado a que apunta el comunicador. Sea verbal o no verbal, la comunicación se define por la relación en la que se transmite algo para que otro lo elicite (Stewart, 1973). Yo puedo transmitir sin interacción con otro, pero no es posible la comunicación sin tener en cuenta que va dirigida a otro (Berlo, 1979; Luft, 1976). Comunicar no es solo transmitir. La comunicación tiene una amplitud de alcance demostrable y ha hecho posible una gran parte de la actividad humana. Pero eso no la hace sinónimo de educación. En primer lugar, es absolutamente necesario no olvidar que el propósito de la comunicación no es siempre y necesariamente educar, de ahí que sea posible afirmar que no hay educación sin comunicación, pero es posible comunicar sin educar. Los estudiosos de la comunicación asumen que no hay neutralidad del medio de comunicación y, aceptando que el medio es el mensaje (Mcluhan y Powers, 1995), resulta más útil en la comunicación hablar de propósito de la comunicación en términos de meta del creador o del receptor del mensaje, antes que definirlo como la propiedad del mensaje en sí (Berlo, 1979, p. 9).

La comunicación humana tiene unos componentes definidos que se observan en cada proceso concreto: la *fuente* de la comunicación o persona con objetivo de comunicar (pude ser un director de centro escolar, por ejemplo); el encodificador o *mediador* que expresa y traduce los propósitos de la fuente para los consumidores (puede ser el profesor); el *mensaje* o contenido; el *canal* o medio utilizado para transmitir; el *decodificador*, que son los elementos internos y externos que tiene el receptor para descifrar el mensaje (oído, vista, pensamiento, audífonos, etcétera, del receptor del mensaje) y el *receptor* de la comunicación , que es la persona que recibe y actúa en consecuencia, previsiblemente (Berlo, 1979, p. 25).

Esta descripción del proceso de comunicación se puede ir agrandando desde el punto de vista de la Psicología bajo la forma de estímulo y respuesta y retroalimentación y también desde e punto de vista de aceptación o no del significado del mensaje a que apunta el emisor. Pero en cualquier caso, siempre nos quedará en el discurso un lugar para la pregunta acerca de qué es lo que hace que una comunicación sea educativa y otra no.

A los efectos de la relación educativa, lo que más nos interesa destacar del concepto de comunicación, no es el proceso en sí o el contenido, de cuyas condiciones se ocupa la enseñanza con criterio propio. Cuando hablamos de educar, toda comunicación es un proceso mediado de enseñanza. Enseñar es mostrar algo por medio de signos y hacer conocer una cosa a alguien por medio de método, sea esa cosa de índole teórica o práctica. Enseñar es ordenar los elementos que intervienen en el proceso de hacer conocer para un tiempo y espacio dados, de manera que profesor y alumno sepan qué

cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirse. De tal manera que el proceso de comunicar se integra en otro proceso que tiene singularidad propia en el ámbito de la educación: el proceso de enseñar, que será educativo, si cumple los criterios de definición nominal y real propios del término 'educación'.

A los efectos de la relación educativa, además, nos interesa destacar la perspectiva de la comunicación personal, que también está incluida en el concepto de comunicación. En contra de lo que piensan algunos, la comunicación no es siempre comunicación entre dos personas o entre una persona y un grupo o entre grupos. La comunicación es, en un sentido básico, comunicación consigo mismo. Y lo mismo que la convivencia se cualifica y especifica, también la comunicación se cualifica y especifica: desde la verbal a la no verbal, desde la auto a la heterocomunicación, desde el proceso al resultado, desde el sujeto al objeto, desde el contenido a las técnicas de comunicación, desde la *comunicación existencial* a la comunicación educativa, etc. (Redondo, 1999, cap. 9).

La libre comunicación existencial, que es un concepto analizado por Jaspers, refleja el sentido más básico de comunicación personal (Millán Puelles, 1951; Redondo, 1999, cap. 7; Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974; Gusdorf, 1973). La libre comunicación de existencias es un diálogo sin pretensiones, en el que cada uno abre de par en par las puertas de su intimidad al otro, respetando su libertad y absteniéndose de ejercer la más mínima influencia directiva. La comunicación existencial significa que las dos personas están al mismo nivel de igualdad; la igualdad se entiende no como una equivalencia aritmética, sino como la plena aceptación del otro, en la promesa de aceptarle como un sí mismo, como un sujeto, igual que yo (Redondo, 1999, p. 146). La comunicación existencial es la manifestación de la necesidad de comunicación y su paradoja más profunda, porque "mientras tengo que afirmar y defender mi libertad frente al otro y destacarme de él, solo puedo realizar esta tarea, abrazándome a él. Ni los otros ni yo podemos realizar aislados lo que cada uno quiere realizar para sí: yo, para ser yo mismo, necesito de ellos; ellos, para ser sí mismos, necesitan de mí" (Redondo, 1999, p. 135).

La comunicación existencial nunca es la comunicación educativa, porque aquella no admite relación directiva de uno hacia otro, sino igualdad de sujetos que se comunican como seres adultos por el afán de participarse algo. Lo que caracteriza la comunicación personal es, desde el punto de vista de lo humano, la relación de participación de uno consigo mismo o con otro u otros, o con un objeto, de manera que en el contacto se hace donación de algo. Bien entendido que la donación en la comunicación

existencial no es donación material y grosera, sino donación que no implica la privación de lo que se da. Por eso la donación o transmisión de objetos materiales, no es comunicación. La comunicación bien entendida se aplica a realidades inmateriales o a la participación mental y espiritual de símbolos y significados, por mucho que sus resultados cambien las cosas materiales, las relaciones y las realidades de todo tipo (Redondo, 1999, p. 179).

Desde el punto de vista de la relación educativa, la comunicación no es educación, ni donación material, sino relación de uno consigo mismo o con otros, o con las cosas, en forma de participación que se ajusta a dos condiciones: 1) la puesta en contacto y 2) la donación que uno de ellos hace al otro (o a sí mismo, desdoblado para la autocomunicación). La ausencia de una de esas dos condiciones sería suficiente para destruir la comunicación (Redondo, 1999, p. 210). Quien comunica algo, no pierde en la donación lo que comunica, el maestro no se empobrece, perdiendo lo que comunica; un artículo de revista no se merma por mucho que lo leamos y aprehendamos su contenido.

Por último, me parece conveniente destacar otro aspecto fundamental de la comunicación personal. Es la conciencia de lo que compartimos en la puesta en contacto. Esta es una cuestión en la que no se suele reparar desde el punto de vista de la educación, pero que es especialmente significativa a la hora de gestionar los afectos. Luft se refiere a este problema como el modelo de los cuatro cuadrantes (Abierto, Ciego, Oculto y Desconocido) que representan a la persona total en la relación con otras personas, tal como se detalla en el Cuadro 29.

Cuadro 29: Cuadrantes que representan la persona en relación con otras personas

	Conocido por la persona	No conocido por la persona
Conocido por otros	1 ABIERTO Representa el comportamiento, sentimiento y motivaciones propios, conocidos por la persona y por los demás	2 CIEGO Representa el comportamiento, sentimiento y motivaciones propios, conocidos por los demás, pero no por uno mismo
No conocido por otros	3 OCULTO Representa el comportamiento, sentimiento y motivaciones Propios, conocidos por uno mismo, pero no por los demás	4 DESCONOCIDO Representa el comportamiento, sentimiento y motivaciones Propios, no conocidos por uno mismo, ni por los demás

Fuente: Luft, 1976, p. 24.

Desde el punto de vista de la comunicación, la interacción de los cuadrantes da lugar a las siguientes observaciones:

- Un cambio en cualquier cuadrante afectará a todos los demás
- Cuanto más pequeño es el cuadrante 1 "Abierto", más pobre es la comunicación.
- Hay una curiosidad universal sobre el área 4 "Desconocido", pero suele reprimirse por los usos y costumbres sociales y los temores
- El aprendizaje interpersonal significa que ha habido un cambio que incrementa el espacio del cuadrante 1 y se reduce uno o más de los otros tres
- Saber apreciar y respetar los aspectos encubiertos de los cuadrantes 2, 3 y 4, tiene que ver con la educación afectiva.

En la *relación de comunicación,* la interacción entre personas da lugar a *tres modalidades:* exponer, proponer e imponer. *Exponer*, *proponer* e *imponer* son conceptos marco en la relación educativa, nacidos de la comunicación y aplicables a relación entre iguales y a relaciones asimétricas. Cuando uno expone, en el interlocutor caben dos acciones, si se logra la atención interesada: o entiende lo expuesto, o no. Cuando uno propone, en el interlocutor caben dos acciones, desde la perspectiva del compromiso: o acepta, o rechaza. Cuando uno impone, el interlocutor caben dos acciones, desde la perspectiva del poder: o se somete o se subleva.

Es innegable que la relación educativa está más allá de la mera comunicación existencial y es innegable también que la relación educativa no es la relación entre dos sujetos adultos que tratan de influirse mutuamente, ni es una relación entre un sujeto y un objeto que es manejado a su antojo. La relación de comunicación es una relación en la que compartimos, hacemos una puesta en contacto y hacemos una donación y al igual que en la relación de convivencia, gestionamos espacios y gestionamos afectos. Y todo esto se aplica a la relación educativa, pero eso no hace sin más que la comunicación sea definida como educativa. La comunicación es necesaria, pero no es suficiente para la relación educativa. Toda relación educativa es relación de convivencia y de comunicación, pero cualquier relación de convivencia o de comunicación no es, sin más, relación educativa. Es preciso seguir avanzando y entender, además, los límites entre los que se encuadra la relación de "cuidar y educar", un tipo de relación -la de cuidar- que exige la efectiva existencia de una relación directiva, pero que tampoco es por sí misma educación.

5. LA RELACIÓN EDUCATIVA NO SOLO ES CUIDAR

En el más puro sentido de la tradición pedagógica se ha asociado siempre el

cuidar y el educar, en la convicción de que los límites de la educación se establecerían en esa alianza, frente al obrar técnico y al obrar político (Millán Puelles, 1951; Redondo, 1999; Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974):

- El *obrar técnico* se entiende en este caso como la interacción de un sujeto con un objeto (o con otro sujeto, que es tratado como objeto de la interacción), que maneja dentro de un programa de relación medio-fin.
- El *obrar político* se entiende en este caso como la interacción de un sujeto adulto con otro sujeto también adulto respecto de un proyecto u objetivo que es el interés general o el bien común o el interés de cada uno de los sujetos, con intención de influenciarse mutuamente respecto de ese proyecto u objetivo.
- El obrar que corresponde al *cuidar* y al *educar* es una relación peculiar mediante la cual trato a un sujeto, que está en dependencia de cuidado y educación conmigo, como el objetivo de mi intervención y dirijo mi acción y la suya hacia la meta de curarlo o educarlo.

Esta diferencia para la relación educativa entre obrar técnico, obrar político y cuidar y educar se hace desde la perspectiva de la relación sujeto-objeto y se debe a Jaspers (Milán Puelles, 1951). Es una distinción compatible con el uso y significado de decisión técnica que es decisión de fines y medios centrada en el criterio de conocimiento verdadero del ámbito sobre el que se decide o interviene (Touriñán, 2016a). En la relación educativa, el educando es objeto de la interacción, pero es agente actor y autor, según el caso. Precisamente por eso podemos afirmar que la educación implica cuidado como atención moral al educando y esa afirmación es compatible con entender el sentido de la decisión técnica, de la decisión política y de la decisión ética en cada persona (Touriñán, 2017).

Ahora bien, dicho esto, debe quedar claro que la relación educativa no es sólo cuidar, porque cuidar no es educar: distinguimos por su significado las expresiones "*cuidamos para sanar"* y "*cuidamos para educar*". Cuando un médico 'mira' un cuerpo, su mirada especializada ve a la persona desde la perspectiva de la anatomía, la fisiología y la patología que justifican su modo de intervención clínica (su diagnóstico, su pronóstico y su proyecto de actuación). Así ocurre en cada ciencia, salvando el paralelismo, porque, cada vez que actúa, ha definido su problema de intervención. Al pedagogo le incumbe definir y delimitar su problema de intervención con mirada especializada, para atener visión crítica, y con mentalidad pedagógica específica, para integrar la teoría en la práctica y resolver en la interacción el problema de educar.

El cuidado es un concepto que se ha ido ampliando, a partir del modelo maternal, a otras necesidades de cuidado. Desde su origen en la relación maternal, el cuidado se ha ido ensanchando hasta el aprendizaje del comportamiento social. Pero hay una frontera entre cuidar y educar, entre lo "*asistencial*" y lo "*educativo*" que las propias leyes no deben obviar so pena de confundir los contextos y las acciones de sanidad y educación (Tobío, Agulló, Gómez y Martín, 2010, p. 52). Para nosotros está claro que el ministerio de sanidad no es el ministerio de educación, aunque en ambos casos, en el de sanar y en el de educar, haya que cuidar.

Asumimos que lo asistencial y lo educativo no son lo mismo y que el concepto de cuidar se aplica a personas animales y cosas, mientras que el de educar sólo se aplica con propiedad a las personas.

Si decimos con sentido de significado que *cuidamos para sanar* y *cuidamos para educar*, y decimos que cuidar es lo mismo en ambos casos, estaríamos diciendo, en virtud de principio lógico, que dos cosas iguales a una tercera son iguales entre sí y, por tanto, sanar y educar significarían lo mismo, respecto del cuidado. Lo cierto es que los cuidados que hacemos para sanar y los cuidados que hacemos para educar no son los mismos, aunque en ambos casos usamos el concepto de cuidado como atención en sentido moral. Cuidar, sanar y educar no significan lo mismo.

Incluso manteniendo que cuidar no es lo mismo que educar, es justo reconocer también que hay cuestiones en el concepto de cuidado que nos obligan a afinar la relación educativa, porque en la relación educativa se da la relación de cuidado como atención en sentido moral.

La relación educativa no es sólo heteroeducación; también es autoeducación, relación de uno consigo mismo. El cuidado entre personas, como la educación, es una relación de uno consigo mismo y es una interacción o encuentro entre dos seres humanos, en la que los dos lados de la relación -quien cuida y quien es cuidado- desempeñan un papel, uno da y el otro recibe, y estos dos roles se intercambian en diferentes momentos de la relación (Noddings, 1992, p. 30).

Las relaciones de cuidado entre personas, se caracterizan por un interés genuino en el bienestar del otro y de sí mismo, que se refleja en actitudes y acciones en las que se vivencia y construye una búsqueda recíproca del bienestar. La relación intersubjetiva de cuidado se construye en interacciones respetuosas, de atención y escucha de las necesidades mutuas. Cuando observo atentamente a alguien e identifico que necesita algo y se lo doy -por ejemplo, un alumno que necesita entender mejor una instrucción, a quien le permito preguntar y respondo a su inquietud-, la relación de cuidado solamente se completa, cuando ese alguien manifiesta haber recibido lo que yo le di (en nuestro

ejemplo, el alumno recibe y acepta la aclaración). Es un hecho que promover relaciones de cuidado implica necesariamente construir comunidad entre todos y también es un hecho que la reciprocidad en el reconocimiento y la atención crean vínculos que hacen posible desarrollar interés por el bien común y crear conciencia acerca de cómo las acciones de cada quien afectan a los demás (Daza, 2009; Noddings, 2002, pp. 18-28).

La puesta en marcha de la ética del cuidado conlleva un cambio de perspectiva en cuanto al manejo de la disciplina en la escuela, pasando de ser negativa a positiva. Justicia (*justice*) y cuidado (*caring*), que son dos conceptos que dan título a la obra de Katz, Nodings y Strike (2002), costituyen un par de alternativas que forman parte de la relación de ayuda entre personas. Pero no se trata de ofrecer en este trabajo un resumen de ética aplicada a la educación desde la ética del cuidado que, dicho sea de paso, enriquece mucho más que el ajuste de la acción del profesor a los códigos de ética profesional que no generan, por el hecho de estar formulados, el compromiso moral del profesional: no basta con formular el código para que se ejecute y se actúe de acuerdo con él (Touriñán, 2016a).

La ética del cuidado nos lleva a una nueva perspectiva de la alteridad y de la deferencia, de la relación afectiva, desde el punto de vista de la aceptación del otro y del sufrimiento, porque es incuestionable que en educación, nuestros alumnos, a veces, sufren con nuestra intervención y, a veces, los hacemos sufrir; pero también lo es que a veces disfrutan con nuestro trabajo y con el suyo y se sienten satisfechos y felices:

> "La atención en tanto que orientación moral requiere receptividad, desplazamiento de las motivaciones (que la energía de la persona se canalice hacia los proyectos o las necesidades de la persona atendida) y realización completa en la persona atendida. Cualquier política que excluya sistemáticamente esta interacción se puede considerar *ipso facto* contraria al concepto de atención" (Noddings, 2002, p. 25).

Ahora bien, a los efectos de esta exposición, es suficiente dejar constancia de que la ética del cuidado ha contribuido, en términos de educación moral, a ampliar las perspectivas de los análisis de los estadios morales definidos por Piaget o Kohlberg y a otorgar al cuidado (atención y asistencia de sentido moral) el carácter de valor universal, subrayando que, ni el cuidado es un rasgo de carácter definido unívocamente de manera biológica, ni la valoración de la afectividad y la atención al otro constituyen una inferioridad femenina que desmerezca la importancia y el valor del cuidado en la educación (Beauchamps y Childress, 1979; Kemp, 2000; Gilligam, 1982; Nussbaum, 2002).

Y dicho esto, damos por sentado que la relación educativa, igual que la relación

de cuidado entre personas, debe conciliar dos exigencias: la finalidad de la interacción, que de alguna manera convierte al otro o a sí mismo en objeto de la acción, y la condición de sujeto de la persona con la que interaccionamos (Esteve, 2010). Pero ni las finalidades, ni la intervención son las mismas, cuando cuidamos para educar y cuando cuidamos para sanar, aunque en ambos casos se establezca una relación afectiva y directiva de confianza y obediencia; es decir, una relación de cuidado, de atención en el sentido moral que en la tradición más clásica de la pedagogía ha sido analizada siempre como una *relación de autoridad* (Touriñán, 2013d).

En otros trabajos he defendido la autoridad institucionalizada del educador como principio de intervención pedagógica (Touriñán, 2016a). Y precisamente por eso, en este estudio asumo que en toda relación directiva asimétrica, en la que hay un líder, la relación directiva debe ser relación de autoridad. Toda relación directiva es relación de autoridad, pero a veces se entiende la autoridad sólo como poder y no como prestigio y reconocimiento ganado. 'Autoridad' se atribuye a toda relación directiva en la que hay liderar situaciones y proyectos y grupos respecto de las tareas que le competen. La conexión entre autoridad y relación directiva es conceptual, no empírica. No hay relación directiva sin autoridad y no hay autoridad sin relación directiva. Precisamente por eso podemos decir que la autoridad es una relación directiva y que la relación directiva es una relación de autoridad. No es una condición particular y exclusiva de la relación docente o de la relación educativa. Y precisamente por eso se vincula la autoridad como principio a las profesiones que otorgan condición de experto en dirección de proyectos e interacción personal.

Pero de manera particular en las relaciones directivas de cuidado y educación, la condición de relación directiva de autoridad como prestigio y reconocimiento ganado, se entiende como relación directiva asimétrica. En estos casos, la relación de autoridad como prestigio ganado se define como relación directiva basada en la confianza que una persona otorga a otra para dirigir sus conductas en un determinado ámbito de su existencia. Esta autoridad forma parte de la autoridad institucionalmente reconocida del profesor como profesional y es compatible, en determinadas condiciones, con el añadido de autoridad como cargo público.

Cuidar y educar son dos formas de interacción que requieren relación directiva. Y asumiendo que no toda relación directiva es relación de cuidado o educación, se puede afirmar que en la relación de cuidado y educación se requiere autoridad como reconocimiento y prestigio ganado. Se trata de actuar de un modo especial para conseguir que otro cambie y actúe, pero sin olvidar que relación educativa no es lo mismo que relación de autoridad y que si bien la relación de autoridad se da en el cuidar y en el

educar, eso no las hace iguales. La relación de cuidado no es sin más relación educativa, porque tiene sentido distinto decir cuidamos para sanar y cuidamos para educar, pero la relación de cuidado hace que en la educación se preste atención a varias condiciones:

- La condición de sujeto de la persona con la que interaccionamos
- La finalidad de la interacción, que de alguna manera convierte al otro o a sí mismo en objeto de la acción
- El concepto de *atención y asistencia* en tanto que exigencia moral respecto del sujeto con el que interaccionamos
- El carácter directivo de la relación, porque se actúa siguiendo un plan establecido o programado de cuidado o educación con un sujeto que no está en el mismo nivel; está necesitado de ayuda, dirección y cuidados
- El sentido de la relación directiva como relación de autoridad
- El sentido de la responsabilidad consigo mismo y "para con el otro" en la interacción, que es responsabilidad situada porque se trata de responder a la demanda del otro que está situado (bien o mal, pero situado) y asimétrica, porque no es mi igual en la relación y porque yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca; el sujeto educando y el sujeto cuidado responderán ante mí, que lo educo o lo cuido, según el caso, pero ninguno de ellos es responsable de mí (Minguez, 2012; Ortega, 2014; Arboleda, 2014) .

En el punto de partida, la educación, en tanto que responsabilidad situada, aparece como una responsabilidad compartida y derivada. Compartida, porque todos somos objeto de formación y no todos tienen las mismas atribuciones en el tema. Derivada, porque la responsabilidad y la obligación de educar nacen del reconocimiento de la propia condición humana y de la sociedad como factor de desarrollo educativo, del fundamento ético del Estado de derecho, del valor educativo de la legislación y de la educación como factor de desarrollo social. Hemos dedicado otros trabajos a estas cuestiones (Touriñán (Dir.), 2008a, 2008b y 2012) y ahora, para este discurso, es suficiente afirmar que la responsabilidad situada quiere decir que es una responsabilidad compartida de educación por los diversos agentes de la educación (afecta a todos los agentes de la educación desde uno mismo y la familia, a la escuela, la sociedad civil y el estado) y una responsabilidad derivada de educación, que se inicia en la propia condición humana individual, social, histórica y de especie y se materializa en el reconocimiento del derecho "a" y "de" la educación en cada marco territorial legalmente establecido.

En definitiva, el cuidado, como atención moral, igual que la justicia, forma parte de la relación educativa y de la educación. Son condiciones necesarias, pero no suficientes para convertir una interacción en educativa. La relación educativa es

"educativa", porque tiene la finalidad de educar y se ajusta al significado de esa acción. Pero convivir, comunicar y cuidar son relaciones previas a la relación educativa que establecen condiciones necesarias pero no suficientes de esta.

6. LA RELACIÓN EDUCATIVA ES RELACIÓN Y NO SE RESUELVE EN PARES ANTINÓMICOS: LIBERTAD Y EDUCACIÓN NO SE EXCLUYEN Y ESTÁN CO-IMPLICADAS EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

El uso común del término educación nos ayuda a configurar el concepto, de manera que somos capaces de discernir lo que es educar, de lo que parece. El análisis de las actividades nos ayuda a precisar más: no sólo discernimos (conocemos su aspecto y configuración), sino que avanzamos hacia la definición de los rasgos propios de educación. Además de saber que algo es educación, hace falta poder decir *qué* es educación. Hay que saber lo que es una cosa a diferencia de otra que 'es' también. Pero el análisis de las actividades nos permite afirmar que las actividades que realizamos en educación no son las que determinan el significado real. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas tareas. Tenemos criterios de uso del término que nos permiten discernir, pero solo alcanzamos el espacio de la definición real, si nos adentramos en los rasgos que caracterizan la cosa a definir.

En el ámbito del conocimiento de la educación y desde la perspectiva de relación educativa se puede mantener que las actividades que realizamos no son las que determinan el significado. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción. En la educación se enseña, se convive, se comunica y se cuida, pero educar no es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas. Nada de lo anterior anula el hecho de que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas, en el que se toman decisiones técnicas, morales y políticas; un ámbito analizable desde los niveles epistemológicos de teoría, tecnología y práctica; un ámbito en el que la relación también es de uno consigo mismo y no sólo con el otro y lo otro; un ámbito en el que la relación entre comunicar, convivir, cuidar y educar no debe hacernos olvidar que no son lo mismo.

El profesor Ibáñez-Martín, en el texto de presentación del congreso internacional de Filosofía de la educación celebrado en Madrid en junio de 2012, nos lanzó un reto desde el problema central de la finalidad, centrándose en los cuidados que debemos hacer para educar: cada vez se hace más urgente replantearse una educación que sustancialmente se oriente hacia un cuidado por el desarrollo integral del ser humano, en el que la promoción de la libertad del educando impida cualquier diseño de la acción del educador como una

imposición que pretenda moldear a los demás según los propios criterios personales y en el que la realización de quienes intervienen en el proceso educativo no se entienda desde una perspectiva individualista sino solidaria, sabiendo preocuparse empáticamente por el cuidado de los otros (Ibáñez-Martín, 2013).

Atendiendo a lo que llevamos dicho, tiene sentido afirmar que *la relación educativa es, genéricamente, relación*. La relación es una de las categorías aristotélicas (Ferrater, 1980). Relación se refiere a lo relativo, que se define como la referencia de una cosa a otra, de manera numérica, no numérica, determinada o indeterminada, activa o pasiva. El concepto de relación hace referencia también a categorías deducidas de los juicios. Y en este sentido se habla en términos kantianos de relación de causalidad y dependencia y de relaciones de comunidad o reciprocidad de acción entre el agente y el paciente. Pero además, en el pensamiento contemporáneo, podemos hablar de las relaciones como vinculación entre hechos adscritos a dos o más objetos y así hablamos de relación de igualdad, de causa-efecto, de mayor a menor, de medio-fin. Una de las formas específicas de relación es la relación de encuentro humano que es una relación interpersonal en la que podemos integrar las relaciones de cuidar, comunicar, convivir, educar, etc. En ellas cabe diferenciar su sentido simétrico, reciproco o de transitividad, según proceda, lo mismo que su sentido de relación de uno a muchos, de muchos a uno, de uno a uno y de uno consigo mismo (Menne, 1976).

Siguiendo el orden del razonamiento anterior, también podemos decir que la *relación educativa es, específicamente, educativa*. Es educativa en la misma medida que cumple las condiciones de uso del lenguaje común que hemos especificado y las condiciones de finalidad, distinguiéndose de otras actividades especificadas como cuidar, convivir y comunicar. Así, la relación educativa, además de ser 'relación', es educativa porque cumple los criterios de contenido, forma, uso y de equilibrio. Y es una relación que no se confunde con convivir, comunicar o cuidar. No es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas, pero todas ellas son condiciones necesarias para la relación educativa y determinan características que deben ser asumidas en esta:

- Al igual que la convivencia, la relación educativa es una interacción de identidades, es *relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro*. La relación educativa tiene que cualificarse y especificarse y no se confunde con la violencia, la mediación o la conciliación y el arbitraje.
- Al igual que la comunicación, la relación educativa no es pura comunicación existencial, ni obrar técnico con objetos, ni obrar político entre sujetos iguales. Al igual que en la comunicación La relación educativa es una relación en la que compartimos, hacemos una puesta en contacto y

hacemos una donación y gestionamos espacios y gestionamos afectos.

- Al igual que en la relación de cuidar, la relación educativa es una relación en la que se respeta la condición de sujeto de la persona con la que interaccionamos, se reconoce la finalidad de la interacción, que de alguna manera convierte al otro o a sí mismo en objeto de la acción, se asume el sentido de *atención y asistencia* en tanto que exigencia moral respecto del sujeto con el que interaccionamos y se identifica como relación directiva asimétrica, como relación de autoridad en sentido pleno y como relación de responsabilidad situada y asimétrica.

Me resulta imposible entender la relación educativa sin considerar estas condiciones derivadas de los criterios de uso del lenguaje común y de la finalidad que permite diferenciarla de otras actividades. El camino de la definición real se inicia en el análisis de las actividades que nos permite preservar la finalidad. De este modo, además de discernir, conocer el aspecto de algo, definimos los rasgos propios de la educación, para llegar a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es saber discernir, saber definir y entender el concepto. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos del carácter de la educación que determinan en cada acto educativo su significado real.

Desde el punto de vista de la tradición pedagógica, de lo que se trata, es de tener claro lo que hay que hacer y de cómo y por qué hacerlo. Dürr en su obra "*Educación en la libertad*" nos dice, parafraseando lo que dice Froebel en "*La educación del hombre"*, que lo que hay que hacer en toda acción educativa completa es una *acción seguidora*, que cuida y comprende al educando, y una *acción anticipadora*, determinante, prescriptiva y exigente; mantiene que ambas acciones identifican de manera especial el "amor materno" y "la autoridad paterna" (Dürr, 1971, p. 25; Froebel, 1999). Su propio razonamiento lleva a Dürr más allá, para poder decir que toda la acción educativa ha girado siempre entre esos dos pilares que se han traducido de muy diversos modos en pares alternativos, de sentido no siempre antinómico y que hoy identificamos del siguiente modo: autoridad-libertad; coacción-libertad; autoritarismo-no intervencionismo; liberar-obligar; dirigir-dejar crecer; libertad-ordenación; autoridad-obediencia; libertad-educación; preparar para la vida-vivir la vida; tarea-resultado; encender el fuego-llenar el vaso; imparcialidad del juez-ayuda atenta, vigilante, asistencial y de servicio del cuidador.

La existencia de esos pares alternativos, hace sostener a Dürr que la "*realización pedagógica*" se manifiesta sin excepción como *riesgo*, porque "la unicidad irrepetible del encuentro pedagógico, en 'su concernir' convoca al hombre entero, de modo que el

educador ha de aceptar y tomar sobre sí el riesgo y el fracaso" (Dürr, 1971, p. 30). Una idea en la que profundizó el profesor Ibáñez-Martín en la lección inaugural del curso académico 2010-2011, en su Facultad, hablando de viejos y nuevos riesgos en la acción educativa con la esperanza de ver en cada alumno el arco "IRIS": *Interés* por aprender; *Reflexión* sobre lo percibido; *Incorporación* de lo que le aportan; *Superación* de los retos (Ibáñez-Martín, 2010, pp. 24-25).

Sin lugar a dudas, la relación educativa es una relación esencialmente de libertad y educación. Es preciso reconocer que todas las discordias que surgen acerca de la conjunción de esos dos términos en la relación educativa, ni son gratuitas, ni son fruto de mentes hipersensibles a los consejos pedagógicos. La más elemental sombra de sentido común obliga a reparar en ciertos contrastes reales en la relación: si la libertad reclama independencia y autonomía y la educación es un modo de influir en las personas, ¿cómo pretendemos establecer vínculos entre estos dos conceptos tan opuestos?

A primera vista, el dilema parece abocarnos -valga la expresión- a un callejón sin salida. Sin embargo, la contradicción entre los términos sólo existe cuando -como podremos comprobar- se solicita excesivamente el carácter de independencia de la libertad o el carácter de influencia de la educación. En un correcto entendimiento de ambos términos no existe contradicción, sino reciprocidad. A lo sumo, existe la apariencia contradictoria que es propia de todos los planteamientos antinómicos, si frente a la complejidad del objeto educación consideramos real la limitación de los dos conceptos sometidos a una relación interna en sentido idealista, de manera que incrementar uno exigiría disminuir otro.

La tradición pedagógica mantuvo, en palabras de Whitehead, que frente a una visión naturalista en la que, de la libertad incipiente del educando, surgiría de modo voluntario una disciplina autoperfectiva que abocase a la libertad moral, la relación libertad-educación exige realistamente demandas rítmicas de libertad y disciplina, exige un ritmo peculiar que obliga al educador a dosificar su influjo sobre la incipiente libertad del educando, según sea el grado de desarrollo de las disposiciones de éste (Whitehead, 1965, p. 56). Como dice Bantock, "las más altas libertades del ser humano implican, a fin de ejercitar la habilidad requerida por la libertad, la restricción y la disciplina esenciales al proceso de hacerse libres" (Bantock, 1970, p. 67).

No se trata, por tanto, de apuntarse a los lemas "más libertad, menos educación" o "menos libertad, más educación", sino de asumir realistamente que el máximo de libertad requiere en cada caso el máximo de educación. Yo, como educando, tengo en cada momento la libertad que tengo y para mejorarla se requiere la mejor educación que pueda recibir. Se trata, de dejar elegir al educando, que use se libertad, porque aprende,

ejercitándola en sus posibilidades, o sea, se trata de *educar en la libertad*. Pero se trata, también, de *educar para la libertad*; de tal modo que el educador, partiendo en cada caso de la capacidad que tiene el educando para organizarse de acuerdo con su condición humana, lo lleve a dominar los requisitos necesarios para elegir. En definitiva, hace falta una *educación de la libertad*, porque solo en la medida que el educando conoce su situación y condición y aprende a dominarlas, ejerciéndolas, adquiere competencia para actuar y decidir. La relación libertad-educación es educación 'de' la libertad: es educación 'en' y 'para' la libertad. Los términos libertad y educación no se excluyen en sí mismos, no son antagónicos por significado, aunque puedan instrumentalizarse y desvirtuarse para que lo parezcan. Pero, lo cierto es que libertad y educación son términos no antagónicos, que se requieren y se necesitan mutuamente. La libertad y la educación no se contraponen en sí mismas, se reclaman mutuamente.

En la relación educativa, 'libertad' y 'educación' se reclaman mutuamente (Touriñán, 1979). Y si bien se establece la relación libertad-educación tomando como primer término de la misma a la libertad, esto no significa que dicha relación deba considerarse como transitiva, sino que en la relación libertad-educación, la libertad va delante porque pertenece a la persona y la educación va después porque es algo que recibe la persona.

No existe contradicción entre los términos de la relación, antes al contrario, existe reciprocidad entre ellos. La libertad se beneficia de la educación, pero también la educación se beneficia de la libertad. Pues, si la educación es un proceso de ayuda al individuo a fin de que pueda realizar plenamente la humanidad en sí mismo, la educación se beneficia de la libertad, porque, a medida que avanza el conocimiento, se pueden rebatir adecuadamente ideas que hasta ese momento se consideraban acertadas y se pueden decidir formas de educación más acordes con lo humano, que han de ser valoradas, elegidas y realizadas (Yela, 1956, p. 208).

Pero, no se trata de decir que la educación reclame la libertad, porque se beneficie de ella y es un instrumento para la educación. Se trata, más bien, de entender que la libertad y la educación se reclaman entre sí al mismo nivel de necesidad: la libertad es necesaria para poder llevar a término la educación y la educación es necesaria para llevar a término la libertad.

Algunos autores han tratado de negar la exigencia de la educación, por parte de la libertad, sin embargo, esto equivale a sostener, en contra del sentido común más elemental, que el hombre no puede mejorar su libertad o que el individuo alcanza espontáneamente la perfección de su libertad: ni nuestra realidad nos obedece incondicionalmente, ni el aprendizaje de las exigencias que nos impone la realidad propia y ajena en cada situación

se alcanzan sin la ayuda de los demás.

La relación libertad-educación exige defender la *educación como principio de libertad*, porque la libertad procede de la educación ya que la libertad hay que educarla y, en este sentido, se habla de educación *para* la libertad y de la *libertad como meta* de la educación. Pero también hay que defender la *libertad como principio de educación*, porque la educación procede de la libertad ya que en la educación hay que elegir y el educando es agente libre al que se educa; sin libertad no se educa, se amaestra y, en este sentido, se habla de educación *en* libertad y de la *libertad como medio* de la educación (Touriñán, 1979 y 2014, cap. 5).

La educación, sin lugar a dudas, es un principio de la libertad, porque la libertad procede de algún modo de la educación: la libertad reclama la educación. Y la libertad es un principio de educación, porque la educación procede de algún modo de la libertad: la educación reclama la libertad.

Esto es así, porque, por naturaleza, el hombre es *un ser inacabado*: su respuesta no está determinada por su estructura unívocamente, tiene en su haber unas necesidades que no le marcan de forma incondicionalmente eficaz el modo de satisfacerlas; el hombre no nace con una inserción preestablecida en una forma de vida, sino que, necesariamente, tiene que decidir una forma de realizarse. Por naturaleza el hombre *es un ser incompleto en un doble sentido:* no nace en condiciones de utilizar sus disposiciones con lucidez, ni aprende por sí solo espontáneamente con una total desconsideración a la ayuda que le prestan los demás. Además, por naturaleza, el hombre *es un ser limitado*: la respuesta humana no sólo produce los efectos que él quiere, sino los que tienen que producirse, con independencia de que piense en ellos o quiera considerarlos; la respuesta afecta a su realidad interna y externa en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades.

O sea, que el hombre, por ser como es, tiene la libertad del modo natural, al modo humano, es decir, inacabado (no está determinado unívocamente por su estructura, aunque no elige en ausencia de impulsos), limitado (no solo se produce el efecto que él quiera) e incompleto (no nace capacitado para usar sus disposiciones, ni aprende por sí solo sin ayuda de los demás). Y precisamente por tener la libertad así, incompleta, se habla de la educación como principio de la libertad, pues sólo gracias a la educación aprendemos a usar competentemente la libertad. Pero precisamente, también, por tenerla incluso de manera inacabada, podemos hablar de la libertad como principio de la educación, ya que es evidente que ésta carecería de toda posibilidad, si el hombre fuera un mero conjunto de reflejos determinados unívocamente, es decir, si el hombre estuviera determinado, sin posibilidad de asumir intencionalmente su vida y el tipo de existencia que para sí desea. Y además, como la libertad la tiene de manera limitada, para satisfacer sus necesidades tiene

que aprender a marcarse fines y aprender a lograrlos, porque cualquier objeto no satisface igualmente cada exigencia o necesidad, ya que cada objeto tiene unas propiedades y, según ellas son, así afectan a las propiedades de la exigencia que queremos satisfacer. De este modo, el conocimiento de esas relaciones y la oportunidad real de lograrlas es el camino de la acción educativa concreta.

La libertad reclama la educación como condición necesaria, porque hay que lograr el hábito lúcido de la capacidad de elección y la educación reclama la libertad como condición necesaria, porque, si el educando no fuera libre, no podría ser educado, todo estaría determinado para la condición humana.

Libertad y educación se reclaman mutuamente con necesidad lógica. Y eso implica, además, que libertad y educación no se excluyen, pues, aunque la libertad reclame independencia y la educación se presente como un modo de influir en el educando, no puede mantenerse seriamente que el influjo educativo es negativo o que la independencia exigida por la libertad es total e incondicional.

Antes de seguir adelante, conviene dejar bien sentado que afirmar la educación como principio de la libertad no es lo mismo que afirmar que la educación nos da la libertad. No cabe duda de que algunos así lo han entendido; pero, obviamente, la educación no puede entenderse como un proceso de creación en sentido pleno. Si el hombre no contase en su haber natural con la capacidad de poder elegir, sería imposible toda elección, pues, como ya sabemos, aprender a elegir rectamente implica la existencia de la propiedad de elegir. Más bien hemos de entender que la educación es un acto de creación en sentido analógico. Por consiguiente, la educación de la libertad no equivale a crear la libertad, sino que equivale, de acuerdo con nuestras reflexiones, a poner los medios adecuados para que el educando actualice ese atributo de la condición humana.

Es cierto que el acto de la decisión implica independencia; pero la independencia que reclama el ejercicio de la libertad no equivale a ausencia de cualquier ayuda. Por supuesto que tampoco equivale a una imposición ajena. Ahora bien, entre el craso abandono del educando ante la realidad y la constricción del mismo a las expectativas del educador, se extiende todo el campo del consejo pedagógico, o lo que es lo mismo, el campo de la actividad educativa sistematizada. En la tradición pedagógica, los términos libertad y educación se necesitan mutuamente y no se excluyen:

> "El hombre no tiene el instinto del animal y es preciso que él se cree a sí mismo su plan de conducta. Mas, como no es inmediatamente capaz de hacerlo, sino que llega al mundo en estado inmaduro, tiene necesidad de la ayuda de los otros" (Kant, 1966, p. 70).

La educación de la libertad exige educación 'en' y 'para' la libertad. La relación

libertad-educación exige despertar en el alumno el deseo de buscar personalmente las soluciones correctas y no sofocarlo de opiniones legítimas que deben ser ponderadas y si es pertinente rechazadas, exponiendo no sólo las razones de su invalidez, sino también las causas por las cuales se ha llegado a tal opinión (Ibáñez-Martín, 1969, p. 93). Esto significa que el interés del educador por cultivar la libertad del educando le llevará a adoptar, en algunas ocasiones, una postura de silencio, de abstención. Y no porque defienda la neutralidad como lema de la educación, sino porque es consciente de que el educando posee en esas ocasiones todos los medios y condiciones necesarias para realizar una elección lúcida.

Del mismo modo, su afán por llevar al alumno al recto ejercicio de la libertad le obligará, en todas aquellas situaciones educativas que desborden las posibilidades decisorias del alumno, a ponderar los argumentos a favor y en contra de cada solución posible. Otras veces estará obligado a actuar como árbitro imparcial que decide sin favoritismos, aunque le hubiera gustado más que la solución se inclinara hacia un lado determinado. Otras veces hará exposiciones emocionadas a favor de la relación entre un enunciado y la realidad que expresa. Todo ello es así, porque la realización de un acto requiere ejecución, interpretación y expresión. Las estrategias procedimentales que utilice son muy diversas y siempre orientadas al objetivo de elegir aquellos modos de intervención que garantizan la capacitación del educando para elegir su modo de vida y su posición ante los valores. Si esto es así, la premisa básica de la acción del profesor es de compromiso responsable para que el alumno aprenda a distinguir entre valor, valoración, elección, obligación, decisión, convicción, interpretación y sentimiento que se producen en la realización de algo. Para ello, a veces, hará de abogado del diablo, a veces, hará de desconocedor de la solución al problema e incluso buscará que el alumno vea la importancia de no tomar postura ante algo o de abstenerse, o de hacerle ver su propia preferencia como sentido de acción y sentido de vida, pero siempre desde el compromiso responsable de enseñarle a elegir, distinguiendo valor de algo y elección de ese algo, ya sea ese algo vinculado a la tradición, la innovación, la grandeza de miras o la dignidad, ya sea contemplado desde la perspectiva de la verdad, la bondad, la belleza o la creación.

La verdadera postura de la escuela es la postura de libertad comprometida y actividad responsable, pues la garantía de libertad no es la neutralidad del profesor, sino el respeto a la integridad de la personalidad del alumno (Weiss, 1967, p. 1). La verdadera postura de la escuela es aquella que obliga a enjuiciar y decidir sobre todos los esquemas fundamentales en la formación del hombre, a fin de que los alumnos sepan qué es lo que van a recibir de la Institución (Jeffreys, 1955, p. X). En definitiva, es una postura que, rechazando ingenuos conceptos de libertad, trata de educar utilizando la libertad como

medio y como meta.

7. LA RELACIÓN EDUCATIVA SE ASIENTA, FRENTE A OPINIONITIS PEDAGÓGICA, EN CONCEPTOS PROPIOS DEL ÁMBITO DE EDUCACIÓN

Es precisamente desde esta óptica -no pesimista, sino realista- que empieza a surgir con carácter irrevocable la necesidad perentoria de justificar la acción pedagógica desde conceptos propios, para atender a los diversos criterios de cualificación con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada (Touriñán, 2015). Esta necesidad no se debe contemplar como una moda pasajera o como un hecho lingüístico anodino en el contexto de la educación; más bien debe entenderse como un justo reconocimiento de la necesidad de destreza epistemológica en los profesionales de la educación: la competencia para fundamentar y cualificar la acción educativa y los resultados de la investigación pedagógica en conceptos con significación propia y no subalternada (Kroman, 1977).

Sin lugar a dudas, podemos afirmar que una de las contribuciones más fácilmente observable de la preocupación por la educación como objeto de conocimiento que genera conceptos propios, es su contribución a la erradicación de la *opinionitis pedagógica.* El término 'opinionitis', que ha sido acuñado por L. Morín, se entiende como emisión de una opinión en un ámbito en el que no se es experto, defendiéndola con la misma firmeza que defenderíamos las opiniones que emitimos como expertos, pero sin el rigor probatorio de las mismas (Morín, 1975).

El fenómeno de la opinionitis no es exclusivo del ámbito de la educación, sin embargo, adquiere especial intensidad en ese ámbito por tres razones fundamentalmente:

- La multiplicidad de interpretaciones del campo de la educación desde muy diversas disciplinas sin establecer los límites de credibilidad de esas interpretaciones
- La complejidad del fenómeno educativo que admite muy diversas cualificaciones
- El carácter participativo que es inherente a un fenómeno tan complejo como la educación.

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

todo tipo de manifestación requiere la misma competencia técnica.

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

- Cabe la posibilidad de instrumentalizar la opinionitis para esconder la incompetencia. El profesor que tiene una noción aproximada del escaso dominio de su materia tiene dos salidas que suponen un diferente esfuerzo: o bien se dedica a estudiar para afianzar su condición de experto, o bien renuncia a su condición de experto delegando en el grupo de alumnos la creación de los mejores intereses para su materia. Este modo de actuación es nocivo y, como afirma Lakatos, fomenta la confusión entre la libertad de cátedra y la libertad de expresión (Lakatos y Musgrave 1981, pp. 327-336).
- La opinionitis ejerce una influencia nociva en el desempeño de la tarea educativa. En efecto, las investigaciones actuales permiten afirmar que la aceptación de un mensaje depende en buena medida de la confianza que nos inspira el emisor (Black, 1969). Y si esto es así, se entiende por qué las opiniones que emiten especialistas de otros campos afines, como la medicina o la psicología, por ejemplo, pueden ser usadas por los padres de alumnos y por los propios educadores como precisa manifestación de una norma pedagógica, que sabemos no ha sido justificada adecuadamente.
- La opinionitis fomenta una falsa identificación. Del carácter participativo de la tarea educativa se infiere erróneamente el principio de que toda persona que participa en la educación entiende de educación. Con lo cual se confunden los niveles de participación y se tergiversa el sentido de la investigación pedagógica. Participar no es sinónimo de entender y, desde luego, no se requieren las mismas competencias para participar a nivel de información, a nivel de toma de decisiones o a nivel de ejecución de lo decidido.

Sin afirmar que sea la única causa, hay que reconocer que la opinionitis, debido a esa inferencia errónea, favorece el intrusismo profesional y hace que parezca normal algo que la investigación pedagógica está denunciando de diversos modos actualmente: la posibilidad de dictar normas en materia pedagógica sin que los especialistas del tema

hayan tenido oportunidad de informar y sugerir a través de sus organizaciones. Conviene recordar en este sentido que legalmente obligado, permitido o prohibido en materia de educación no equivale necesariamente a pedagógicamente obligado, permitido o prohibido (Touriñán, 2016a).

Por cierto que, también se da el caso contrario desde la pedagogía, haciendo gala de igual desfachatez intelectual: por creerse investido de la autoridad desde la pedagogía, alguien argumente en contra de los no pedagogos, como si su criterio no fuera válido. La calidad del debate público se resiente como consecuencia de estos modos. Son muchos los ejemplos de especialistas que han interpretado el reconocimiento público que reciben por su obra como una forma de impunidad. Llegados a cierto punto de "consagración", estos sectarios fundamentalistas saben que digan lo que digan, por muy arbitrario o absurdo que resulte, nadie les va a mover la silla. Es como si la acumulación de malas ideas y opiniones infundadas no tuviera apenas impacto sobre su reputación, dado el poder que tienen de facto en su ámbito. Esta suerte de impunidad está muy generalizada en nuestro ámbito y su manera de intervenir en el debate académico y público es típica pero reprochable. Y esto, en el ámbito de la formación y la educación, se da por igual en los que son partidarios de los pedagogos y en los que se declaran o manifiestan como antipedagogos (Touriñán, 2017; Sánchez-Cuenca, 2016; Moreno Castillo, 2016; Royo, 2016, Delibes Liniers, 2013; SI(*e*)TE, 2016; Orrico, 2005 y 2016).

8. LA RELACIÓN EDUCATIVA SE IDENTIFICA CON LA INTERACCIÓN QUE ESTABLECEMOS PARA REALIZAR LA ACTIVIDAD DE EDUCAR

La relación educativa es la forma sustantiva de la intervención educativa, es su acto concreto. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar y, precisamente por eso, la relación educativa puede ser vista como el conjunto de cuidados que hacemos para educar. La relación educativa es genéricamente 'relación' y esto quiere decir que respeta y se ajusta a las condiciones propias de toda relación. Pero, en tanto que relación educativa, se distingue de las demás acciones que cumplen los criterios de relación; precisamente por eso decimos, además, que la relación educativa es específicamente 'educación' y esto quiere decir que tiene que respetar los criterios de uso, finalidad y significado de 'educación', si quiere serlo.

En la relación educativa reforzamos la capacidad de hacer compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas*. Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento

que tenemos de la acción educativa, ya que 'educación' tiene significado propio.

Por consiguiente, veo la relación educativa, ni más, ni menos, como la relación interactiva que establecemos para realizar la actividad de educar, tal como queda reflejado en el Cuadro 30:

Cuadro 30: Relación educativa como interacción para educar



Fuente: Tourinán, 2016, p. 396. Elaboración propia.

La visión compleja de la realidad humana no se ajusta a dos reinos, el del corazón y el de la cabeza, por mucho poder de captación que tengan expresiones como "educan dirigiéndose sólo a lo que las personas tienen por encima de su cuello", o "hay personas que solo piensan con el corazón" o "piensan solo por debajo de la cintura". Los lemas, las metáforas y el pensamiento antinómico hay que asumirlos en sus limitaciones de significado, no sustituyen en rigor lógico la definición y precisamente por eso toda posición vinculada a la complejidad no puede limitarse a esos dos conceptos de corazón y cabeza. Desde la complejidad, si mantenemos la comparación, deberíamos hablar de inteligencia afectiva, de inteligencia volitiva, de inteligencia operativa, de inteligencia proyectiva, de inteligencia simbolizadora y de inteligencia razonadora, porque son

aplicaciones de la inteligencia a las dimensiones reales y distintas de nuestra actividad interna que requieren en cada caso ser bien gestionadas. Quedarse al concepto de inteligencia emocional es subalternar la educación afectiva a la educación emocional y si asumimos que emoción y sentimiento no son lo mismo, educación emocional no es sinónimo de educación afectiva, porque en el sentimiento se integra afecto, valor y expectativas (Touriñán, 2016a). Desde la perspectiva de la Pedagogía como conocimiento de la educación y de la educación como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, estamos obligados a mantener la educación intelectual, la educación afectiva, la educación volitiva, la educación operativa, la educación proyectiva y la educación creativa (interpretativa-mental-simbolizante-creadora) como espacios dimensionales de la intervención que no se confunden y responden a dimensiones humanas de actividad común interna diferenciadas, a competencias adecuadas, a capacidades específicas, a disposiciones básicas, a conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales de desarrollo y a finalidades específicas.

9. LA RELACIÓN EDUCATIVA EXIGE SISTEMATIZAR RASGOS DE CARÁCTER QUE DETERMINAN EL SIGNIFICADO DE 'EDUCACIÓN'

Como ya he dicho en el epígrafe 2, la relación educativa lo es, *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término 'educación' y se preserve la finalidad de educar*. Si no, será cualquier otro tipo de relación. A la relación educativa le conviene la definición sinonímica, pero aquella debe analizarse en sus propios rasgos como corresponde a la definición real de cualquier término. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos que determinan en cada acto educativo su significado real.

Distinguir qué hace que una relación sea educativa, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no solo a criterios de uso y finalidad, sino también a criterios de significado interno al propio concepto. En definitiva, hemos de construir el pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es "educativa", porque: 1) se ajusta a los criterios de uso del término, 2) cumple la finalidad de educar en sus actividades y 3) se ajusta al significado real de esa acción, es decir se ajusta a los rasgos de significado que le son propios, igual que cualquier otra entidad que se defina y sea comprensible.

El carácter es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. El carácter de la educación es su determinación, lo que la determina y eso que la determina nace de la complejidad objetual de educación que exige resolver en cada caso concreto de actuación las relaciones entre valor, elección, obligación, decisión,

sentimiento, pensamiento y creación que son propias de la actividad común interna del hombre.

El carácter, el conjunto de rasgos que determinan el significado de educación, se vincula a la complejidad objetual de educación. *La complejidad objetual* es la propiedad de la investigación pedagógica que nos hace mantener con realismo la vinculación de la condición humana individual, social, histórica y de especie con el objeto 'educación', y atender a las características propias de este, cuyas relaciones hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter) y afrontar cada intervención como conocimiento y acción y como vinculación entre valor, elección, obligación, decisión, sentimiento, pensamiento y creación. Las relaciones que se establecen entre esos elementos hacen posible identificar los rasgos internos determinantes (de carácter) de la educación (Touriñán, 2014a y 2015).

Para mí, la complejidad del objeto de conocimiento 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa: intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada y esto quiere decir que pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter). La actividad es el pilar central de la complejidad del objeto 'educación'.

En mi opinión, es posible sistematizar la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación:

- La condición fundamentante de los valores en la educación
- La doble condición de agente-autor y agente-actor de cada sujeto respecto de su educación
- La doble condición para la educación de ámbito de conocimiento y de acción.

Respecto de la primera condición, hemos de decir que la educación carece de toda justificación inteligible, cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores, pues, dado que no tenemos que ser todos lo mismo en la vida necesariamente, se infiere que cada uno sólo decidirá realizarse de un modo concreto, cuando le sea posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás. Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se sigue que no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida. Y esta relación entre educación y valores es la que hace de la educación en valores sea una necesidad inexorable. La

educación es siempre educación en valores y elección de valores y cualquier tipo de influencia no es educación, aunque cualquier tipo de influencia pueda ser transformada en un proceso de influencia educativo. Tenemos que conocer, estimar, y elegir valores; la educación en sí misma es un valor, enseña valores y, cuando educamos, estamos eligiendo valores, porque nos marcamos fines y las finalidades son valores elegidos. Y les damos sentido de acción responsablemente desde la resolución de la *relación medio-fin*. La relación educativa, desde la condición fundamentante del valor, se hace de carácter axiológico y se entiende necesariamente como educación en valores para la construcción de procesos y de hábitos operativos de elección que se concretan en creación de sentido responsable de acción, desde la perspectiva de vincular medios y fines.

La condición fundamentante del valor hace que el objeto de conocimiento 'educación' sea como es: valores elegidos. Desde la perspectiva del valor, la educación implica *relación valor-elección*, porque construimos finalidades y eso significa que tenemos que desarrollar *hábitos operativos* que nos permiten relacionar las cosas que elegimos y ordenarlas como fines y como medios. Hay que lograr en cada educando hábitos operativos, que se vinculan al *sentido de la acción responsable*. *La responsabilidad y el sentido de acción son principios de la educación vinculados al carácter axiológico de la misma.*

Por medio de la primera condición, la educación adquiere carácter axiológico. *Carácter axiológico* significa que la educación es siempre educación en valores y elección de valores y cualquier tipo de influencia no es educación, aunque cualquier tipo de influencia pueda ser transformada en un proceso de influencia educativo. En cada acción nos marcamos fines, que son valores elegidos y les damos sentido de acción responsablemente desde la resolución de la relación medio-fin. Los valores son elegibles, porque nos marcamos fines, que son valores elegidos. *El carácter axiológico determina la educación como construcción de procesos, de relación medios-fines.*

Respecto de la segunda condición, hemos de decir que el significado de agente marca un rasgo de carácter en la educación que no puede soslayarse, so pena de renunciar a educar. Se piensa siempre en la relación educativa como una relación entre dos, pero lo cierto es que la relación educativa es, de manera inequívoca, relación de uno consigo mismo. En la relación educativa somos cada uno de nosotros *agentes-actores* que nos dejamos guiar y obedecemos a las personas que ejercen la condición de educadores. Realizamos un montón de operaciones guiados para educarnos. Pero además, somos *agentes-autores* que nos guiamos a nosotros mismos en procesos de educación, decidiendo nuestras metas e integrando nuestros actos en nuestros proyectos. Por medio de la educación emprendemos la terea de ser actores y autores de nuestros proyectos,

incluso si nuestra decisión es la de actuar según nos digan los demás. *En cada caso, como agentes, estamos abocados por la educación a emprender la tarea de ser autores y actores de nuestros propios proyectos*.

Desde la perspectiva de agentes, la peculiaridad de la acción educativa no estriba en el hecho de que sean uno o dos agentes, sino en la incuestionable verdad de que cada persona es agente -actor y autor- de su propio desarrollo de alguna manera y por consiguiente hay que lograr en cada educando *hábitos volitivos*, de querer las cosas y comprometerse con ellas, obligándose, y *hábitos proyectivos*, que le permiten integrar las cosas en sus proyectos, identificándose con ellos. Los hábitos volitivos se vinculan al compromiso personal y los hábitos proyectivos se vinculan al sentido de vida. Es decir, que yo educo para que el educando pueda educarse y decidir y desarrollar su proyecto de vida y formación. No sólo operamos (elegimos hacer cosas, hacemos operaciones, actuamos), también nos obligamos (compromiso voluntario) y proyectamos (hacemos proyectos, decidimos actuar). En la relación educativa, el educando es también sujeto de su educación que ha de encontrar el control de su propia vida, desarrollando el sentido patrimonial de su condición humana individual, social, histórica y de especie. Me marco fines, pero además, me obligo a mí mismo y controlo con autonomía mi elección, decidiendo las acciones desde mi proyecto, incluso si mi proyecto decidido es hacer lo que me digan los demás. Desde el punto de vista de los agentes, la educación se hace de carácter personal y patrimonial y exige entender la relación valor-obligación y valor-decisión, porque en la acción educadora, junto al hábito operativo, tienen su lugar los hábitos volitivos y los hábitos proyectivos (Ferrater, 1979, pp. 119-155; Dearden, Hirst, Peters, 1982).

Por medio de la segunda condición, la educación adquiere carácter personal y patrimonial. *Carácter personal* de la educación quiere decir que la acción educativa respeta la condición de agente del educando y lo prepara para comprometerse y obligarse personalmente (es el origen genuino de su elección), de manera voluntaria, en sus actuaciones y para inventar o crear modos originales-singulares (que nacen en él y de él) de realización de la existencia, afrontando su condición humana (individual, social, histórica y de especie), con autonomía y responsabilidad, dentro del espacio participado de una cultura, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos (Arendt, 1974; Damasio, 2010; Gervilla, 2000, Haidt, 2006; Marina, 2009; Maslow, 1982; Morin, 2009; Pinker, 2011; Mosterín 2008a; Touriñán, 2013a). Además de hábitos operativos, necesitamos hábitos volitivos de compromiso y obligación personal a la acción. Esto marca el sentido personal de la educación como compromiso propio y original, es decir, nacido de uno mismo hacia su educación, que no debe ser vista alejada de la existencia

del otro y de lo otro en cada intervención. Estamos obligados a ser actores y autores en la acción educativa respecto de uno mismo y del otro y de lo otro. Nos comprometemos con los valores voluntariamente para cumplir reglas y normas. *El compromiso y el origen de la acción en la persona que es agente son principios de educación vinculados al carácter personal*.

Carácter patrimonial, significa que, cuando nos marcamos finalidades, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida; hacemos, de nosotros, nuestro propio patrimonio. *La identidad, la individualización y el sentido de vida son principios de la educación vinculados al carácter patrimonial* Afirmar el carácter patrimonial de la educación quiere decir que somos, cada uno de nosotros mismos, un patrimonio; que aprendemos a elegir, a comprometernos y a marcarnos finalidades, para poder determinar nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia, construyéndonos a nosotros mismos como nuestro patrimonio más propio. Decidir cuál de nuestras necesidades debe ser atendida, aquí y ahora, en nuestro proyecto de vida, supone deliberar y asumir, atendiendo a los conocimientos, valores, sentimientos, actitudes e intereses que tenemos en ese momento; un patrimonio que nosotros podremos corregir y variar amparados en las oportunidades, en las circunstancias y en la educación recibida, pero que no podemos evitar tener en el momento de adoptar la decisión (Touriñán, 2006). *El carácter patrimonial determina la educación como construcción de metas y proyectos personales. La finalidad se convierte en meta, porque se integra en nuestros proyectos*.

Respecto de la tercera condición, se sigue que yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo e incluso 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. Desde la tercera condición, hay que insistir en que la educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una acción que se desempeña mediante la relación educativa. Cabría decir, por tanto, que a la educación le convienen tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en el sentido más clásico y universal de métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica (Mosterín, 2008b). Esta doble condición identifica la complejidad de la acción educativa para el conocimiento pedagógico, que debe resolver en cada caso la relación teoría-práctica: debo pasar del pensamiento y del conocimiento a la acción. Y para eso no basta con conocer, elegir, comprometerse y decidir; hay que dar un paso más y sentir, es decir, vincular afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr. La realización efectiva de la*

acción exige ejecución, interpretación y expresión.

Y para que esto sea posible, además de hacer *integración afectiva*, pues nos expresamos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente, mediante apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos, necesitamos hacer *integración cognitiva* relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción se fundamenta desde la racionalidad, de manera explícita, con el conocimiento. Pero necesitamos, además, hacer *integración creativa*, es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en el conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural: construimos cultura simbolizando.

El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la acción, *el hábito afectivo* que se deriva de la relación valor-sentimiento y genera *experiencia sentida del valor*. Nos desplazamos de la sensibilidad al sentimiento y vinculamos, con apego positivo, lo que queremos hacer con lo que es valioso. Necesitamos hábitos afectivos, pero la realización concreta de la acción no es posible sin el *hábito intelectual* y sin el *hábito creativo*, simbolizante-creador.

Las cualidades personales de los agentes le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena, porque no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta.Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa obliga a asumir la relación valor-sentimiento y nos ofrece, no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca.

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido, según se cumplan o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos *reconocimiento* de nuestra elección; manifestamos y esperamos *aceptación* de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos *acogida* nuestros proyectos y manifestamos *entrega* a ellos. Elegir, comprometerse decidir y sentir positivamente un valor tiene su manifestación afectiva en *actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción*. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta.

Por medio de la tercera condición la educación adquiere carácter integral, gnoseológico y espiritual. *Carácter integral* quiere decir desarrollo dimensional integrado de cada educando desde su actividad común interna: pensar, sentir afectivamente, querer,

elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando), para desarrollar con posibilidades de éxito la condición humana individual, social, histórica y de especie en las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida (personal, familiar, local, escolar, profesional, etcétera). *Carácter integral* de la educación quiere decir educación de todo el educando como un todo desde su actividad interna, no como una suma de partes. La vinculación positiva de apego y la implicación del agente como un todo hacen que *positividad y desarrollo dimensional sean principios de educación derivados del carácter integral de la misma*.

Desde la perspectiva del carácter integral de la educación, puede decirse que toda educación es intelectual, pero no todo en la educación es educación de la inteligencia; hay otras dimensiones de intervención educables, que pueden ser atendidas específicamente. Y lo mismo se puede decir de cada una de las otras dimensiones de intervención: toda educación es afectiva, pero no todo en la educación es educación de la afectividad; toda educación es volitiva, pero no todo en la educación es educación de la voluntad; toda educación es operativa, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de obrar-hacer; toda educación es proyectiva, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de decidir moralmente; toda educación es notativa, simbolizadora, creadora y concienciadora, pero no todo en la educación es educación de la espiritualidad, de la corporeidad mental, de la consciencia, de la aprehensión significativa, de la creatividad.

Desde el punto de vista pedagógico, en la acción educativa integral se unen *inteligencia* (cognición y razonamiento), *afectividad y emociones* (sentimiento dimensionado), *volición* (querer con determinación y compromiso), *operación y proyección* (sentido de acción y sentido de vida, construcción de procesos y de metas), *creación* (construcción de cultura simbolizando) de las personas en desarrollo y *variables contextuales* que nos permiten configurar un "todo concordado" entre valores, pensamientos, sentimientos, obligaciones, elecciones, decisiones y creaciones. Todas las dimensiones intervienen en cada caso y no se resuelve la educación atendiendo a una de ellas solamente.

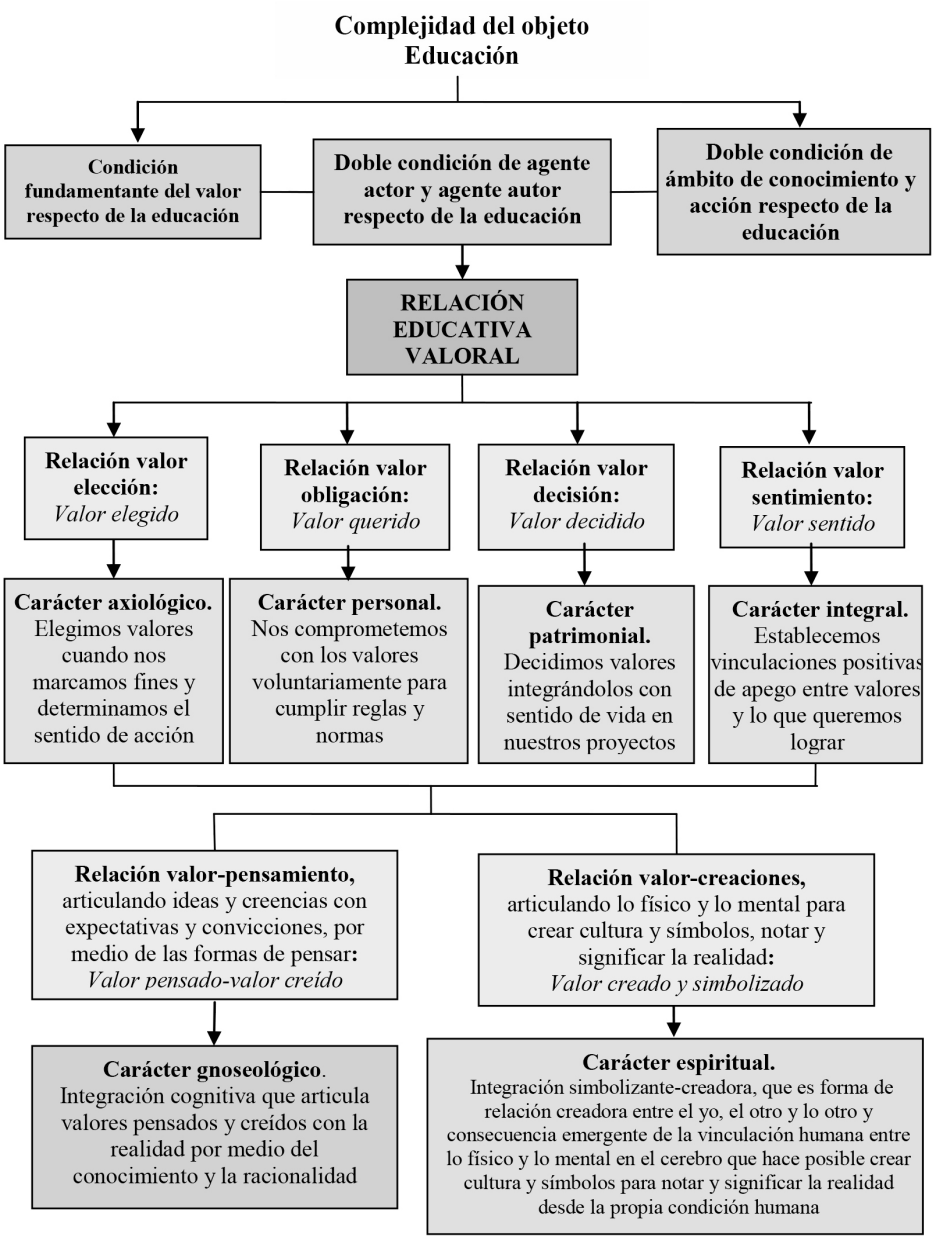
Carácter gnoseológico quiere decir que somos capaces de integración cognitiva, o sea, que aprendemos a relacionar ideas y creencias utilizando las formas de pensar, de manera que podamos articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad en cada uno de nuestras elecciones, voliciones, proyectos, sentimientos, pensamientos e interpretaciones creativas. *La integración cognitiva es principio de educación derivado del carácter gnoseológico*.

Carácter espiritual significa que generamos consciencia y creatividad que hace posible, desde la propia condición humana, crear símbolos para notar y significar

el yo, el otro y lo otro, en el mundo físico, en el mundo de los estados mentales y en el mundo de los contenidos de pensamiento y sus productos. *Carácter espiritual* de la educación significa que la educación se hace al modo humano y genera eventos mentales en los educandos; mejoramos la toma de conciencia de nosotros mismos y de la realidad por medio de símbolos, al modo humano, es decir, como corporeidad mental que integra de manera emergente en el cerebro lo físico y lo mental y establece una forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, por medio de símbolos. Carácter espiritual quiere decir que podemos construir cultura, es decir, que podemos construir simbolizando. *La integración creativa (simbolizante-creadora) es principio de educación vinculado al carácter espiritual.*

Para mí, la educación se define atendiendo a rasgos de carácter que determinan el significado de educación. Nada es educación, si no cumple las condiciones de uso común, finalidad y los rasgos de carácter. Toda acción educativa se distingue de las demás por el uso común y por la actividad, pero además se singulariza, atendiendo a criterios de definición real porque, desde la complejidad objetual de educación, a la acción educativa se le atribuyen rasgos de carácter que determinan el significado. Y así, puede decirse que toda acción educativa tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual, tal como se resume en el Cuadro 31.

Cuadro 31: Carácter de la educación derivado de la complejidad objetual de 'educación'



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 645.

10. LA RELACIÓN EDUCATIVA INTEGRA EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

En la relación educativa actuamos siempre con una específica perspectiva de enfoque o cualificación, que se infiere de la vinculación que se establece entre el yo y el otro, en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica; es decir, apelamos, con propiedad, al *sentido de la educación*. El sentido de la educación es lo que la cualifica. Los agentes actúan y sus acciones tienen sentido de acción (relación fines-medios) y sentido de vida (relación decisión-proyectos-metas), pero además, tienen el sentido propio del significado de la acción que realizamos: a la acción educativa le corresponde un sentido que es inherente al significado de 'educación' (Touriñán, 2015). El significado de la educación está conformado por los rasgos de carácter y de sentido. El carácter determina el significado de 'educación', el sentido, derivado de las vinculaciones de agentes en cada acto educativo, cualifica el significado de 'educación'.

El sentido de la educación nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. En cada situación concreta nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros y generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura. Por esta posibilidad de crear símbolos para notar y significar cultura y realidad desde su propia condición humana, podemos hablar de la condición humana individual, social, histórica y de especie, porque el hombre se adapta, acomoda y asimila su condición desde un mundo simbolizado. Nuestros hábitos creadores y simbolizantes nos permiten interpretar la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada caso (Touriñán, 2016a).

La vinculación entre el yo, el otro y lo otro es un tipo de vinculación que requiere conjugar en el desarrollo formativo de la condición humana la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, articulando en cada acción los límites de lo singularmente personal, lo próximo ambiental y lo universal, tres categorías vinculadas al "yo", "el otro", y "lo otro" en cada caso concreto de actuación. El sentido de la educación se establece en nuestros días, desde las vinculaciones entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica, como un sentido espacial (territorializado), temporal (durable), de género (cultural) y de diferencia especifica (formativo). Desde el punto de vista del sentido de la educación, toda acción educativa se cualifica como de sentido territorial, durable, cultural y formativo y admite variadas respuestas, atendiendo a las circunstancias de cada caso, tal como quedó reflejado en el Cuadro 4 del capítulo anterior.

El sentido de la educación es un elemento fundamental en el significado de educación, no porque se cualifique la vinculación del yo, el otro y lo otro en cada acción, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica, sino porque, si no se conjuga en cada acción la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, no abarcaremos la condición de agente de la educación en su extensión: pues mi derecho 'a' y 'de' la educación es un derecho legal y legítimamente encuadrado en un marco legal territorial y con unas circunstancias concretas que condicionan oportunidades específicas. Si no se salvan los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal, el agente pierde su ubicación de sujeto situado en el mundo. Sin esa reserva, no distinguiremos entre la integración territorial de las diferencias culturales y la inclusión transnacional de la diversidad cultural en cada agente de la educación.

La educación puede tener *sentidos filosóficos* diversos: puede ser humanista, localista, globalista, nacionalista, comunitarista, asimilacionista, multiculturalista, interculturalista, intelectualista, relativista, laicista, etcétera. Pero, cuando hablamos del sentido como característica del significado de educación, hablamos del *sentido pedagógico*, nos referirnos a una *cualificación propia del significado de educación, vinculada a la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde esta perspectiva, cualquier acción educativa, sea humanista, socialista, etc., tendrá sentido pedagógico territorial, duradero, cultural y formativo; tendrá el sentido pedagógico inherente al significado de educación* (Touriñán, 2016).

Cuando hablamos de sentido pedagógico "cultural", por ejemplo, no estamos hablando de una dimensión general de intervención, ni de uno de los ámbitos de la educación (formas de expresión y áreas de experiencia), ni de uno de los sentidos filosóficos atribuibles a la educación desde la perspectiva de las finalidades. Cuando hablamos de sentido cultural, estamos pensando en un rasgo cualificador, que es propio del significado de educación y que se integra en la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda educación tiene, por principio de significado, sentido cultural, territorial, duradero y formativo.

En las sociedades abiertas, pluralistas y constitucionalmente aconfesionales, se evidencia la necesidad de modelos de intervención que propicien el sentido cultural como rasgo definitorio propio del significado de la educación, que admite diversas respuestas, desde el multiculturalismo al interculturalismo, desde el tratamiento simétrico al tratamiento asimétrico de las diferencias, desde la integración territorial de las diferencias a la inclusión transnacional de la diversidad, pero siempre desde una visión coherente con

los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación. El sentido cultural de la educación se vincula al principio educativo de la diversidad y la diferencia, en tanto que rasgo definitorio que cualifica el significado de educación, atendiendo a la categoría conceptual y clasificatoria de 'género' (Touriñán, 2015).

El sentido de la educación está vinculado a la respuesta formativa que en cada momento cultural se da a la condición humana individual, social, histórica y de especie. El sentido de la educación se integra en la orientación formativa temporal de la condición humana por medio de las materias escolares, pero no se confunde con las materias escolares de estudio, derivadas de las áreas culturales que están vigentes y consolidadas en cada momento socio-histórico. Pero nada de lo anterior impide entender que el sentido pedagógico cualifica a toda acción educativa, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Esto es así y, precisamente por eso, se dice que toda educación tiene que ser personal (que es rasgo determinante del significado y derivado de la complejidad objetual de 'educación'), pero no necesariamente toda educación es de matemáticas o de física o de literatura o de artes. Y, del mismo modo, se dice que toda educación matemática, física, artística o literaria, etcétera, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, debe pensarse como educación con sentido territorial, durable, cultural y formativo. Un sentido que admite diversas respuestas concretas según se trate de una materia escolar general o profesional, de formación ocasional, permanente o continua, de formación presencial o virtual, de formación sincrónica o asincrónica, etc.

Al yo, en tanto que singularidad individualizada, hay que formarlo en todos los rasgos de carácter inherentes al significado de la educación. Al yo, en relación con el otro y lo otro, hay que formarlo en los rasgos de sentido pedagógico inherentes al significado de educación y darle la respuesta adecuada de acuerdo con las oportunidades concretas y las circunstancias específicas de cada acción (Touriñán, 2016a, cap. 8).

En cada acto educativo se establece vinculación entre el yo, el otro y lo otro y se genera en la educación el sentido de cualificación espacial, temporal, de género y de diferencia específica. En cada acto educativo se concreta un sentido territorial, temporal, cultural y formativo, sin los cuales la educación no queda definida. Toda educación tiene sentido espacial (territorial), temporal (durable), de género (cultural) y de diferencia específica (formativa), cualquiera que sea el área de experiencia cultural con la que educamos y cualquiera que sea el sentido filosófico que le atribuye una sociedad a la educación (Touriñán, 2015).

El sentido durable, territorial, cultural y formativo cualifica la acción educativa en cada caso concreto según las oportunidades. El sentido no determina sin

más el significado de la educación. Atendiendo a estas cuatro categorías conceptuales clasificatorias, la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada caso concreto nos permite hablar de educación permanente y ocasional, de educación presencial y no presencial, de educación sincrónica y asincrónica, de educación virtual, de educación local, global y glocal, de educación multicultural e intercultural, de educación vocacional, general y profesional, etc.

En cada acto educativo se establece vinculación entre el yo, el otro y lo otro de manera que, atendiendo a las categorías conceptuales clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica, se genera en la educación el sentido territorial, durable, cultural y formativo. En cada acto educativo, desde las relaciones entre el yo, el otro y lo otro, en sí mismas, se conjuga la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia y en cada acción, desde las relaciones en sí mismas, se salvan los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal. La relación educativa deja de ser educativa si no respeta las exigencias del sentido de la educación.

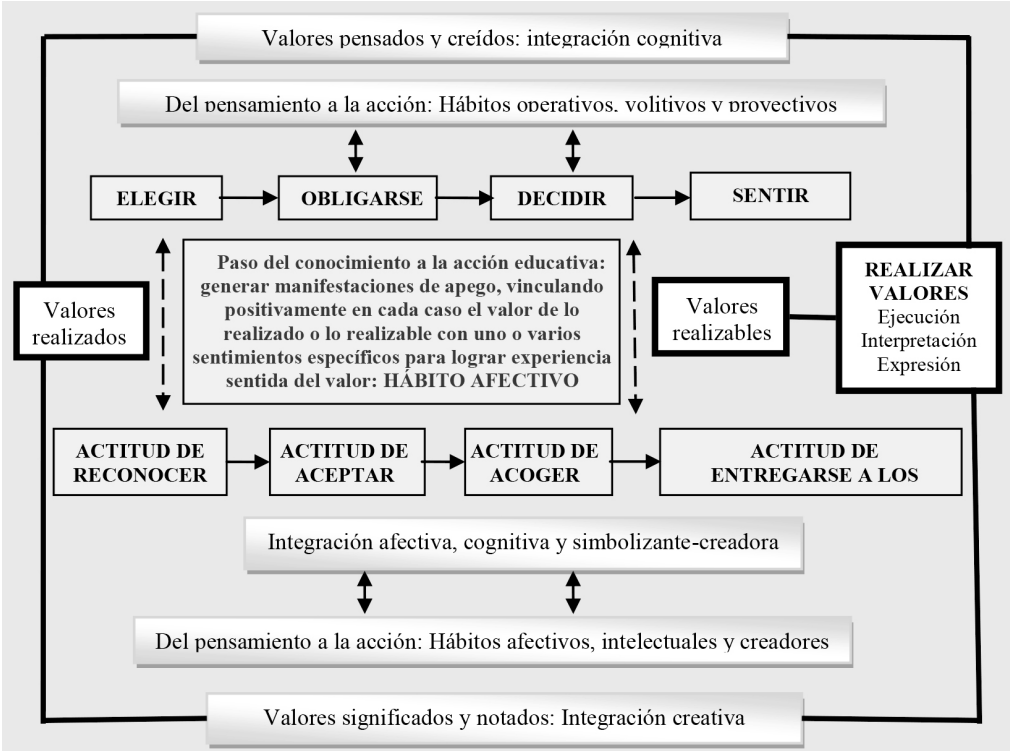
11. LA RELACIÓN EDUCATIVA REQUIERE CONCORDANCIA ENTRE VALORES Y SENTIMIENTOS EN EL PASO DEL CONOCIMIENTO A LA ACCIÓN

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 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 ejecución, interpretación y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva).

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos reconocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos entrega a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y sentir positivamente un valor, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego, en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación

afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta, tal como reflejamos en el Cuadro 32, bajo la forma de relación compleja valor-actividad común interna del educando, concordando valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción:

Cuadro 32: Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 356.

Llegamos a la realización concreta de un valor, contando con las oportunidades, pero siempre hemos de disponer de hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y hábitos, notativos-significantes, creadores. Cada vez que realizamos algo elegimos hacer, queremos, decidimos proyectos, sentimos, pensamos y creamos con símbolos. Y solo de ese modo llegamos a la realización concreta de algo que siempre implica, elegir procesos, obligarse (comprometerse voluntariamente), decidir metas y proyectos (de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia), sentir (integrar

afectivamente), pensar (integrar cognitivamente) y crear cultura (integrar creativamente, dando significado mediante símbolos).

Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente autor, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia. *La realización efectiva de la acción exige ejecución, interpretación y expresión*. Y para que esto sea posible, además de hacer una *integración afectiva (expresión)*, pues nos expresamos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente, mediante apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos, necesitamos hacer *integración cognitiva (ejecución racional de lo pensado y creído),* relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción se fundamenta de manera explícita desde la racionalidad con el conocimiento. Pero necesitamos, además, hacer una *integración creativa (interpretación simbolizante-creadora)*, es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en el conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural. La *integración creativa* articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura, simbolizando.

Si nuestros razonamientos son correctos, la doble condición de conocimiento y acción nos coloca en la visión integral de la complejidad de la acción. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la acción, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento y genera experiencia sentida del valor. Pero la realización del valor no es posible en su concreta ejecución, expresión e interpretación, si no hacemos, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, una integración afectiva, cognitiva y creadora en cada acción.

Desde la perspectiva del paso del conocimiento a la acción, en cada actuación hacemos un camino de doble dirección que nos permite ir:

- De la elección, la obligación y la decisión a la afectividad y viceversa
- De la afectividad a la cognición y a la creatividad y viceversa
- De la cognición y la afectividad y la creatividad a la estética y viceversa.

La creatividad y la afectividad se vinculan por medio de las actitudes hacia la innovación y las experiencias sentidas de la emoción y el valor; la creatividad nos produce sentimientos singulares y los sentimientos impulsan o inhiben la creatividad. La cognición y la creatividad se vinculan por la posibilidad de generar una integración cognitiva superior en cada aprehensión de la realidad innovadora; usamos la cognición para interpretar, significar e innovar. La cognición y la afectividad se vinculan porque somos afectividades conscientes y pensantes: relacionamos ideas y creencias y generamos

convicciones sobre lo que elegimos, lo que nos compromete y lo que decidimos y sentimos, alcanzando experiencia sentida de lo valioso, de la realidad, de nuestros actos y de nuestros pensamientos. La cognición, la creatividad y la afectividad se vinculan a la estética, porque somos capaces de hacer interpretaciones y atribuir significado a la belleza como armonía o relación entre las formas, generando experiencia sentida de esa relación. En la articulación de la acción somos capaces de pasar, en cada acto, de la sensibilidad al sentimiento y de la cognición y la afectividad a la creatividad y a la estética.

Cada caso de intervención, es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión; cada caso de acción pedagógica exige resolver la concordancia de valores y sentimientos en cada situación como manifestación explícita de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción educativa. Y aun así, con esto no se resuelve en su totalidad el paso del conocimiento a la acción porque requiere, además, *razón y creación*: cada caso de intervención es una puesta en escena cuya realización implica, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, ejecución, interpretación y expresión, que exigen además de la integración afectiva, la integración cognitiva y la integración simbolizante-creadora.

Cada actuación es un camino que implica el valor pensado y creído, valor creado, simbolizado y significado, valor elegido, valor comprometido, valor decidido y valor sentido. El paso del conocimiento a la acción nos instala en la complejidad del valor realizado, del valor realizable y de la realización del valor. La relación educativa se hace de carácter axiológico, personal y patrimonial y de carácter integral, gnoseológico y espiritual.

Dentro del marco que acabo de exponer, yo quiero hablar en este artículo de la relación educativa como acto concreto. No como una cuestión de *educabilidad* que nos llevaría a enumerar las capacidades humanas que hacen posible recibir educación. Tampoco como una cuestión de *educatividad*, que nos llevaría a enumerar las competencias que hacen viable que un sujeto pueda dar educación. Por supuesto, tampoco como una cuestión de libertades formales y reales que garantizan *la oportunidad de educar* en un territorio legalmente determinado que constituye la forma institucional de plantear la relación entre justicia y cuidado. Yo quiero deliberar sobre el propio concepto "relación educativa" que aúna en un solo acto educabilidad, educatividad y oportunidad de educar y quiero deliberar sobre ese concepto, cultivando una reflexión independiente, como diría Herbart. El resultado de mi pensamiento sobre esa cuestión es lo que pretendo ofrecer. Mi planteamiento es el siguiente (Touriñán, 2017 y 2016a):

- La relación educativa es la forma sustantiva de la intervención educativa, es su acto concreto. La relación educativa se identifica con la interacción

que establecemos para realizar la actividad de educar y, precisamente por eso, la relación educativa puede ser vista como el conjunto de cuidados que hacemos para educar.

- En la relación educativa reforzamos la capacidad de hacer compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas.* Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la acción educativa, ya que 'educación' tiene significado propio.

Por consiguiente, veo la relación educativa, ni más, ni menos, como el ejercicio de la educación y ello implica asumir la complejidad propia de la educación y que he sistematizado en un triple eje condicional: valores, agente actor y autor y la concurrencia de conocimiento y acción. Esta triple condición debe cumplirse en cada caso concreto de la relación educativa, porque desde la complejidad se fijan los rasgos que determinan realmente el significado de 'educativo' y permiten singularizar la relación respecto de otros tipos de relaciones. Si no se cumplen esos rasgos de significado que caracterizan a 'educación', la relación educativa será genéricamente relación, pero no podrá ser específicamente educativa, porque no lograría caracterizarse frente a otras relaciones. Debemos asumir que:

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y elección, de manera que podemos mejorar el sentido responsable de acción, en cumplimiento del carácter axiológico de la educación
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y obligación, de manera que podemos mejorar el compromiso voluntario de acción, en cumplimiento del carácter personal de la educación
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y decisión, de manera que podemos mejorar el sentido de vida individualizado que tiene esa acción, en cumplimiento del carácter patrimonial de la educación
- en la relación educativa se crea una vinculación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que podemos orientarnos hacia el logro de experiencia sentida del valor por medio de la integración afectiva, en cumplimiento del carácter integral de la educación
- en la relación educativa se crea una vinculación entre ideas y creencias con las expectativas y convicciones, por medio de las formas de pensamiento, de manera que somos capaces de integrar cognitivamente los valores pensados y creídos con la realidad, en cumplimiento del carácter

gnoseológico de la educación

- en la relación educativa se crea una vinculación entre signos y significados, debido a la relación humana de lo físico y lo mental, de manera que somos capaces de hacer integración simbolizante-creadora del valor y darle significado, en cumplimiento del carácter espiritual de la educación.

Cada una de estas vinculaciones que se establecen en la actividad común interna del hombre genera y da lugar a un rasgo de carácter que determina la relación educativa frente a otro tipo de relaciones. El carácter es una exigencia de la definición real; la complejidad objetual de la educación origina el carácter de la misma a partir de la actividad común interna y la relación educativa debe cumplir esas exigencias por principio de significado: nada es educativo, si no tiene los rasgos propios del carácter de la educación; sólo así la relación será educativa. La relación educativa es, por tanto, interacción para educar y ello implica asumir la complejidad propia de la educación y las exigencias derivadas de los rasgos de carácter de la educación, tal como los he ido especificando en el epígrafe anterior.

12. CONSIDERACIONES FINALES: LA RELACIÓN EDUCATIVA NO ES NEUTRAL; ES UNA RELACIÓN COMPROMETIDA, RESPONSABLE Y COMPASIVA EN CUALQUIER ÁMBITO DE EDUCACIÓN CONSTRUIDO AL QUE SE APLIQUE

La relación educativa es "educativa", porque tiene la finalidad de educar y se ajusta al significado de esa acción. Pero convivir, comunicar y cuidar son relaciones previas a la relación educativa que establecen condiciones necesarias pero no suficientes de esta. *La relación educativa es, genéricamente, relación y es*, *específicamente, educativa*. La relación educativa es un concepto con significado propio, vinculado al carácter de la educación, y requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción.

La triple condición derivada de la consideración de valores, agentes y acción educativa marca la complejidad objetual de "educación" y hace que el conocimiento de la relación educativa, si se respeta esa complejidad, pueda entenderse sin renunciar a los rasgos derivados de la complejidad que determinan realmente el significado de 'educativo' en la relación, singularizándola respecto de otros tipos de relaciones.

La relación educativa, lo reitero, no es básicamente un problema de enseñanza, pues esta puede usarse para educar o no, ni un problema de conocimiento que puede permanecer separado de la acción. La relación educativa es básicamente un problema de conocimiento y acción vinculados al significado de la educación en cada ámbito construido para intervenir. Todo esto es, en mi opinión, lo que *hace que la relación*

educativa no pueda darse por comprendida, si no se interpreta como un ejercicio de libertad comprometida y como una actividad responsable.

No existe la neutralidad de la tarea. Si la relación que establecemos es educativa, *hay que comprometerse* y defender el significado de la educación en el diseño educativo de cada espacio de intervención categorizado como ámbito de educación. Para mí, el *ámbito de educación* es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención, las áreas de experiencia y las formas de expresión en cada acepción técnica de ámbito.

La intervención siempre está orientada a la acción desde el *diseño educativo,* que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa). El diseño es ordenación de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito). El diseño educativo propicia la relación educativa ajustada a principios de educación y a principios de intervención en cada acción pedagógica singular para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie.

El diseño educativo es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Y para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de 'ámbito de educación', sino que tenemos que implementar una acción educativa concreta, controlada y programada desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia y grado escolar.

El *diseño educativo* queda definido para mí en el capítulo anterior como la ordenación racional (espacio-temporal) de los componentes de ámbito de educación para intervenir, contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar.

La relación educativa implica actividad comprometida y, además, es una *actividad responsable,* porque cuidamos para educar, es decir, para que cada educador, junto con el educando, genere en cada educando la relación educativa respecto de sí mismo, de tal manera que éste no sea sólo actor, sino también autor de su propio proyecto de vida en lo que pueda, en cada ámbito de intervención creado:

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y elección, de manera que podemos establecer el sentido responsable de acción, construyendo procesos desde la relación medios-fines

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y obligación, de manera que podemos establecer el compromiso personal de acción
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y decisión, de manera que podemos establecer el sentido de vida individualizado que se busca en esa acción, construyendo metas
- en la relación educativa se crea una vinculación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que hablamos de experiencia sentida del valor como integración afectiva que hace posible el reconocimiento, la aceptación, la acogida y la entrega a la obra que hacemos
- en la relación educativa se crea una vinculación entre ideas y creencias con las expectativas y convicciones, por medio de las formas de pensamiento, de manera que somos capaces de integrar cognitivamente los valores pensados y creídos con la realidad para hacer una ejecución racional de los mismos
- en la relación educativa se crea una vinculación entre signos y significados, debido a la relación humana de lo físico y lo mental, de manera que somos capaces de hacer integración simbolizante-creadora y darle significado a la condición humana en el mundo simbolizado, construyendo cultura.

La relación educativa tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes. Cada caso de intervención, es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión, razón y creación, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido específico en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. En la relación educativa se gestionan ámbitos educativos y en cada ámbito se gestionan cada una de las relaciones derivadas de la complejidad objetual de educación.

La relación educativa, lo reitero, no es una cuestión de educabilidad, ni de educatividad, ni de oportunidad de educar, sino todo eso junto en una acción concreta. Y como acción concreta está definida en sus propios términos que se establecen desde la condición fundamentante del valor, la doble condición de agente y la doble consideración de conocimiento y acción para el objeto 'educación'. De la complejidad objetual de 'educación' se sigue que la relación educativa responde a rasgos reales definidos de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual.

La manera de responsabilizarse de la relación educativa y de comprometerse pedagógicamente con ella, marcan un sentido profundo de la educación, alejado igualmente

de la amenaza fundamentalista del adoctrinamiento, de la ilusión antipedagógica del neutralismo y de la propuesta instrumentalizadora de la manipulación, y la coacción intimidatoria, errores siempre posibles, pero evitables, en la formación. Cuando uno educa, se establece una relación directiva de autoridad, basada en la confianza que una persona otorga a otra para dirigir sus conductas en un determinado ámbito de su existencia, -en este caso, el educando-, que es guiado mediante actividad responsable para que decida hacer lo que debe, para obedecer y para que emprenda la tarea de ser actor y autor de sus propios proyectos.

En definitiva, la relación educativa es "educativa", porque cumple los criterios de uso del lenguaje común para la educación, tiene la finalidad de educar y se ajusta al significado de esa acción. En la relación educativa interaccionamos para realizar la actividad de educar, y para ello cuidamos, enseñamos, convivimos, comunicamos y mediamos, pero siempre con la finalidad presente de educar, es decir, de cumplir las condiciones de significado de ese concepto en cada acción educativa concreta. Y todo eso hace de la relación educativa un ejercicio de libertad comprometida y una actividad responsable y compasiva que se ejerce en cada acción educativa concreta.

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico respecto de las cuestiones que afectan a la relación libertad-educación. La verdadera postura de la escuela es la postura de libertad comprometida y de actividad responsable, pues la garantía de libertad no es la neutralidad del profesor, sino el respeto a la integridad de la personalidad del educando: un sujeto que piensa, tiene sentimientos, se compromete, elige actuar, decide proyectos y crea símbolos para significar la realidad y la cultura desde su propia condición humana como agente actor y autor. *Desde la perspectiva de la relación educativa, la educación es educación de la inteligencia, de la voluntad, de la afectividad, de la construcción de procesos enmarcados en fines y medios, de la construcción de metas y proyectos decididos y de la construcción de cultura.* Eso es lo que corresponde a las actividades comunes internas y a las dimensiones generales de intervención vinculadas a ellas.

En la educación en general, cada acto de realización del valor implica el paso del conocimiento a la acción y eso quiere decir que, atendiendo a las oportunidades y a los recursos disponibles, tenemos que ejecutar, interpretar y expresar. Cuando elegimos finalidades, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida y lo sentimos; hacemos, de nosotros, nuestro propio patrimonio y nos identificamos en las decisiones que adoptamos, con sentimientos positivos hacia y desde esa identificación. Actuamos con libertad, determinación y decisión y hacemos integración afectiva, cognitiva y

simbolizante-creadora. Articulamos valores pensados y creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad; establecemos relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, creando cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana y expresamos el distinto grado de compromiso con nosotros y con el otro y lo otro por medio de la relación compleja entre valores y actividad común interna del educando. Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos reconocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos entrega a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y sentir positivamente un valor, tiene su manifestación afectiva en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción, que siempre exige, además, integración cognitiva y creadora. Y por todo eso, respecto de la relación educativa, *la libertad y la compasión son principios de la intervención:* elegimos y tenemos sentimientos hacia nosotros mismos, lo demás y los demás: tenemos que *compadecernos*, sentir con nosotros y con el otro y lo otro en cada elección, desde nuestra condición humana. Privarnos de ello, es privarnos de una parte fundamental, integrante de la actividad común interna del hombre que se manifiesta, querámoslo o no, en la condición humana. Y esto se aplica a la educación artística en cada interacción que establecemos como relación educativa, igual que a cualquier otro ámbito de educación que se construya.

CAPÍTULO III

LOS MEDIOS HAY QUE VALORARLOS PEDAGÓGICAMENTE. EDUCAR NO ES UNA CUESTIÓN DE MEDIOS Y MÁS MEDIOS

1. INTRODUCCIÓN

En educación, desde la perspectiva de los *medios*, hablamos de educación artística, plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, audiovisual-virtual, gráfica, táctil, dinámica, etcétera. Cada una de ellas usa un lenguaje específico que se conoce como forma de expresión y constituyen uno de los grupos de medios externos específicos en la actividad educativa.

Ahora bien, desde la perspectiva de la acción, la actividad común, interna y externa, del educando constituye el primer medio de la intervención, si asumimos que la actividad es el principio-eje directriz de la intervención (Touriñán, 2014a). Hablar de la actividad en educación, supone reconocerla como principio y esto quiere decir que en la actividad hay un carácter especial que debe estar presente del mismo modo en los resultados, en las tareas específicas y en la función del educador. Para la pedagogía activa, este carácter consiste en la necesidad de tener presente, tanto en las tareas educativas, como en los resultados, como en la función docente, que el educando no es un mero paciente de la acción del educador, sino también agente de los efectos que en sí mismo se producen.

La educación es actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Usamos la actividad interna del educando y del educador para educar: u*samos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas. La actividad es principio*

de la educación, porque nadie se educa sin hacer actividad; nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, operando, proyectando y simbolizando creadoramente. Para educar hacemos integración cognitiva, afectiva, creativa, proyectiva, operativa y volitiva. Integramos todas esas actividades con la finalidad de educar, contando para ello con los medios internos y externos en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades a nuestro alcance (Touriñán, 2016a).

Todos los cambios producidos por intervención de un agente se conocen como *acciones* y no hay posibilidad de acción sin medios. La intervención educativa es la acción intencional para la realización y el logro del desarrollo integral del educando: tiene carácter teleológico (existe un sujeto agente, educando-educador); existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo); se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente, contando con los medios que podamos disponer en cada circunstancia.

En Pedagogía, tiene sentido afirmar que tenemos que transformar la información en conocimiento y el conocimiento en 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 las áreas); 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 en la orientación formativa temporal de la educación en cada ámbito de educación que construimos con la finalidad de realizar la tarea de educar y obtener el resultado educativo.

Educar, como proceso, es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que capacitan al educando para ser agente autor y actor de sus propios proyectos, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades.

Utilizar los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades, es el problema que ahora nos ocupa y reconozco que es uno de los temas que más literatura ha generado en Pedagogía. La Didáctica se ocupa de la enseñanza y la enseñanza, por definición, se ocupa de los medios dentro del desarrollo curricular, desde el diseño instructivo. Yo me siento liberado de hacer aquí un tratado de los medios e instrumentos que se utilizan en la enseñanza y de su papel en la organización escolar (SI(*e*)TE, 2016).

En este capítulo considero que los medios son parte de los mimbres con los

que se tiene que trabajar para hacer educación. Los medios son uno de los elementos estructurales de la educación. Justamente en esa afirmación es donde está el problema que me preocupa en este capítulo, porque podemos encontrarnos con muchos libros que identifican los medios con los medios audiovisuales, otros con las nuevas tecnologías, pocos, muy pocos con los medios tradicionales y los métodos de enseñanza y todos ellos omiten en el tema de los medios o solo tocan tangencialmente la cuestión de los premios y castigos o la cuestión de los deberes o la cuestión de los hábitos (SI(*e*)TE, 2010). Incluso así, lo que es innegable es que, si conocer, enseñar y educar tienen significado distinto, diseño instructivo y diseño educativo requieren elementos de justificación y creación apropiados. En esta tarea, los medios internos y externos han sido y son utilizados de forma mítica; se han mitificado, como si la solución de la educación fuera un problema de medios y más medios.

El *Diccionario de la lengua española* admite tres significados básicos para el término 'mito' (RAE, 1999, p. 1382): relato fabuloso de acciones de dioses y héroes destinado por lo común a dar explicación imaginativa y fantástica de la realidad; persona, acto o cosa que, por su trascendencia o importancia, se convierte en modelo o arquetipo, parte de la Historia o de la tradición; cosa inventada por alguien para que circule como verdad. Son tres acepciones que responden a las funciones del mito sistematizadas por Kirk: función narrativa, fabuladora y de entretenimiento; función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria; función especulativa, aclaratoria y explicativa (Kirk, 1985, p. 262). El objetivo del análisis de Kirk es hacer comprensible que la mitificación no es una cuestión de culturas antiguas, sino un asunto existente en todas las culturas con tradiciones, porque el carácter narrativo y funcional del mito permite amparar reacciones emocionales especiales ante el mundo, dependiendo de los símbolos en los que se ampare el mito (Kirk, 1985, p. 294). Y esto sigue siendo vigente en nuestros días, tal como podemos comprobar por el uso de lemas y metáforas en el lenguaje de la educación y también en nuestro imaginario social, como podemos advertir en determinadas películas que generan sagas con valor de mito y con contenido mitificado de superhéroes, de guerra en las galaxias, de intrigas para adueñarse del anillo simbólico o hacerse con los tronos de distintos reinos, o de identidad y diferencia entre especies que se mezclan en un crepúsculo imaginario, o de relación con seres extraterrestres, o de desciframiento de códigos ocultos, o de ensalzamiento del cuerpo perfecto, etcétera).

Actualmente es frecuente hablar de los medios como nuevas tecnologías y no de medios como componente estructural de la acción. Los medios virtuales, los medios audiovisuales y los medios de comunicación de masas son medios vinculados a las nuevas tecnologías y, sin lugar a dudas, son medios de socialización muy potentes; se han

convertido en conformadores de la comunicación educativa, pero su carácter propio no debe hacernos olvidar su papel de medios de la intervención -de mediación tecnológica sin mitificar el concepto-, en la intervención educativa que siempre responde a la relación medios-fines (Touriñán, 2016a).

El objetivo en este capítulo es hablar de forma general de los medios en tanto que elemento estructural de la intervención y por eso me preocupa el alcance general del concepto de medio en la intervención, que siempre implica una relación medio-fin; es decir, me preocupa, no la definición particular de "nuevos medios" en plural, sino el significado de 'medio' en la intervención cuyo sentido pedagógico debe ser fundamentado. Analizar el sentido pedagógico de los medios en tanto que 'medio' es, en mi opinión, la mejor manera de evitar la mitificación de los medios y fortalecer lo que es aplicable en perspectiva pedagógica a cualquier medio que se valora educativamente, cualquiera que sea el ámbito de educación al que se aplique. A esa tarea está orientado el contenido que voy a desarrollar a continuación, atendiendo a cinco bloques de argumentación:

- Medios y actividad están unidos en la perspectiva mesoaxiológica
- La tipología de los medios vinculada a la actividad en educación es compleja y no es unívoca
- En perspectiva mesoaxiológica, hay que valorar pedagógicamente el medio y convertirlo en ámbito de educación
- La educación de la afectividad es nexo entre el conocimiento y la acción en la realización de cada acto
- Los nuevos medios no son solo un medio: la experiencia digital y mediática como ámbito de educación.
- Premios, castigos y deberes son recursos pedagógicos y siempre hay que focalizarse en el valor pedagógico de los medios.

2. MEDIOS Y ACTIVIDAD ESTÁN UNIDOS EN LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

Cada acción educativa necesita de medios para poder ser realizada. Y el primer medio necesario es el que nos permite pasar del conocimiento a la acción. Como educando percibo la acción del profesor como determinante externo de mi conducta y actúo en consecuencia para educarme. Los primeros medios que utilizo para educarme son mis actividades internas. Tengo que elegir, comprometerme y decidir y, para pasar de saber que algo me educa a realizarlo, tengo que ejecutar, interpretar y expresar; debo conseguir la integración afectiva, cognitiva y creadora. No hay otro modo de educarse. Los medios se ajustan a la finalidad, porque nacen dentro del esquema medios-fines y

los medios se ajustan a la definición de educación, porque cualquier medio no es sin más un medio educativo. Este es el punto clave de su valor pedagógico, que se completa en la misma medida en que somos capaces de entender que los medios, al ser relativos a una finalidad, son medios respecto de un sujeto que actúa, que actúa para realizar la finalidad de la acción. El valor pedagógico pleno ajusta el medio al agente, a la finalidad y a la acción, en cada circunstancia. Como vamos a ver más adelante, *la versatilidad, la reversibilidad, la reemplazabilidad y la recursividad*, que son propiedades de los medios, se convierten en condiciones singulares del sentido pedagógico de estos: un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; un medio es un fin mientras no se ha conseguido y una vez conseguido es un medio para otro fin; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones; los medios son limitados pero aportan soluciones recursivas que descargan las carencias y superan, de alguna manera las limitaciones.

2.1. Libertad, acción y medios: positivos, negativos, internos y externos

Una de las aportaciones más beneficiosas de la situación social es la posibilidad que ofrece al hombre de contar con nuevos medios para ejercer su libertad. Los medios son elementos imprescindibles para el ejercicio de la libertad, pero sólo mantienen su valor a condición de que tengamos una clara conciencia de su concepto y de su alcance respecto del sujeto que los usa.

En principio, hemos de decir que nadie niega el valor de los medios de manera absoluta. Incluso aquellos que reducen, erróneamente, la libertad a una posibilidad mental o imaginaria respecto de nuestra situación real, reconocen que tienen que contar con los medios necesarios para hacer posible esa imaginación libre.

En el punto de partida, los medios marcan las condiciones reales de posibilidad del ejercicio de cualquier actividad. Si no hay medios no hay ejercicio de la actividad. Los medios son componente estructural de la acción y por eso en cada acción según usemos los medios podremos convertirnos o no en un obstáculo para nosotros mismos y nuestras acciones. Podemos utilizar los medios en nuestra contra o usarlos a favor de nuestra acción. Algunos, basándose en el poder que tienen los medios para impedirnos obrar, afirma un valor absoluto de éstos, hasta el extremo de confundirlos con la libertad.

Efectivamente, los medios tienen el poder de anular la posibilidad de obrar. Pero, en contra de esta postura, mantenemos que son dos cosas distintas ser libre y poder hacer lo que hemos decidido. Cuando una persona dice que no es libre para hacer una cosa, quiere decir simplemente que en ese momento concreto y en esa situación no tiene

los medios para hacer lo que ha decidido, pero no quiere decir, ni se infiere de ello, que no sea libre para buscar los medios que le permitan hacer efectiva su elección.

El que confunde la libertad con los medios está proclive a pensar que se es más libre cuantos más medios se tengan, cuando el único problema que plantean los medios es el de disponerlos de tal forma que nos dejen realizar lo decidido, atendiendo al sentido de acción y la sentido de vida en cada circunstancia.

En la libertad existe una raíz de carácter interior que hace referencia, de un lado, a la lucidez con que cada uno sabe enjuiciar su situación y, de otro, a la peculiar asunción que cada uno hace de sí mismo en ella. A veces no podremos obrar libremente porque nos faltan medios o porque otro nos lo impide. Sabemos, también, que no podemos hacer cualquier cosa porque nuestra realidad es limitada y no nos obedece de forma incondicional. Pero sabemos, además, que podemos intentar hallar los medios que nos permitan hacer lo que hemos decidido, atendiendo a las libertades reales y formales que nos conceden el juego legítimo de derecho "a y de" la educación en el marco legal territorializado de convivencia (Touriñán, 2016a).

En última instancia, frente a los que confunden la libertad con los medios, afirmamos que los medios sólo tienen un valor condicionado al sujeto libre. Los medios carecen de valor para el sujeto que no se asume como agente actor y autor de sus acciones, comprometiéndose voluntariamente para ordenar su realidad y disponer los medios de acuerdo con ella.

En consecuencia, no se trata de despreciar los medios, ni de hacer de ellos una panacea. La libertad es una posibilidad humana que se ejerce en cada situación concreta con unos medios específicos y determinados en virtud de las circunstancias que en esa situación se dan. No importa en este momento cuáles sean esas circunstancias; pero en ellas no nos reconocemos obrando libremente si no podemos hacer aquello que habíamos decidido y a pesar de que en esa misma circunstancia podamos hacer otras cosas.

Y esto es así siempre. En cada una de las situaciones en que nos encontramos, la imposibilidad de obrar libremente para una cosa va unida a la posibilidad de actuar libremente para otras, porque los medios por sí solos no pueden destruir nuestra condición de seres libres, sino, solamente, la posibilidad de ejercer la libertad.

Desde la perspectiva de la libertad se distinguen *medios positivos* que son aquellos, del tipo que sean, que facilitan la posibilidad de obrar con libertad. Respecto de los medios positivos, hemos de contar con que no siempre están presentes y disponibles, de manera que, en ese caso, hablamos de limitaciones al ejercicio de la libertad por falta de medios.

Y precisamente por esa limitación, en la misma medida que esos medios son

necesarios para ejercer la libertad y no podemos contar con ellos, hablamos de *medios negativos* y decimos que nuestra libertad está limitada, ya que no podemos hacer lo que habíamos decidido libremente en esa ocasión. En estos casos, se habla de medios negativos, porque la ausencia de medios positivos crea una realidad distinta que influye desfavorablemente en el ejercicio de la libertad. Así, se consideran como medios negativos, por ejemplo, la ignorancia -que es ausencia del conocimiento debido-, la pobreza -que es la carencia de recursos económicos necesarios-, la amnesia, la anarquía, etc.

De la exposición que estoy haciendo acerca de los medios se desprende que, además de que la propia condición humana es de suyo limitada, el hombre tiene que contar con situaciones en las que sus posibilidades de hacer lo que ha decidido estén anuladas o limitadas por la ausencia de los medios requeridos para ello. En este último caso nuestra condición de seres libres puede manifestarse en la capacidad que el hombre tiene de, una vez asumida su situación, actuar con iniciativa personal para subsanar esa carencia. A veces, el individuo no podrá lograrlo por sí solo. Pero en estos casos es de desear que el ordenamiento jurídico de la sociedad cumpla con justicia las exigencias del orden social y pueda superar las deficiencias de esas condiciones negativas. Desde esta perspectiva, lo social, como categoría distinta de lo público y lo privado, más que un estado o una cosa concreta es una situación en la que se trata de favorecer el bien privado con unos medios que no le pertenecen.

Asimismo, también se comprende que los medios negativos, que limitan el ejercicio de la libertad, no siempre lo hacen con la misma radicalidad. Mientras que los utensilios de trabajo pueden ser sustituidos por otros para obrar libremente y, a lo sumo, nos han demorado un tiempo relativamente breve la posibilidad de obrar, la carencia de medios económicos en grado extremo puede anular totalmente la posibilidad de realizar lo decidido. Sin embargo, salvo en situaciones de crisis profunda, los recursos no son tan escasos como para que no sea posible arbitrar -por uno mismo o por medio del orden social- las medidas oportunas a fin de que pueda subsanarse la limitación que produce su ausencia.

Por último tenemos que darnos cuenta de que los medios, no sólo pueden ser usados por un hombre para favorecer su libertad; además, los medios pueden ser usados intencionalmente por una persona en contra de la libertad de otra. Los medios por sí solos no pueden destruir nuestra condición de seres libres, sino, solamente, la posibilidad de ejercer la libertad. Pero algo distinto ocurre en otras situaciones en las que nuestra circunstancia es estar frente a otro hombre que usa unos medios en contra de nosotros. En estos casos, si la instrumentalización es efectiva, no sólo no podremos hacer lo que habíamos decidido, sino que, además, nos podemos ver obligados a hacer lo que no

queremos, nos podemos ver obligados a no obrar, o, lo que es peor, pueden anular nuestra libertad interior. Como ya sabemos, la manipulación y el adoctrinamiento y la coacción intimidatoria son posibilidades inequívocas de anular la capacidad de decisión, de obligar a un hombre a hacer lo que no quiere o de impedirle hacer lo que quiere, o de actuar sin ser consciente de que está siendo instrumentalizado.

Desde el punto de vista de la acción, y aunque no todos los medios tienen el mismo carácter de necesidad, en conjunto, pueden agruparse en medios *internos (a veces llamados intrínsecos y también directos si nacen de nuestra actividad), si* esos medios están dentro del educando en el momento de la acción, son los medios que actúan desde el interior del educando, están en su estructura personal *y medios externos (a veces llamados extrínsecos y también indirectos)* si esos medios provienen del exterior, nacen fuera del educando y están fuera de su estructura personal; es decir, se aportan desde fuera del educando en el momento de la acción. Así, por ejemplo, son *medios internos*, nuestra propia experiencia, nuestros instintos, nuestras emociones, nuestras extremidades, nuestros conocimientos, nuestras competencias, nuestras capacidades específicas, hábitos, disposiciones básicas, nuestras actividades, nuestro cuerpo, nuestras ideas, etc. A su vez, son *medios externos* cualquier instrumento o cualquier fuente de recursos, externa al educando, como, por ejemplo, los útiles de trabajo, el dinero, una escuela, un gobierno, la película que nos proyectan, lo que dice el profesor, los libros, las nuevas tecnologías, los premios y los castigos, los deberes, los juegos, los trabajos, el estudio, las relaciones sociales, los cuidados médicos, el entrenamiento, las estrategias de motivación, los entornos de aprendizaje, los reforzadores e inhibidores (identificados tradicionalmente con los premios y castigos) , las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, los medios de comunicación de masas (radio, televisión, prensa), los medios audiovisuales y otros recursos pedagógicos de uso educativo y didáctico e instructivo.

2.2. Medios, recursos e instrumentos no significan lo mismo

La expresión está condicionada en cada ámbito de educación por el instrumento de manera singular; a veces es la voz, bien formada durante muchos años, la que se convierte en instrumento imprescindible para poder expresar; a veces es el cuerpo, bien formado durante muchos años, el que se convierte en instrumento para poder expresar en danza, ritmo, gesto y gimnasia; a veces es la imagen, el sonido, el mundo virtual y multimedia, a veces es la ciencia; y así, sucesivamente, en cada ámbito de educación que construimos.

Desde la perspectiva mesoaxiológica, la Pedagogía es *Pedagogía mediada,*

relativa al medio que se construye y a los medios que se utilizan como instrumento y se usan en cada ámbito como elementos de realización de la acción, sean estos medios físicos o mentales, materiales o simbólicos, corporales o espirituales. En relación con los medios, la Pedagogía Mesoaxiológica es *pedagogía mediada* (del medio o ámbito de educación que se construye y de los medios, que se usan en cada ámbito como elementos de realización de la acción (Touriñán 2014a).

La doctrina tradicional distingue medios internos y externos. Medios internos y externos de educación nacen vinculados a la actividad del educando y a la finalidad de educar. Los medios internos y externos obligan a generar *estrategias* que identificamos como estrategias para mejorar los medios. Para mí, son de especial interés todas las que están vinculadas a las disposiciones básicas como estrategias de aprendizaje, desarrollo y motivación y las vinculadas a las dimensiones generales de intervención, como las estrategias para mejorar la observación, la actividad intelectual, la reflexión, la imaginación, la experiencia, la afectividad, la voluntad, la atención, la memoria, el interés, la fantasía la creatividad, la fortaleza, el juicio, la optimización, la individualización, la socialización, etc. Hay estrategias para medios internos y externos, para cada disposición básica y para las capacidades específicas, para cada competencia, para cada hábito fundamental de desarrollo y para cada dimensión general de intervención.

Las *estrategias* que utilizamos para optimizar los medios, implican técnicas y procedimientos. No debemos confundir medios, instrumentos y recursos, con técnicas y procedimientos. El *procedimiento* marca el camino para pasar de un estado a otro; es la ordenación del conjunto de pasos que se dan para que se produzca el cambio de estado; es la descripción o concreción del proceso; hay procedimientos inductivos, deductivos, analíticos y sintéticos, cuantitativos, cualitativos, informatizados, etc. Las *técnicas* son elaboraciones sistemáticas para mejorar la utilización de los medios y de los datos, de los hábitos y de las capacidades, competencias, disposiciones de todos y cada uno de los elementos de la intervención. Es la elaboración sistematizada del procedimiento estándar para lograr un fin: hay técnicas de muestreo, técnicas de triangulación, técnicas de estudio, de observación, de aprendizaje, de entrenamiento, de condicionamiento, técnicas de lectura y escritura, técnicas de memorización, de motivación, etc. Técnicas y procedimientos mejoran nuestra actividad y todo aquello que se convierte en medios.

En sentido genérico, recurso, instrumento y medio es lo mismo; es todo lo que utiliza el agente para lograr el fin. En este sentido genérico, tanto lo material, como lo humano, tanto lo físico, como lo espiritual, tanto la natural como lo artificial pueden ser susceptibles de catalogación como recursos, medios o instrumentos. En este sentido genérico, las técnicas y los procedimientos son también recursos o medios o

instrumentos. Ahora bien, en sentido estricto, no es lo mismo medios que estrategias para optimizar los medios; las estrategias siempre implican, además de los medios, técnicas y procedimientos.

En el proceso educativo llamar medio, sin matizaciones, al educador es rebajar su categoría. Los agentes no son medios, ni recursos; son sujetos. En los componentes estructurales de la acción distinguimos agentes, procesos, productos y medios. Y los agentes no son medios, estrictamente hablando: los agentes realizan actividad controlada y utilizan los medios para su actividad. Lo propio de los agentes es la actuación, utilizando los medios bajo el principio de actividad controlada. Lo propio de los medios es que sean utilizados por los agentes para lograr la meta bajo principios de oportunidad y organización.

Si decimos "recursos materiales y humanos", con sentido de significado de 'recursos', estamos atribuyendo significado a todos los recursos desde el principio de oportunidad y organización. Los humanos son recursos de la empresa para lograr los fines de la empresa en el sentido de que la empresa es alguien que se marca un fin; pero este es un modo de hablar subalternado que no puede hacernos olvidar la diferencia entre agente y medio y cuándo y por qué utilizamos a un agente como medio. Se habla de los profesores como recursos humanos de la escuela, desde el punto de vista de la organización y la oportunidad, pero eso no puede hacernos olvidar que ese recurso humano es un agente que dispone a su vez de medios internos y externos para realizar su tarea y que actúa por principio como agente que decide atendiendo a principios de intervención pedagógica en cada acción educativa.

En sentido genérico hacemos sinónimos medios, recursos o instrumentos. Los recursos se identifican con los medios y son instrumentos utilizados por alguien para lograr una meta. Ahora bien, si hablamos de recursos humanos, debe entenderse que estamos hablando de manera subalternada de los agentes, bajo el principio de oportunidad organizativa.

Precisamente por eso, en el lenguaje común admitimos la diferencia. Los *recursos* son todo aquello que alguien (el agente) utiliza y dispone convenientemente para lograr un fin; en este sentido se habla de recursos pedagógicos. Los recursos son todo aquello con lo que se cuenta para lograr un fin, y determinados agentes pueden ser usados como recurso por otro agente para sus propias metas; hay recurso pedagógicos materiales y humanos. A su vez, los *agentes* disponen de medios internos y externos para su actividad. Y en relación con los medios, los agentes se valen de *instrumentos,* que son objetos o utensilios, mecanismo, ingenios utilizados producir algo (lápices, papel, flauta, piano, mapas, sonidos, libros, sinfonías, imágenes, películas, videos, radios, TV, DVD.

Pdf, documentos, etcétera) y de técnicas y de procedimientos

Desde el sentido propio del lenguaje común admitimos la gradación de extensión de mayor a menor entre *recursos para la acción* (materiales y humanos), *medios de los agentes* (internos y externos) e *instrumentos de la actividad* (naturales y artificiales) o de realización de la tarea.

2.3. Los medios educan, no son neutrales y se ajustan a la finalidad para definir sus propiedades

Una clave del éxito futuro pasa por aprender a elegir y valorar los medios, tanto los nuevos como los que forman parte de la tradición. El reto virtual para los profesores no es la integración de las nuevas tecnologías a cualquier "precio". Desde el punto de vista de la intervención pedagógica, no tiene sentido hacer caso omiso de las condiciones de cambio que sin lugar a dudas van a potenciar aspectos icónicos y simbólicos que la situación ordinaria de aula no contemplaba con la misma intensidad, ni con la misma potencia formativa, antes de los nuevos medios. Se trata en el fondo de tener capacidad de adaptación al problema en el nuevo entorno, para responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué medios cuentan para educar y qué cuenta en los medios educativos.*

Hay mucho de avance científico-tecnológico en la creación de plataformas informáticas multimedia, en la creación de programas y de aplicaciones desde sistemas operativos de entorno abierto o de entorno propietario. Pero hay mucho de experiencia artística en la construcción de las mediaciones tecnológicas que desarrollamos con esos programas en los entornos de aprendizaje. El hecho de crear una presentación en Power Point, para desarrollar, por ejemplo, una lección de un curso de secundaria incorpora desarrollo científico-tecnológico, orientación didáctica y construcción pedagógica de la intervención. No se trata sólo de que los nuevos medios abran nuevas posibilidades de creación artística, sino que la enseñanza en el área de experiencia artística además puede usar la forma de expresión digital como herramienta de creación artística. No sólo puedo combinar mi arte con la forma de expresión digital y generar arte con contenido virtual, sino que, cuando yo enseño usando aplicaciones derivadas de las nuevas tecnologías, puedo potenciar determinados aspectos del contenido artístico a enseñar por medio de la expresión digitalizada que permite la mediación tecnológica. De este modo, las nuevas tecnologías pueden integrarse en la creación artística, generando arte virtual, y en la educación, generando educación electrónica, en tanto que la forma de expresión digital se adapta a la creación artística y a la creación pedagógica (Touriñán y Longueira, 2016).

Estamos en un momento histórico en el que la escuela debe de asumir

nuevos retos y nuevas oportunidades. Asumir estas oportunidades supondrá, sin duda, el fortalecimiento de nuestro sistema educativo a través de la preparación de sus protagonistas: tanto profesores como alumnos tienen que adquirir nuevas competencias convenientes para integrar los nuevos medios.

Cuando elegimos un medio, el problema no es resolver una meta con el medio, sino que, al elegirlo, apoyamos el desarrollo de esa tecnología específica con las connotaciones que ello supone.

Es la misma situación que se produce cuando la racionalidad administrativa (política) sustituye a la racionalidad epistemológica (técnica) en la implantación de una ley, en vez de de buscar la convergencia y compatibilidad. Es decir, cuando hacemos una ley que no responde a la racionalidad epistemológica (hacer la ley de "*la"* ciencia y no de "fomento de investigación") el problema no es sólo organizar un sistema, tal como dice la nueva ley, sino que de ese modo contribuimos a que la gente crea que solo es ciencia la que está marcada por esa ley. Es la influencia del currículum oculto en la escuela: el sistema es como es y favorece determinadas actitudes por el hecho de actuar dentro del sistema. Todos los medios educativos deben ser limitados en relación a criterios de definición real y nominal de educación. Y en este sentido, debemos tener muy claro que, igual que no es posible hablar de la neutralidad de la tarea educativa, tampoco es posible hablar de la neutralidad de los medios (SI(*e*)TE, 2016).

El análisis de Postman sobre los medios en relación al cambio y la innovación sigue siendo vigente (Postman, 1991 y 1994; Neira, 2011):

- Todo cambio tecnológico implica un compromiso con sus consecuencias a corto, medio y largo plazo
- Las ventajas y desventajas de las nuevas tecnologías nunca son distribuidas equitativamente entre la población
- Toda tecnología tiene una filosofía. Las ideas fuerza se ocultan a menudo a nuestra vista, porque son de naturaleza abstracta. Pero esto no significa que no tengan consecuencias prácticas
- El cambio tecnológico no es aditivo, es ecológico. Las consecuencias del cambio tecnológico afectan al todo, siempre son amplias. Después del cambio tecnológico la sociedad ya no vuelve a ser la misma de antes
- Los medios tecnológicos nuevos tienden a mitificarse.

Todas las innovaciones conllevan cambios y generan actitudes y convicciones. Si yo uso el bolígrafo 'Bic', el lápiz y el papel en la escuela, en lugar de la tiza y la pizarra, estoy generando una tendencia a favor de ese medio nuevo y asumimos en la práctica que el bolígrafo, el lápiz y el papel son buenos y que la tecnología que los ha generado

debe ser apoyada. Si sustituyo el bolígrafo y el libro de texto por la pantalla electrónica, estoy contribuyendo a la aceptación del nuevo medio y de la forma de trabajar que lleva implícita (asumir el valor y los efectos de la virtualidad real y la realidad virtual que es consustancial al nuevo medio).

Hay un salto cualitativo entre una buena educación fuera de la sociedad de la información y la educación de calidad derivada de la sociedad de la información en la que las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones tienen un lugar estratégico y sustantivo. Las TICs se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del profesor, cuyo papel fundamental es el de actuar como guía e instrumento del aprendizaje significativo a través de la red, pero también son herramientas al servicio del alumno, pues hacer uso de la tecnología es, en palabras de Claxton, el "*plus del aprendiz*". Esto es así, porque, para hacer uso de las herramientas tecnológicas, tenemos que aprender a utilizarlas, invirtiendo tiempo y esfuerzo. Ahora bien, una vez que se ha hecho esa inversión, la herramienta aprendida se convierte en recurso que posibilita diferentes tipos de exploración y de aprendizaje y puede aportar un rendimiento cada vez mayor. *Una nueva área de aprendizaje se abre por un cambio de herramienta, y una clase diferente de competencia cobra vida; la competencia hace un uso creativo de la herramienta, igual que la herramienta conforma el desarrollo de la competencia* (Claxton, 2001). Hoy se asume que (Burbules y Callister, 2001; Clark, 2001, Kozma, 2001; Cavero, 2003; Touriñán, 2014a):

- Los medios, sean internos o externos, no son simples vehículos que presentan y transportan la instrucción sin influir en el resultado. *Los medios generan un plus de aprendizaje.* Por eso los medios pueden ser un factor de transformación primordial atendiendo al dominio del mismo y a su incorporación a nuestro saber hacer.
- Los medios, sean internos o externos, que se utilizan como vehículo de enseñanza y educación producen cambios en el proceso cognitivo, en las actitudes y en las convicciones de los alumnos. *No son neutrales*.
- *Los medios, no solo los nuevos, son versátiles* (No hay singularidad), no existe un atributo único de los medios que sirva para un efecto cognitivo único; un medio sirve para varios fines, pero cualquier medio no es igual a cualquier otro, ni para la misma finalidad, ni para el mismo sujeto, ni para distinta finalidad o distinto sujeto. Un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto.
- *Los medios, todos, son reemplazables* unos por otros hasta cierto punto, aunque cualquier medio no sirve con la misma eficiencia para cualquier fin.

En cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones. Los medios están sometidos en el esquema medios-fines a la condición de aceptación provisional: el estándar de valor instrumental de un medio puede ser suplido por otro mejor, cuando se descubra.

- *Los medios, cada uno de ellos, son reversibles*, están vinculados a la relación medios-fines y a la condición de alternancia en la dirección temporal. Un medio es un fin, mientras no se ha conseguido y, una vez conseguido, es un medio para otro fin.
- *Los medios, tradicionales y nuevos, son recursivos* (recursividad); los medios son limitados pero su combinación da lugar soluciones muy diversas. La propuesta de partida es que con medios finitos llegamos a soluciones infinitas. El primer ejemplo de recursividad es el alfabeto: pocas letras y muchísimas combinaciones de significado y poder simbolizante-creador. El segundo ejemplo es la posibilidad que tiene el humano de descargarse de sus carencias, superándolas o supliéndolas, por medio de la creación y uso de los medios como recurso de subsistencia (el vestido suple el frío en el humano; el avión suple las alas en el humano; el vehículo suple la capacidad de carga y transporte; y así sucesivamente).

Distinguir fines, metas, sentido de vida, sentido de acción, orientación formativa temporal y finalidades de la educación es la manera de comprender que los fines son constantes de dirección temporal aceptados a título de alternancia o reversibilidad en los procesos de planificación y en la intervención. Algo es ahora fin y una vez conseguido será medio para otra nueva finalidad. Elegimos un valor como fin, porque se ajusta a nuestras expectativas de acción ahora y, posteriormente, podremos convertirlo en meta referida a nuestros proyectos y mejorarlo como fin, de acuerdo con las oportunidades. Desde la perspectiva temporal, todos los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos de desarrollo, que nos capacitan para decidir y realizar nuestro proyecto de vida, son fines de la educación y, a medida que se van consiguiendo, son medios para nuevas metas. Y así, con cualquier cosa que forme parte de la educación bajo el esquema fin-medios, porque lo cierto es que los fines son constantes de dirección temporal aceptadas a título de alternancia en los procesos de planificación y en la intervención. Los medios tienen un valor pedagógico claro: son medios para finalidades educativas y se caracterizan como medios, en relación con lo que le corresponde a una finalidad. No hay medio sin finalidades. Los medios quedan vinculados por la relación medio-fin y todo aquello que se predica del fin condiciona el medio (SI(*e*)TE, 2014, cap. 1; Touriñán, 2014a):

- Los fines son valores elegidos, vinculados al carácter axiológico de la educación

y los medios también quedan vinculados a ese carácter.

- Los fines son constantes de las conductas propositivas intencionales y los medios forman parte de esas conductas.
- Las finalidades de la educación se distinguen de los meros resultados y los medios se entienden en relación con los fines.
- Toda intervención educativa tiene finalidad de educar y los medios se entienden como medios para educar.
- El ámbito de la finalidad en educación no se reduce al ámbito moral y los medios de la educación no son solo medios morales.
- Los fines son constantes de dirección temporal aceptadas a título de alternancia o reversibilidad en los procesos de planificación y en la intervención y los medios se ajustan a esa condición y pueden convertirse en fines.
- Los fines son variables ambientales del sistema de toma de decisiones y esto significa que un medio en un nivel del sistema puede ser un fin en otro nivel.
- Los fines no son criterios de decisión externos al sistema, sino engendrados en el sistema mismo y los medios se reconocen como tales en ese mismo contexto.

2.4. Los medios se ajustan a la actividad del sujeto y al concepto de educación

En el ámbito de la acción se distingue entre acciones ejecutadas para obtener un resultado y acciones cuyo resultado es la propia acción. Así, por ejemplo, la acción de resolver un problema tiene por resultado algo "externo" a la acción: obtener una solución. Es decir, no puede ejecutar la acción de resolver el problema y tenerlo resuelto. Sin embargo, no puedo sentir sin estar sintiendo, pensar sin estar pensando, proyectar sin estar proyectando, etc. Las primeras son *actividades externas* y las segundas son *actividades internas* (Touriñán, 2014a).

Desde la perspectiva de la actividad interna podemos decir que la actividad es principio de la educación, porque nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Y desde el punto de vista de la actividad externa podemos decir que hacemos muchas actividades cuya finalidad es 'educar'. Siempre, desde la perspectiva del principio de actividad como eje directriz de la educación, se puede afirmar que *usamos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas.*

Si esto es así, los medios tienen que ajustarse a la actividad y al significado de educación. Son medios para un sujeto concreto que piensa, siente, quiere, opera, proyecta y crea. Son medios para realizar actividad, jugando, trabajando, estudiando, investigando ejerciendo la profesión y relacionándose. Pero el agente realiza esas actividades para

educarse: no piensa de cualquier manera, sino de la que se va construyendo para educarse y actuar educadamente, y así sucesivamente con todas las actividades. Se sigue por tanto que cualquier medio no es 'el medio' para un sujeto concreto; en la acción educativa, el sujeto educando actúa con los medios internos que tiene y con los medios externos que han sido puestos a su disposición. Y todos esos medios, solo son medios educativos, si sirven para educar a ese sujeto-educando. Los medios no son exactamente los mismos, si quiero formar el sentido crítico, o si quiero educar la voluntad para producir fortaleza de ánimo. Precisamente por eso se explica la tendencia a centrarse en los medios específicos y particulares de una acción, olvidándose de los medios comunes y compartidos con otras actividades educativas. Pero lo cierto es que los medios son versátiles y no hay nada que sea solo medio para una sola cosa. Lo propio de los medios ajustados al sujeto, a la finalidad y al agente es la *versatilidad, la reversibilidad, la recursividad y la reemplazabilidad*: los medios son utilizables para soluciones distintas, y en el peor de los supuestos, tanto sirven para educar, como para hacer daño y anular a la persona educando; un medio puede convertirse en fin; un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas circunstancias y bajo condiciones concretas.

Y antes de dar por terminado este epígrafe, conviene insistir en que, a pesar de su valor pedagógico, las propiedades de los medios vinculadas a la actividad no se están utilizando como recurso. La clave está en comprender que no basta con hacer una actividad para que esa actividad eduque. A modo de ejemplo, voy a referirme a las posibilidades de combinación derivadas de la propiedad de recursividad inherente a los medios.

Si tomamos las actividades comunes internas y externas y las combinamos entre sí, respecto de una actividad, generamos una cantidad considerable de oportunidades pedagógicas. Tomemos, por ejemplo, el juego (Touriñán, 2016a).

La actividad 'juego', pude ser considerada, en el caso más elemental, como juego. El juego es una actividad que se realiza por los efectos que produce, no por las consecuencias que reporta más allá de la mera actividad. Lo propio del juego es hacerlo, porque nos agrada, nos divierte y disfrutamos haciéndolo. Pero, cuando jugamos de un modo específico, la recursividad del medio nos permite preguntarnos con sentido pedagógico: ¿Qué actividad común interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar, crear) queremos desarrollar?, ¿Una, dos, tres, cuatro, cinco, o las seis? La posibilidad de recursividad marca el sentido creativo, singular y artístico de cada intervención pedagógica. La puesta en escena es absolutamente concreta y cada profesor puede

alcanzar resultados pedagógicos muy variados con un solo juego. El error está en pensar que jugar por jugar ya es educar y que el juego no hay que prepararlo cuando educamos.

Pero además, el juego puede ser visto como un trabajo, es el caso de un niño que es obeso y juega al futbol con sus compañeros de clase, porque, si no lo hace, lo van a marginar. A ese niño grueso, no le gusta el futbol, porque suda, se ahoga jugando y es incapaz de correr al ritmo exigido para coordinarse y dar juego a sus compañeros de equipo con el balón. No le gusta jugar y además, como no lo hace bien, cuando juega, es objeto de mofa, bufa y chanza por parte de sus compañeros de equipo, que no le sirven un solo pase y le llaman de todo, porque no aprovecha ninguna oportunidad en el partido. No le gusta jugar, pero baja al patio a jugar al futbol (está en el equipo y en el campo y aguanta lo que le echen, aunque no lo valoran), porque, si no baja y no juega, los demás lo van marginar. Realmente él no juega; cuando los demás juegan y se divierten, él trabaja en el juego, porque juega por las consecuencias que le reporta el juego más allá de la actividad (trabajo) y no por los efectos que produce la actividad (juego). El juego, en el caso del niño grueso no se hace por los efectos que produce la actividad, sino por las consecuencias que le reporta más allá de la actividad (que no lo marginen y que lo acepten, aunque se rían de él; todo eso es mejor que ser marginado en el grupo y para eso trabaja con ese juego). Cualquier profesor experimentado advierte esta situación en el patio del colegio y tiene que saber qué problema de valores se está planteando y por qué los demás alumnos no responden con la convivencia educada y abusan. Para algunos profesores es más fácil evadirse de la responsabilidad educadora en ese tema, asumiendo que es un 'enseñante' (no un educador) sin competencia en los valores como ámbito general de educación; así sortean su competencia general en valores como educadores. Pasan del tema y abdican de su autoridad profesional de educador.

En otras ocasiones el juego puede ser objeto de estudio, objeto de investigación y puede ser la profesión de algunas personas. Puedo investigar cómo se juega y puedo estudiar cómo juego y puedo imitar la conducta de los profesionales del juego, cuando sean ejemplares. Puedo hacer un juego que implique estudiar e investigar y trabajar. En un aula podemos utilizar el juego de todas esas formas con sentido pedagógico; y puedo utilizar el juego para desarrollar los valores vinculados al significado de educación; es una exigencia del valor pedagógico de los medios y la consecuencia necesaria de educar con valores, entendidos como ámbito general de educación, es decir, como parte de la educación común de cada educando.

Pero, además, el juego puede ser una relación y no sólo en el sentido de que yo me relacione con los demás en el juego, sino que cuando soy espectador de un partido de futbol establezco una relación de espectador (crítico, activo, pasota, forofo, etcétera),

aunque no juegue. Participo del juego, aunque no juegue y quien no se dé cuenta de esta posibilidad no entiende el potencial que tienen los espectáculos populares y de masas (del más alto nivel o del más bajo nivel) para atraer nuestra expectación, propiciar nuestra capacidad de imitar, de idolatrar y de identificarnos con modelos que encarnan patrones de conducta. Son un recurso pedagógico de esparcimiento actual y cercano a los alumnos que debe ser utilizado como medio para desarrollar relaciones de convivencia y corregir el sentido social y de socialización y de sociabilidad.

Todo esto que decimos de una actividad, puede ser atribuida a cualquier otra. Si hablamos de educación y de conocimiento para educar, hemos de hablar de los medios como parte de la educación, no solo como parte de la enseñanza. El valor pedagógico del medio nos lo reclama. Atendiendo al principio de 'significación' en la investigación pedagógica, un conocimiento de la educación es válido, si sirve para educar, y en el caso de los medios ocurre lo mismo. Los medios son medios de educación, si sirven para educar. Y esto quiere decir que se tienen que ajustar al principio de actividad, al concepto de educación y a la finalidad, porque en perspectiva mesoaxiológica, valoramos el medio como educativo en cada intervención.

3. LA TIPOLOGÍA DE LOS MEDIOS VINCULADA A LA ACTIVIDAD EN EDUCACIÓN ES COMPLEJA Y NO ES UNÍVOCA

De manera genérica los medios son las cosas, de cualquier tipo que sean, que utilizamos para realizar nuestra decisión en cada situación concreta. En el sentido más riguroso de la tradición pedagógica, los medios se han vinculado siempre a la acción y a la libertad de acción. Calificamos como medios a todas las realidades en la medida que pueden ser utilizadas para lograr en la práctica la realización de aquello que elegimos.

Atendiendo a lo que estamos diciendo en este capítulo, nosotros hablamos de medios que usan los agentes en una relación medios-fines. De lo dicho se sigue que las causas no son medios, las causas producen efectos y para que haya medios tiene que haber agentes; hablar de las causas como si fueran agentes que actúan, siendo responsables de sus efectos, es servirse de un lenguaje analógico o metafórico; el mismo lenguaje que se utiliza, cuando decimos que los agentes son causas. Las causas operan, producen su efecto sin hacer; basta con que estén presentes en las circunstancias propicias. Los agentes, para producir el cambio decidido, no basta con que estén presentes en el momento oportuno, tienen que hacer algo. Y una de las cosas que hacen es disponer los medios dentro de la relación medios-fines.

Para cumplir esto, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la

moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en ese caso, debemos distinguir entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo. Hay que asumir que educamos CON y usamos los medios dentro del sentido pleno de la expresión educar 'con', porque todo lo que forma parte de la educación puede ser medio en algún caso concreto, respecto de un contexto de relación medio-fin (SI(*e*)TE, 2013, pp. 57-92).

Los medios son susceptibles de muy diversa tipología según su procedencia o uso (internos y externos, positivos y negativos, materiales y espirituales, físicos y mentales, intelectuales, volitivos, afectivos etc.). Los hay más vinculados a las cosas materiales (lápices, libros, aulas, hardware, etc.) y los hay más vinculados a las cosas espirituales y a las dimensiones generales de intervención (atención selectiva, memoria, resiliencia, tolerancia, actitud polarizable, interés satisfactorio, resistencia, recursividad, disciplina, diligencia, etcétera). *La tipología de medios no es una tipología unívoca*, porque el mismo medio puede ser catalogado en dos o más apartados en tanto en cuanto las propiedades de los medios son, como hemos visto la reversibilidad, la reemplazabilidad, la recursividad y la versatilidad.

En mi opinión, la distinción entre medios internos y externos es fundamental porque nos permite entender de qué dispone el agente para su actividad, atendiendo a su actividad, a sus capacidades específicas, a sus competencias y a sus disposiciones básicas en cada entorno. Yo vinculo la tipología de medios a la actividad, por coherencia con todo lo que hemos venido desarrollando a lo largo de este capítulo. *La tipología de medios es una tipología compleja.*

Los medios internos y los medios externos están vinculados a la actividad del sujeto, en tanto que la actividad es el principio-eje vertebrador de la dinámica de la educación. Los medios internos y externos se ajustan a la finalidad educativa y, por tanto al significado de educación. No existen medios fuera del contexto de relación fin-medios. Las propiedades de los medios que hemos analizado e identificado en epígrafes anteriores nacen de esas condiciones. Y desde la perspectiva de la vinculación de los medios a la actividad en el contexto fin-medios podemos afirmar que en educación (Touriñán, 2016a):

- Los medios internos se identifican en el contexto fin-medios con las competencias, las capacidades, las disposiciones, los hábitos fundamentales, las dimensiones generales de intervención y las actividades comunes internas (pensar, sentir, querer, elegir-hacer, decidir-proyectar y crear simbolizando). Todas ellas pueden ser usadas como medios para un fin educativo, cuando ya

se dispone de ellas en alguna medida en el sujeto educando.

- Además, en el contexto fin-medios, los fines alcanzados se convierten en medios internos, en la misma medida que se integran patrimonialmente en el educando; en este sentido son medios internos los fines logrados respecto de cada actividad interna: la sabiduría lograda, la felicidad alcanzada, la determinación forjada, la libertad ejercida y conquistada, la autonomía, la salud física y mental, etc. Todo fin puede ser un medio para otra finalidad, una vez logrado.
- Por otra parte, en el contexto fines-medios, todos los valores conseguidos que contribuyen a y hacen posible la mejora de las actividades comunes internas, son medios internos; y en este sentido se habla destrezas internas vinculadas a la actividad común interna en logro de finalidades de la educación, como medios internos:

  medios relativos a la inteligencia y la actividad de pensar (por ejemplo, atención selectiva, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión, Integración, Argumentación),

  medios relativos al sentimiento y a la afectividad (por ejemplo, Interés satisfactorio, Actitud polarizable, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, etc.),

  medios relativos a la voluntad y a la actividad de querer (por ejemplo, Disciplina, Resiliencia, Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, etc.),

  medios relativos a la actividad de elegir hacer y operar (por ejemplo, Diligencia, Serenidad, Eficacia, Eficiencia, Iniciativa, Liderazgo, etc.),

  medios relativos a la actividad de decidir actuar y proyectar (por ejemplo, Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, etc.),

  medios relativos a la actividad de crear y simbolizar (por ejemplo, Descarga, Subsistencia, Recursividad, Competitividad, Simbolización, Innovación, Emprendimiento, etcétera).

Los medios externos de la educación se identifican en el contexto fin-medios con las actividades comunes externas del agente (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) y con las actividades especificadas como actividades instrumentales: lectura, escritura, dibujo, cálculo, baile, ejercicio físico, la actividad instructiva, la enseñanza, etc.

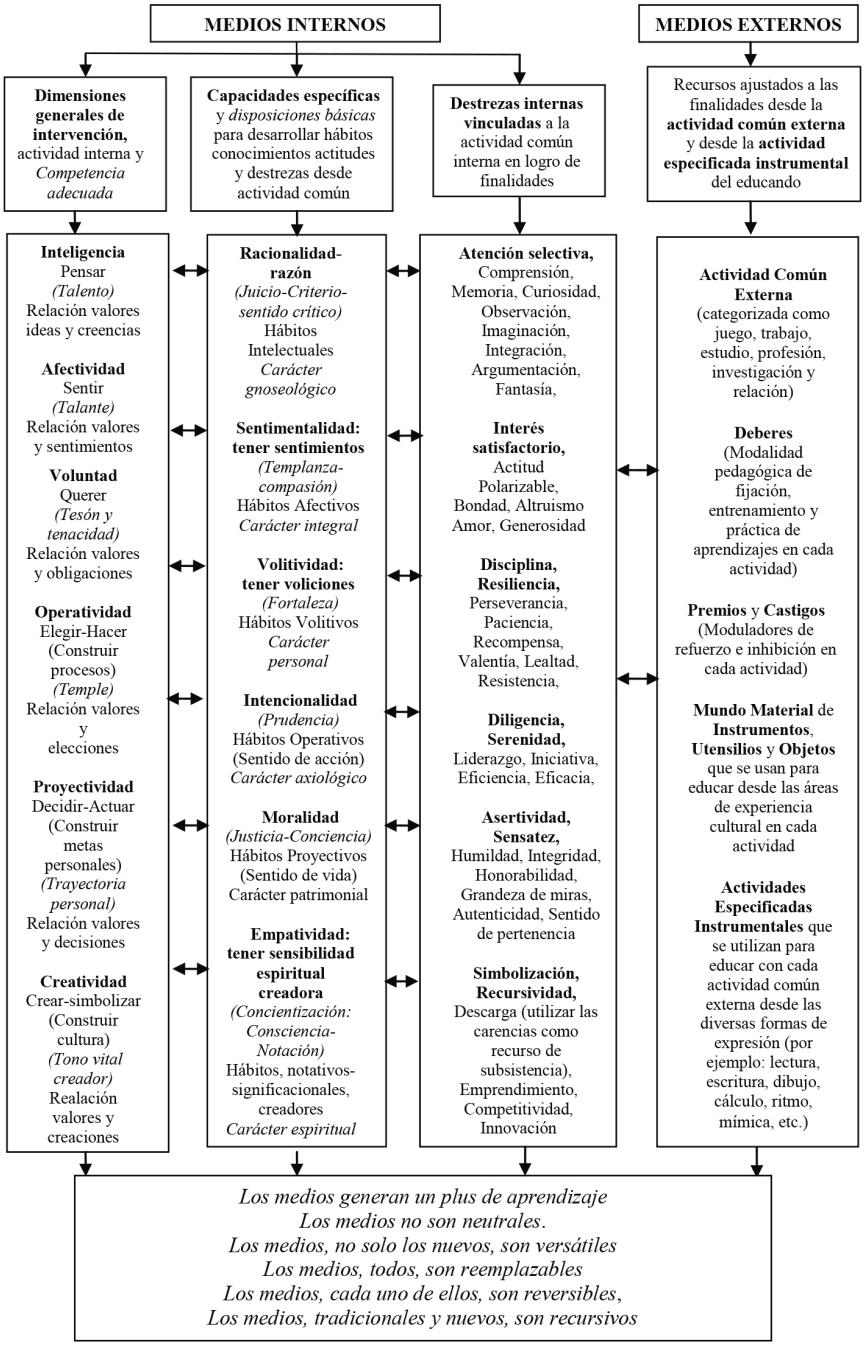
Además, en el contexto fin-medios, los recursos materiales y de cualquier tipo

nacidos del contenido de las áreas de experiencia cultural se convierten en medios externos de educar en cada situación en la que transformamos información en conocimiento y el conocimiento en educación. En este sentido hay medios materiales nacidos de las diversas áreas de experiencia (Estético-artística, psico-social, físico-natural, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, histórica, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.); de cada una de esas áreas salen recursos y utensilios que se convierten en medios para dominar el área y educar con ella. El microscopio, el libro, el lápiz, el papel, el encerado, el pupitre, y otros, son medios externos vinculados a las áreas culturales en tanto que las áreas sean objeto y meta de educación.

Por otra parte, en el contexto fin-medios, las actividades especificadas instrumentales se vinculan a las diversas formas de expresión que utilizamos para educar con cada área de experiencia y se convierten en medios externos (expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audio-visual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc. Todo aquello que puede ser instrumento de notación, significación y actividad en las diversas formas de expresión se convierte en medio externo. En este sentido, hablamos de los medios audiovisuales, los medios virtuales y los medios de comunicación de masas como medios externos de educación: el cine, la radio, la televisión, el ordenador, las redes, los videojuegos, los móviles y otros son medios externos de educación vinculados a las formas de expresión. Y también hablamos de lectura, escritura, dibujo, cálculo, baile, ejercicio físico, la actividad instructiva, la enseñanza, etcétera, como medios externos.

Por último, en la actividad educativa tenemos medios externos relativos la tipo de conexión que se establece en la intervención. En relación con los medios, hablamos de medios externos asociados a conexiones cuasicausales, programadas y teleológicas. En este sentido hablamos de *los deberes* como un medio externo de entrenamiento que logra conductas habituales y genera conexiones cuasicausales e intencionales y hablamos de *los premios* y *los castigos* como recursos educativos moduladores que activan conductas programadas e intencionales (Cuadro 33).

Cuadro 33: Tipología de Medios internos y externos vinculados a la actividad



Fuente: Touriñán, 2015, p. 319. Elaboración propia.

Si estas reflexiones son correctas, la educación no es un problema de medios y más medios, sino un problema de medios-fines y precisamente por eso puede decirse que la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica (adopta decisiones técnicas sobre valores educativos) y mesoaxiológica (valora cada medio como educativo):

- La educación siempre es educación en valores que expresan el significado de 'educación'
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (áreas de experiencia)
- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se toman decisiones técnicas en procesos específicos) en un determinado ámbito de educación; son decisiones cuyo criterio *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del funcionamiento del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de la educación que hace posible la construcción del ámbito, sean las artes, la literatura, la historia, u otra área la que se convertirá en ámbito en un caso concreto de intervención).

4. EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA, HAY QUE VALORAR PEDAGÓGICAMENTE EL MEDIO Y CONVERTIRLO EN ÁMBITO DE EDUCACIÓN

En perspectiva mesoaxiológica entendemos la actividad como el principio general de la educación. Hablar de la actividad en educación supone reconocerla como principio, es decir, que en la actividad hay un carácter especial que debe estar presente del mismo modo en los resultados, en las tareas específicas y en la función del educador. Para la pedagogía activa, este carácter consiste en la necesidad de tener presente tanto en las tareas educativas, como en los resultados, como en la función docente, que el educando no es un mero paciente de la acción del educador, sino también agente de los efectos que en sí mismo se producen.

En perspectiva mesoaxiológica se estudia la actividad desde la condición de agente y se define la actividad como principio de educación. Hablar de la actividad como principio, en Pedagogía, no significa atender sólo a la actividad, ni es una propuesta de reacción pendular frente a la pasividad. El principio de actividad no quiere decir simplemente que realizamos actividades, es decir, tareas propias de la educación, porque esto es no decir nada. Pero tampoco quiere decir simplemente pedagogía de la acción cuyo resultado es la propia acción. Lo que se defiende con la actividad como principio de educación no es favorecer el sentir, pensar o elegir, por el puro hecho de sentir, pensar

o elegir, sino que interesan esas actividades como principios de los que proceden los resultados educativos.

El principio de actividad no es la negación de la actividad del educador, sino la conveniencia de que, correlativa a la acción controlada del educador, se dé la acción en el educando. El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para educar.

Si reparamos en que el carácter inherente al significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual y que la complejidad objetual, proviene de la actividad y que el sentido inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, se sigue que 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.

En perspectiva mesoaxiológica, todo es medio para el fin de educar y cada medio debe ser valorado como educativo atendiendo a los criterios de significado de educación. Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello con *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones utilizando las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad) y con *integración simbolizante-creadora* (que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar; la integración creativa articula valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando). Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora para hacer efectiva la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo. Todo eso es la complejidad objetual de 'educación' que tiene que transformarse en acción educativa concreta, en cada caso de intervención. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a los

rasgos específicos del significado de ‘educación’.

4.1. Las dimensiones generales de intervención se vinculan a la actividad del sujeto, no son áreas de experiencia cultural, ni ámbitos de educación

En perspectiva mesoaxiológica, las *actividades comunes internas s*on el principio-eje vertebrador de la dinámica en la educación: si tenemos actividad común interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y esa actividad es la que se activa para educarse, debemos intervenir sobre las dimensiones humanas genéricas de esas actividades. *Hablamos de dimensiones en la persona haciendo referencia a la extensión del criterio de decisión que delimita la dimensión como tal*. En educación y respecto de la actividad interna común, hablamos de dimensiones generales de intervención para referirnos a aquello que está en el hombre y hace posible esas diferentes actividades.

Cuando hablamos de las competencias adecuadas, relacionamos cada dimensión general de intervención con la actividad interna correspondiente (pensar-razonar / sentir-tener sentimientos / querer / elegir-hacer / decidir-proyectar/ crear simbolizando). Las dimensiones generales de intervención son inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad.

La extensión del criterio en cada dimensión es la actividad con la que se vincula. En la dimensión general ‘inteligencia’, la extensión de criterio de decisión es la actividad de pensar; en la dimensión general de ‘afectividad’, la extensión de criterio es sentir y tener sentimientos; en la dimensión general ‘voluntad’, la extensión de criterio es querer; en la dimensión general ‘operatividad’, la extensión de criterios es obrar, actuar libremente, construir procesos; en la dimensión general ‘proyectividad’, la extensión de criterio es la decisión moral, construir proyectos y metas; en la dimensión general ‘creatividad’, la extensión de criterio es crear simbolizando (no, crear de la nada, que está fuera de lo humano, pero sí construir cultura).

Todas las dimensiones son importantes e imprescindibles; no hay mayor o menor importancia en lo humano, sin cualquiera de ellas se está incompleto como humano y no es posible realizar la acción, respetando el significado de la relación educativa y de la complejidad de ‘educación’.

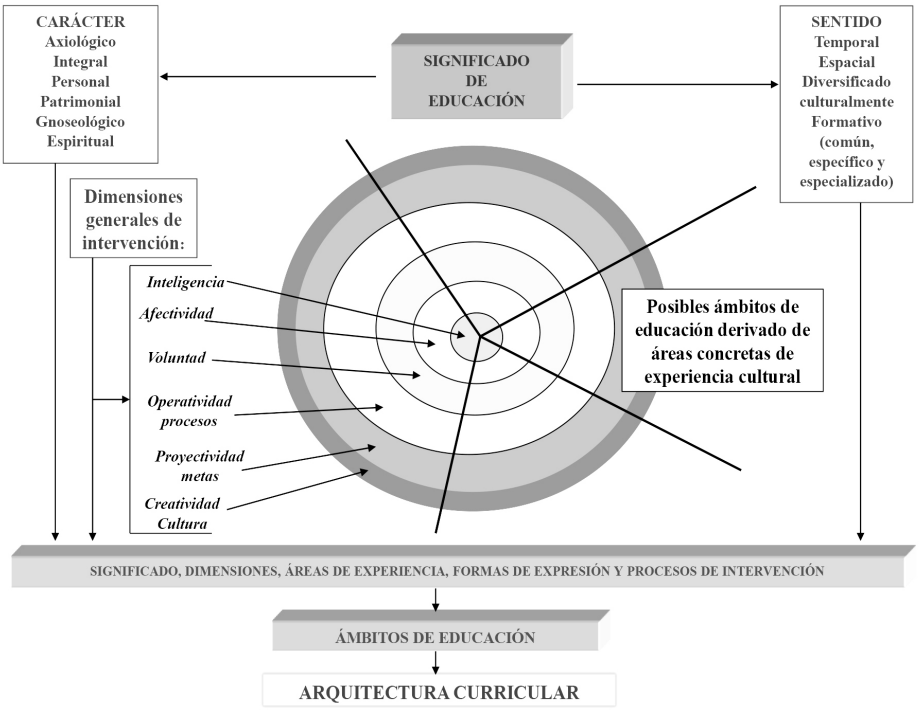
Dimensiones generales de intervención, actividades comunes internas, áreas de experiencia cultural y ámbitos de educación son diferentes. Las áreas pueden llegar a constituirse como ámbitos de educación, si cumplen las condiciones de ámbito. Las dimensiones se aplican y están presentes en la actividad en cada ámbito de intervención. Los ámbitos, no son áreas, ni dimensiones.

Un área de experiencia, por ejemplo, el área social, puede convertirse en

un ámbito de educación, porque se constituye en el contenido cultural del ámbito de educación social. En cada ámbito hay un área de experiencia que da contenido cultural al ámbito.

Para dominar un área de experiencia utilizo todas las dimensiones generales. Pero las dimensiones generales de intervención siguen existiendo aunque suprimamos un área de experiencia concreta. Si yo vivo en una isla no hay área social de experiencia, pero hay las dimensiones generales. Las áreas de experiencia se construyen en interacción con los conocimientos creados por los humanos para entender y transformar el mundo y la vida; son parcelas de saber que se construyen, atendiendo al conocimiento de la realidad que se va creando. Los ámbitos son construcciones complejas de la mirada pedagógica para educar con un área. Las dimensiones son del sujeto que se educa (son parte de la naturaleza humana, vinculadas a la actividad interna propia del sujeto: pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear (Cuadro 34).

Cuadro 34: Dimensiones generales de intervención



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 678.

Cuando yo intervengo pedagógicamente en un ámbito de educación, lo hago actuando sobre las dimensiones generales. Las dimensiones generales son comunes a todas las áreas y ámbitos: en todos los ámbitos están las mismas dimensiones. Por eso las dimensiones son transversales a las áreas. Todas las dimensiones se usan y están en cada área cultural y ámbito de educación y cada dimensión puede ser estudiada desde todas y cada una de las áreas.

Lo más singular de las dimensiones generales es que ninguna dimensión actúa en completo aislamiento de las otras, todas están relacionadas en el marco de lo humano: cada una de ellas tiene algo de las otras; es decir que la inteligencia humana es como es, porque tenemos afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad y así sucesivamente con cada una de las demás. Desde el punto de vista de la educación, somos un todo sistémico en desarrollo que justifica el desarrollo dimensional y cada dimensión se referencia por el tipo de actividad interna que le es propia (Touriñán, 2016a):

- ***Inteligencia (pensar)****:* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de pensar; la *racionalidad* o la razón es la capacidad específica de la inteligencia. La inteligencia se usa para la resolución de problemas de cualquier área, ámbito o condición. La inteligencia es una y se aplica a múltiples situaciones, en las que podemos destacar cualificaciones singulares (emocional, musical, educacional, topológica, matemática, etc.).
- ***Afectividad (sentir-sentimiento)****:* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir, de *generar* sentimientos. La capacidad específica de la afectividad, podría identificarse, en ausencia de un nombre más integrador como "*sentimentalidad o pasión-emocionalidad"*, como capacidad de producir sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de la emociones. La afectividad es experiencia sentida de la emoción. La afectividad se traduce en afecto y sentimientos. La afectividad, por medio de la educación y debido a la concordancia valores-sentimientos, se convierte en experiencia sentida del valor y logramos sentimientos positivos hacia lo valioso.
- ***Voluntad (querer)****:* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de querer. La voluntad implica fortaleza y determinación para mantener los motivos, los deseos y las acciones. La voluntad implica "v*olitividad"* que es la capacidad de tener voliciones; es la capacidad específica de la voluntad, en el mismo sentido que decimos que la racionalidad o la razón es la capacidad específica de la inteligencia. *Querer es el acto de voluntad que se corresponde con el deseo comprometido, es decir, con el que nos comprometemos por alguna razón, sea cual sea esta.* El *querer* representa el compromiso personal

de acción para satisfacer necesidades. El *motivo* es lo que nos mueve a actuar en el proceso de gestión inteligente de la voluntad en una acción concreta y en una determinada situación. Donde hay un motivo, hay deseo, necesidad, querer comprometido y sentido de acción en un marco de relación fines-medios. El motivo se vincula a la volición, desde la perspectiva del querer comprometido. La voluntad que es capacidad de comprometerse con las exigencias captadas. Precisamente por eso decimos que la motivación es la gestión inteligente de la voluntad.

- ***Operatividad-Carácter*** *(elegir-hacer cosas* procesando medios y fines*, operar):* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de actuar, elegir hacer, obrar u operar. Imprimimos carácter a cada una de nuestras obras. La capacidad específica vinculada al carácter es la *intencionalidad*: saber implicar las conductas en la consecución de una meta con eficiencia y eficacia, que es lo que determina el *sentido de la acción* y rige la *construcción de procesos.* En la acción intencional hay motivo; el motivo se vincula a la intencionalidad desde la perspectiva del sentido de la acción: cada acción tiene un motivo relacionado con los fines y los medios de la acción desde la intención del agente (quiero coger el tren para visitar a mi hermana; pero también puede ser que quiera coger el tren para ir a la playa y así sucesivamente) Pero elegir implica, entre otras cosas, la deliberación sobre las consecuencias de esgrimir unos motivos u otros. El motivo no agota el sentido de la acción, ni el camino del sentido de vida, ni el carácter patrimonial de la decisión, antes bien, se integra en cada uno de ellos. Cada vez que operamos, que hacemos algo, lo hacemos eligiendo un camino determinado de acción. Nuestros hábitos operativos son la huella de nuestro modo de ser. Tenemos carácter agresivo y elegimos siempre modos de acción que lo demuestran; tenemos carácter bondadoso y se aprecia en nuestro modo de actuar y enfrentarnos a las oportunidades, las situaciones y las adversidades. Con los hábitos operativos construimos procesos y alcanzamos sentido de acción.
- ***Proyectividad-Personalidad*** *(decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose*, decidir proyectos, proyectar, personalidad decidida):* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de proyectar. Nuestros proyectos y las correspondientes acciones nos identifican, lo queramos o no. La dimensión humana genérica de proyectividad, se vincula a la *moralidad* como capacidad específica. La moralidad es la capacidad que tenemos de justificar las decisiones, el sentido de vida y nuestros proyectos.

La proyectividad se vincula al sentido de vida. Además de actuar, decidimos sobre la realidad interna y externa nuestro proyecto de vida, lo que queremos ser y nos individualizamos, identificándonos en nuestros proyectos, de manera patrimonial. Así construimos la personalidad elegida que nos identifica por encima del sentido de la acción en nuestro sentido de vida. Además de hábitos operativos, tenemos hábitos proyectivos que nos convierten en patrimonio de nosotros mismos. Con los hábitos proyectivos construimos metas personales y alcanzamos sentido de vida.

- ***Creatividad*** *(crear, construir* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos; *notar, darse cuenta, significar; unidad físico-mental de carácter espiritual-humano):* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de crear (construir simbolizando la notación de signos): notar (darse cuenta, percatarse, consciencia), significar (crear significados, simbolizar creando notación de signos). La creatividad es el impulso emocional de la actitud de cambiar e innovar junto con el logro de un nuevo aprendizaje integrador y constructor, no una atribución exclusiva de la genialidad. La capacidad específica vinculada a la dimensión general de creatividad es la *empatividad o sensibilidad espiritual creadora:* sensibilidad (porque nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros), espiritualidad creadora (porque en nuestra mente generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura). Somos una sensibilidad espiritual creadora: es posible darse cuenta, tener consciencia de sí mismo y de lo demás e interpretar la realidad y a nosotros mismos, creando símbolos y significados. Con los hábitos creativos construimos cultura y hacemos integración simbolizante de la realidad.

El resultado de la educación son los conocimientos, las actitudes, las destrezas-habilidades y los hábitos adquiridos que nos capacitan, desde el significado de la educación para decidir y realizar nuestros proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación, con nuestra actividad. Y el proceso a seguir, en cada caso de educación, es el de actuar sobre dimensiones generales de intervención, las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas derivadas de cada actividad común, contando con los medios internos y externos pertinentes. Y esto se aplica por igual a todos los ámbitos de educación que construimos.

LAS DIMENSIONES GENERALES TIENEN CARACTERÍSTICAS SINGULARES frente a los ámbitos de educación y a las áreas de experiencia cultural:

- Las dimensiones generales son del sujeto que se educa y son educables como los ámbitos, pero no son construcciones para educar al sujeto; forman parte de su naturaleza
- Las dimensiones generales hacen que sea posible en cada educando el logro del carácter y del sentido de la educación
- Las dimensiones generales hacen posible el logro de valores educativos singulares que son utilizables en las diversas áreas de experiencia educativa y en las variadas formas de expresión
- Los valores singulares de las dimensiones generales se identifican como competencias adecuadas, capacidades específicas, hábitos fundamentales de desarrollo, disposiciones básicas, finalidades de la educación y valores guía derivados de estas, para cada dimensión
- Las dimensiones generales se integran en las finalidades intrínsecas de educación y se identifican en la orientación formativa temporal para la condición humana en un territorio concreto como "Educación DE" la inteligencia, la afectividad, la voluntad, la operatividad, la proyectividad y 'de' la creatividad
- Las dimensiones generales de intervención se vinculan directamente a la actividad común interna del sujeto educando (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear)
- Las dimensiones generales de intervención se hacen patentes y se utilizan en cada actividad externa de sujeto educando, en conjunto o por separado (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación).

LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN TIENEN CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS que se pueden resumir del siguiente modo:

- Se constituyen desde un área cultural que delimita un área de experiencia humana singular cuyo conocimiento está consolidado. Son ejemplos de áreas de experiencia: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.
- Atienden a las formas de expresión genuinas que mejor se adaptan al área. Son ejemplos de formas de expresión: expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión

audio-visual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc.

- Usan áreas que forman parte de las finalidades de la educación reconocidas socialmente como finalidades extrínsecas y se integran en la orientación formativa temporal.
- Resuelven la formación en cada área por medio de procesos de auto y heteroeducación para el logro de hábitos fundamentales de desarrollo (intelectual, afectivo, volitivo, operativo, proyectivo y simbolizantes-creadores).
- Se configuran desde áreas que admiten interacción en forma de intervención pedagógica desde las dimensiones generales de intervención (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad).
- Forman parte de la educación común, es decir, utilizan el área para el logro de los valores educativos vinculados al carácter y sentido inherentes al significado real de la educación.
- Forman parte de la educación específica y básica de los educandos, porque desde la experiencia cultural propia de cada área podemos mejorar nuestro desarrollo, generando valores educativos singulares, vinculados al sentido conceptual del área de experiencia que conforma el ámbito.
- Forman parte de la educación especializada, en tanto que son instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse de manera vocacional y profesional.
- Son susceptibles de identificación con un área de experiencia desde la que se construye el ámbito de educación y se identifican en la orientación formativa temporal para la condición humana en un territorio concreto como "Educación CON" la química, la historia, la ética, la literatura, con el cine, etc.

LAS DIMENSIONES GENERALES DE INTERVENCIÓN TIENEN ASPECTOS COMUNES CON LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN:

- Forman parte de las áreas culturales en tanto que las dimensiones son transversales e interdisciplinares respecto de las áreas culturales (en cada área se utilizan todas las dimensiones y cada dimensión se enriquece con todas las áreas)
- Admiten interacción en forma de intervención pedagógica
- Resuelven la formación en procesos de auto y heteroeducación

- Forman parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde las dimensiones podemos mejorar nuestro desarrollo
- Están vinculadas a los ámbitos de educación porque son una condición del ámbito, ya sea entendido el ámbito como ámbito general de educación, ámbito de educación general o ámbito de educación vocacional y profesional
- Pueden llegar a constituir por sí mismas un ámbito de educación. Es posible hablar, por ejemplo, de la afectividad, la moralidad, o la inteligencia como ámbito general de educación, como ámbito de educación general y como ámbito vocacional y profesional de educación.

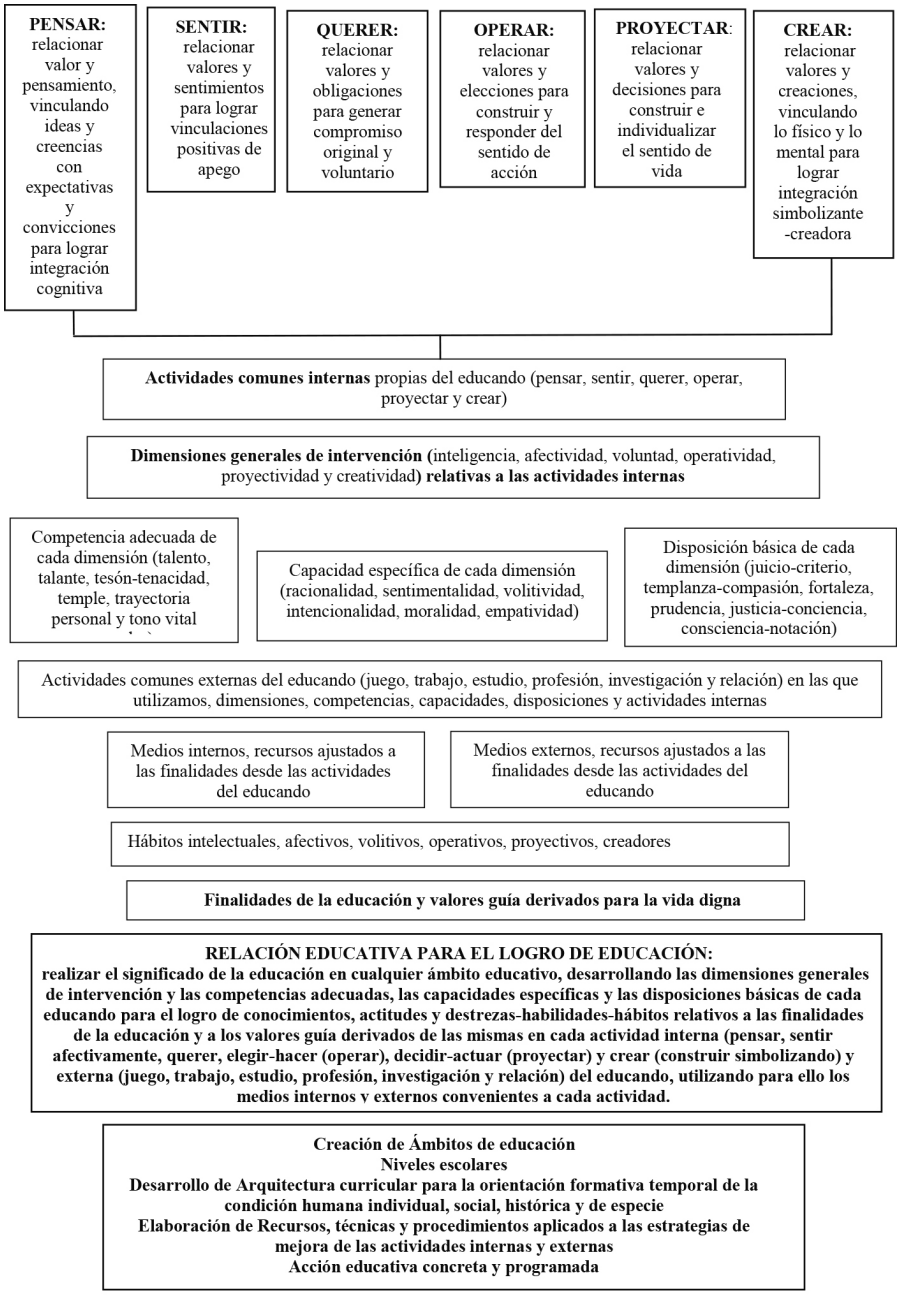
El conocimiento de la educación nos faculta para hablar en la intervención pedagógica de *ámbito de educación* en relación con cada área cultural, es decir, nos faculta para hablar de la educación como una actividad orientada al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando, desde cada área cultural y por medio de procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia axiológica del área como instrumento de desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación el *carácter* y el *sentido* inherentes al significado de educación, porque de lo que se trata en cada ámbito de educación configurado desde un área cultural es de disponer de la experiencia axiológica de cada área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos.

4.2. Tenemos que educar las dimensiones generales de intervención

La educación de las dimensiones generales de intervención requiere en cada caso centrarse en la relación axiológica que le corresponde (valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creación) y elaborar estrategias de mejora y desarrollo de competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y medios internos y externos para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos fundamentales relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervecnión y relación). Además, la educación de cada dimensión general de intervención requiere en cada caso, a medida que se genera experiencia cultural valiosa sobre la dimensión, ajustarse a la triple concepción de ámbito de educación respecto de cada dimensión.

Cualquier actividad común externa y cualquier actividad especificada en educación se vinculan a nuestra mayor competencia en esas actividades comunes internas y en todas ellas, en mayor o menor grado, utilizamos la actividad común interna, tal como se recoge en el Cuadro 35.

Cuadro 35: Elementos de la acción educativa concreta a partir de las actividades internas del educando



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 676. Elaboración propia.

- Todas las personas *piensan*, y educan esa forma de actividad bajo la denominación *educación intelectual,* que se orienta hacia la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad).
- Todas las personas *sienten* (tienen sentimientos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación afectiva*, que se orienta hacia la *concordancia de valores y sentimientos* en cada acción, para ser capaces de establecer vinculación positiva de apego entre los valores y lo logrado y lo que queremos lograr, para alcanzar experiencia sentida del valor.
- Todas las personas *quieren* (tienen deseos vinculados a compromisos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación volitiva*, que se orienta hacia la *relación entre valores y obligaciones* para ser capaces de generar el compromiso original (propio, personal, nacido de uno mismo) y voluntario (querido-deseado-necesitado) con la regla y la norma en cada acción.
- Todas las personas *hacen-obran-operan, eligen hacer cosas procesando la relación medios y fines* de acción, y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación operativa*, *del carácter o del sentido de acción*, que se orienta hacia la *relación entre valor y elección*, para ser capaces de vincular responsablemente fines y medios en el sentido de la acción.
- Todas las personas *deciden-proyectan* (deciden actuar sobre la realidad interna y externa orientándose; integran medios y fines en proyectos decididos para dirigir su propia vida), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación proyectiva, de la personalidad elegida, moral y del sentido de vida*, que se orienta hacia *la relación entre valor y decisión* para ser capaces construir proyectos e identificarse en ellos mediante el sentido de vida.
- Todas las personas *crean* (*construyen* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de cada cultura)*, crean pensamientos, significados, cosas y acciones,* y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación notativa, significacional, simbolizadora-creadora, concientizadora, de la espiritualidad creadora humana, de la corporeidad-mental-humana,* en definitiva, *del cuerpo-educando, de la humanidad del hombre,* que se orienta hacia la *integración simbolizante-creadora* (integración creativa, que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, que articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando y que, en perspectiva antropológico-

cultural, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar su cultura, la realidad desde la propia condición humana).

Toda educación es intelectual, pero no todo en la educación es educación de la inteligencia; hay otras dimensiones de intervención educables, que pueden ser atendidas específicamente. Y lo mismo se puede decir de cada una de las otras dimensiones de intervención: toda educación es afectiva, pero no todo en la educación es educación de la afectividad; toda educación es volitiva, pero no todo en la educación es educación de la voluntad; toda educación es operativa, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de obrar-hacer; toda educación es proyectiva, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de decidir moralmente; toda educación es notativa, simbolizadora, creadora y concientizadora, pero no todo en la educación es educación de la espiritualidad, de la corporeidad mental, de la consciencia, de la aprehensión significativa, de la creatividad.

Cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello con *integración cognitiva* y con *integración simbolizante-creadora*. Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo.

En cada acción educativa concreta y desde cada actividad común interna implementamos: dimensión general, competencia adecuada, disposición básica y capacidad específica, cada una de ellas vinculada con la actividad interna de referencia. Respecto de la educación, las *competencias adecuadas* relativas a las actividades internas se manifiestan en forma de talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador y se vinculan a capacidades específicas y disposiciones básicas del educando, tal como las hemos propuesto en los Cuadros 18 y 35:

El talento (actividad interna: pensar) se identifica con la competencia que hace posible resolver problemas en diferentes ámbitos y situaciones con la concurrencia y uso de la inteligencia. El talento es la competencia relativa a la *inteligencia*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de pensar. La capacidad específica de la inteligencia es la *racionalidad-razón* y con ella construimos la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar, para articular valores pensados y

valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad). El talento apunta, como disposición básica, al *sentido crítico*, que implica *juicio* (manera acertada de juzgar, valorar y proceder) y *criterio de certeza* (regla, norma o pauta para conocer, distinguir y clasificar), y busca la *sabiduría* como expresión de la integración personal y coherente de lo sabido.

El talante (actividad interna: sentir afectivamente, tener sentimientos) se identifica con la competencia de una persona para tener ánimo positivo o negativo en cada momento. El talante es competencia que refleja el vínculo afectivo de positividad o negatividad que se establece en cada caso entre valores y sentimientos. El talante es condición necesaria de la realización o no de cualquier tarea. El talante expresa nuestra transigencia o intransigencia de cada uno consigo mismo, con el otro y con lo otro. El talante es la competencia relativa a la *afectividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir, de *generar* sentimientos. La capacidad específica de la afectividad, podría identificarse, en ausencia de un nombre más integrador como *sentimentalidad* o "*pasión-emocional"*, como capacidad de producir sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de la emociones. Con el sentimiento expresamos experiencia sentida de la emoción y experiencia sentida del valor. El talante apunta, como disposiciones básicas, a la *templanza*, que es moderación de afectos y sentimientos, y a la *compasión*, que es compartir el sentimiento del otro, y busca la *felicidad* como *satisfacción de vida interior y exterior*.

El tesón (actividad interna: querer) se identifica con la firmeza, constancia y tenacidad para hacer algo. Es lo que hace que nos mantengamos firmes en nuestros propósitos. El tesón es la competencia relativa a la *voluntad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de querer. La capacidad específica de la *voluntad* es la "v*olitividad"* es la capacidad de tener voliciones, de querer algo, que une deseo con compromiso u obligación en cada acto de querer (compromiso de realizar algo deseado). Tesón, voluntad y volición forman parte de los procesos de *motivación* que yo entiendo como gestión inteligente la voluntad. Donde hay un *motivo, hay deseo, necesidad, querer comprometido y sentido de acción en un marco de relación fines-medios*; el motivo es lo que nos mueve a actuar en el proceso de gestión inteligente de la voluntad en una acción concreta y en una determinada situación. El tesón apunta a la *fortaleza* como disposición básica definida como capacidad para soportar problemas y contrariedades y busca la *determinación* como expresión de *compromiso original* (propio, personal, nacido de uno mismo) y *voluntario* (querido-deseado-necesitado) con las exigencias de

deber, norma y regla.

El temple (actividad interna: elegir-hacer, operar) se identifica como *competencia para mantener el control* de las situaciones, atendiendo al sentido de la acción. Es lo que hace que controlemos la relación de medios y fines en cada acción. El temple es la competencia relativa a la *operatividad* e imprime *carácter* a nuestros actos. La operatividad-carácter es la dimensión humana genérica de la actividad interna de actuar, elegir hacer u obrar. Imprimimos carácter a cada una de nuestras obras. La capacidad específica vinculada al carácter es la *intencionalidad*: saber implicar las conductas en la consecución de una meta con eficiencia y eficacia, que es lo que determina el *sentido de la acción* y rige la *construcción de procesos*. El temple apunta a la *prudencia,* como disposición básica definida por los clásicos como la recta razón de las cosas agibles en lo general y en lo particular. El temple busca la *libertad* como expresión del *sentido de la acción responsable* a la hora de hacer cosas y actuar para realizarlas.

La trayectoria personal (actividad interna: decidir-actuar, proyectar) se identifica con la capacidad de dirección finalista que cada uno se va dando a sí mismo respecto de su propia vida. Se puede tener una trayectoria brillante e irreprochable o todo lo contrario. La trayectoria se vincula a la *construcción de metas, proyectos personales y sentido de vida*. La persona se identifica con la línea de su evolución en su desarrollo y actuación a lo largo del tiempo, a medida que se va eligiendo. Las personas se eligen a sí mismas y se construyen en sus acciones; tienen una personalidad elegida. La trayectoria es la competencia relativa a la proyectividad, la posibilidad de proyectar, construir proyectos y decidir la propia vida. La proyectividad se concreta como personalidad elegida por uno mismo al identificarse como persona en cada una de las acciones que corresponden a sus proyectos de vida elegidos. La *proyectividad* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de decidir-proyectar. Nuestros proyectos y las correspondientes acciones nos identifican, lo queramos o no. La dimensión humana genérica de proyectividad, se vincula a la *moralidad* como capacidad específica. La moralidad es la capacidad que tenemos de justificar las decisiones, el sentido de vida y nuestros proyectos. La trayectoria personal apunta a la *justicia* y a la *conciencia moral* como disposición básica y busca la *autonomía* como expresión del *control patrimonial de la condición humana* individual, social, histórica y de especie.

El tono vital creador (actividad interna: crear, construir simbolizando) se identifica con la capacidad y energía que tiene un organismo para sacar partido de sus funciones,

en este caso, la función mental compleja y emergente de crear, de ser creativo (construir simbolizando). El tono vital creador en el hombre no es cuestión simplemente de *genes biológicos*, sino también de *memes culturales*, porque el tono vital creador es consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en cada acción que hace posible la consciencia y la construcción de significados y símbolos. La humanidad de la condición humana individual, social, histórica y de especie depende de su capacidad de notar, significar y simbolizar, creando cultura personal. La *creatividad*, que es corporeidad mental humana simbolizadora (si se me permite la expresión, pues no tengo otro concepto más integrador y no voy a renunciar a su significado), es una unidad emergente de integración de lo físico y lo mental en el cerebro humano. La creatividad es el impulso emocional de cambiar e innovar junto con el logro de un nuevo aprendizaje integrador y constructor, no una atribución exclusiva de la genialidad. La creatividad es la experiencia afectiva de la actitud creativa junto con el logro de algo que expresa un nivel superior de integración de los elementos y una innovación en el producto construido. El tono vital creador como competencia se vincula a *la creación, la innovación* y *la construcción de cultura*. El tono vital creador es la competencia relativa a la *creatividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de crear (construir algo simbolizando la notación de signos): notar (darse cuenta, percatarse, consciencia), significar (crear significados, simbolizar creando notación de signos). La capacidad específica vinculada a la dimensión general de creatividad es, si se me permite la expresión, la *empatividad* o *sensibilidad espiritual creadora:* sensibilidad (porque nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros), espiritualidad creadora (porque en nuestra mente generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura). Con esa capacidad específica construimos *integración simbolizante-creadora* (la integración creativa articula valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando; es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y, desde la perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana). El tono vital creador apunta, como disposición básica, a la *concientización* que implica *consciencia* (darse cuenta) y *notación* (atribuir signos a las cosas) como posibilidades emergentes en el cerebro humano de significar el ser y estar en el mundo: darse cuenta, denotar y connotar significados y crear. El tono vital

creador busca la *salud de la mente humana* como expresión de *mente dispuesta para adaptación, asimilación y acomodación de la condición humana al mundo simbolizado*.

Estas seis competencias son adecuadas para educar a cada sujeto educando (talento, talante, tesón, temple, trayectoria y tono vital), están referidas desde la actividad común interna a dimensiones generales de intervención, capacidades específicas y disposiciones básicas y se integran en la *acción educativa concreta*, que es la plasmación del paso del conocimiento a la acción en la intervención que realizamos para educar, atendiendo a la relación entre dimensiones generales de intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas y disposiciones básicas y contando con los medios internos y externos convenientes para ello en cada circunstancia, de acuerdo con las oportunidades. Y esto se aplica a cualquier ámbito de educación.

5. LA EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD ES NEXO ENTRE EL CONOCIMIENTO Y LA ACCIÓN EN LA REALIZACIÓN DE CADA ACTO

La relación valor-sentimiento tiene un significado específico en la relación educativa desde la perspectiva del logro de hábitos afectivos, pero además, tiene un significado específico desde el punto de vista de la acción concreta, ya que la relación educativa es en sí misma una herramienta de creación artística, porque en cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que, además, la interacción tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena nos permite contemplar cada caso concreto de relación educativa como un objeto artístico, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido propio en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta, en la que nos responsabilizamos, nos comprometemos, nos identificamos y nos entregamos. Y esto hace que la acción educativa no pueda darse por comprendida sin prestar la consideración adecuada a la relación valores-sentimientos.

5.1. La relación valor-sentimiento: de la experiencia sentida de la emoción a la experiencia sentida del valor de algo

La doble condición para la educación de conocimiento y acción marca

la relación valor-sentimiento, tal como hemos visto en el capítulo 2, hablando de la complejidad objetual de 'educación' y de la relación educativa.

El carácter pedagógico del valor no queda consumado, porque el hombre pueda conocer y estimar los valores por sí mismo o por medio de la enseñanza; y más aún, no basta tampoco con que éste pueda perfeccionar su conocimiento del valor hasta hacerlo irrefutable. Ni es suficiente dotarse de hábitos operativos y proyectivos. El carácter pedagógico íntegro de los valores exige que puedan ser realizados, después de ser elegidos, comprometidos e integrados en nuestros proyectos.

En efecto, los valores colman su aptitud pedagógica, si pueden ser realizados y eso quiere decir en primer lugar que, además de ser cognoscibles, estimables y elegibles, nos comprometemos con ellos (pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas) y los decidimos como contenido propio de nuestros proyectos. Lo cierto es que para realizar valores, primero nos comprometemos con ellos y decidimos integrarlos en nuestros proyectos. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo se complementan en cada acción. Y llegados a este punto, hay que decir que el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal, no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y afianzar la conducta de logro, generando un sentimiento positivo hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr. Los conocimientos de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación, ni nos mueven sin más a actuar (Touriñán, 2006; Altarejos, 2010). Debo pasar del pensamiento a la acción. Y para eso no basta con conocer, elegir, comprometerse y decidir; hay que dar un paso más y sentir, es decir, vincular afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr.* El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la acción, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento y genera, por medio de la educación, experiencia sentida del valor (Touriñán y Sáez, 2015, cap. 5). Nos desplazamos de la sensibilidad al sentimiento; con la *sentimentalidad* nos desplazamos de la afectividad en general, que es experiencia sentida de la emoción, (Haidt, 2006, p. 52) a la afectividad educada, que es experiencia sentida del valor, (Touriñán (Dir.), 2010, caps. 2 y 9). Nos desplazamos de la sensibilidad al sentimiento y vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso por medio de apego positivo. Vinculamos afectivamente, por medio del apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos.

La *afectividad* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de

sentir, de tener sentimientos. La capacidad específica de la afectividad, en ausencia de otra expresión más integradora, es la *sentimentalidad*, la unión de *pasión* y *emocionalidad*, como capacidad de experienciar sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de la emociones. La sentimentalidad es un concepto que mantiene con afectividad la misma relación paralela que mantienen racionalidad e inteligencia. En ambos casos dimensión general de intervención y capacidad específica de esa dimensión. Diferenciar emoción y sentimiento es un problema que ha mantenido abierto el debate académico a lo largo de la historia, permitiendo avanzar y diferenciar la emoción de la afectividad, que es experiencia sentida de la emoción, y de la afectividad educada que es experiencia sentida del valor (Calhoun y Solomon, 1999; Lazarus y Lazarus, 2000; López González, 2014).

Los que identifican emoción y sentimiento, de un modo u otro, acaban atribuyendo al sentimiento un sentido puramente subjetivo de proyección psicológica derivado de la experiencia de la emoción. Los que los distinguen, de un modo u otro, acaban atribuyendo al sentimiento una categoría distinta vinculada no solo a la experiencia de la emoción sino también a la experiencia del valor.

Mi opinión es que hay razones para ir más allá del subjetivismo gnoseológico y axiológico y podemos avanzar trabajando con la convicción de *que emociones y sentimientos no se identifican*. Son cosas distintas la reacción psicofisiológica que se experimenta en el momento de recibir una noticia agradable sobre un amigo (*emoción*), la experiencia sentida que se tiene de esas emociones agradables o desagradables (*afecto*) y el estado de ánimo que se produce por el cumplimiento o no de mis expectativas en torno a la satisfacción de algo, que siempre implica referencia a valor estimado y asumido (*sentimiento*).

Mientras que la *emoción* es agitación del ánimo acompañada de conmoción somática (Pinillos, 1978 y 1979, p. 551), el *afecto* es algo más, es experiencia sentida de la emoción, y el sentimiento, a su vez, es algo más, es experiencia sentida, valoración y vinculación a expectativas y convicciones personales; en el *sentimiento hay afecto, valor y expectativa*s. Podemos experimentar miedo, ira-furia-rabia, alegría, tristeza, asco, sorpresa y desprecio, que son las *siete emociones básicas y universales*. Pero podemos tener sentimientos encontrados respecto de esas emociones básicas, atendiendo a las valoraciones, según cuál sea el grado de cumplimiento de nuestras expectativas; en el sentimiento hay afecto, valor y expectativas y por eso puedo tener sentimiento de felicidad, de altruismo, de generosidad, de culpa y otros frente a una emoción, un afecto o un determinado sentimiento. Ese es el caso, por ejemplo, en el que me siento satisfecho del deber cumplido, aunque no fuera agradable ponerme la inyección, o cuando tengo sentimiento positivo por el deber cumplido, si bien me produce sentimiento de

impotencia, porque no he podido conceder tantas becas como hubiera concedido, de tener más recursos. Y así, sucesivamente (Damasio, 2005 y 2010, pp. 148 y 175; Marina, 2009, p. 119; Punset, 2005 y 2010, p. 269; Altarejos, 2010, p. 307; Seligman, 2011, pp.28, 31 y 47; Casacuberta, 2000; Heller, 1985).

Valor y sentimiento no se confunden. Los valores no se identifican con las propiedades de las cosas, pero no son absolutamente independientes de los bienes, porque las propiedades que valoramos están realmente en el objeto o es posible desarrollárselas; no son en absoluto proyección de estados psicológicos personales. Así las cosas, el valor, ni es subjetivo, ni es "a priori"; es relacional.

Meinong y Ehrenfels son discípulos de Brentano y ambos defienden el carácter subjetivista del valor; entienden que el valor debe su sentido o su existencia a reacciones, ya sean físicas o psicológicas del sujeto que valora (Frondizi, 1972, p. 27).

Meinong afirma que el valor es un sentimiento que atribuimos a las cosas en tanto que nos produce placer o dolor. Este sentimiento se lo atribuimos incluso a los objetos no existentes (valor potencial) en tanto que queremos afirmar que, si existieran, nos producirán un sentimiento de agrado. Ehrenfels mantiene que el valor es un sentimiento que atribuimos a las cosas en tanto que nos apetecen o las deseamos, esto se da también en las cosas que ya poseemos porque pensamos que, de no existir o de no poseerlas, las desearíamos (Frondizi, 1972, p. 55).

Placer, dolor; interés, desinterés; gusto y deseo son las condiciones suficientes que los subjetivistas defienden para atribuir carácter valioso a algo. Pero, a los efectos de este capítulo, nos basta con criticar la identificación de valor con sentimiento para descartar la tesis subjetivista. Todo subjetivista considera que el valor es un sentimiento que atribuimos a las cosas; es decir, las cosas son valiosas porque las deseamos; el valor depende de nuestra reacción de interés, placer, dolor, etc., lo cual significa que el valor no es algo objetivo, sino subjetivo, referido al estado de ánimo que se produce en nosotros: si algo me agrada es valioso; si me desagrada es disvalioso; lo mismo ocurre si la condición que provoca mi estado de ánimo es el interés, el gusto o el deseo.

Repárese en que, si el subjetivista tuviese razón en su concepción del valor, habría que reconocer que la investigación científica chocaría con un obstáculo insalvable respecto a la objetividad del conocimiento: si los hechos implican interpretaciones y toda valoración es subjetiva -relativa a un estado de ánimo que se produce en el sujeto-, la objetividad del conocimiento se disloca, porque los estados de ánimo y las reacciones personales no tienen que ser iguales en personas diferentes. El problema no sería ya la neutralidad, sino la objetividad del conocimiento.

La primera reacción frente al subjetivismo axiológico se encuentra en el "a

priorismo" de M. Scheler (1941, p. 113). Según Scheler, las cosas no son valiosas porque las deseamos; la relación es justamente a la inversa, las deseamos porque son valiosas. Ni el valor es un sentimiento, ni el valor se confunde con la valoración (Scheler, 1941, Vol. II, p. 39 y 1938, p. 65).

Con su distinción entre bienes y valores, Scheler fundamenta su posición frente al subjetivismo. Los bienes son las cosas provistas de valor, son los depositarios de los valores que, a su vez, son independientes de los depositarios (Scheler, 1941, vol. 1, pp. 80, 43 y 45). Dado que los bienes son depositarios de los valores, siguen teniendo sus propiedades con independencia de los deseos y reacciones físicas o psicológicas del sujeto que valora (una medicina es curativa, a pesar de que su ingestión sea amarga o implique ponerse una inyección dolorosa). Pero, además, por la misma razón, el valor no se confunde con la elección del valor; o mejor dicho, la elección no tiene por qué hacerse por el estado de ánimo o la reacción que nos provoca, pues, en caso contrario, elegiríamos siempre los venenos dulces en vez de las medicinas amargas -siempre que nos guste el dulce- y no podríamos explicar por qué una persona decide inyectarse un fármaco doloroso.

Por otra parte, los bienes, según Scheler, son sólo depositarios de los valores y éstos, a su vez, son independientes de los depositarios, precisamente por eso se explica que la traición de un amigo no anule el valor de la amistad: "los valores son objetivos y permanentes a través de la Historia. Los valores no son un hecho histórico; sólo su aprehensión y adquisición es un hecho histórico" (Scheler, 1938, p. 65.) De este modo Scheler fundamenta su "apriorismo" axiológico.

Frente al "apriorismo" y al subjetivismo axiológico se han acumulado un buen número de experiencias que permiten matizar ambas posiciones en el sentido de distinguir valores y sentimientos

El sentimiento es un estado de ánimo que se produce en un sujeto como consecuencia del cumplimiento o no de sus expectativas en torno a la satisfacción de algo. Si yo he estudiado y mi expectativa es que he hecho un buen examen, el hecho de ser suspendido produce en mí un sentimiento negativo; por el contrario, si se cumple mi expectativa, el sentimiento es positivo. Pero por la misma razón, si mi expectativa fundada es que he hecho un mal examen, y me aprueban, se produce en efecto un sentimiento positivo respecto del hecho de aprobar, pero se produce también un sentimiento de reprobación con respecto a mi rendimiento, a la injusticia de la calificación y un estado de ánimo de desconcierto respecto de la relación entre las calificaciones y el dominio del ámbito en el que soy calificado. En el sentimiento se dan el afecto, el valor y las expectativas.

Valores y sentimientos no se identifican, aunque se relacionan a través de la valoración. Las experiencias crecientes de manipulación de la propaganda, permiten comprobar que podemos variar el sentimiento de un sujeto hacia otro sujeto o cosa sin alterar el valor del objeto; es suficiente que confundamos el proceso de valoración de una persona para alterar su sentimiento. Podemos tener un sentimiento negativo hacia cosas valiosas -como pueden ser las medicinas amargas- y ese sentimiento no altera su valor. Valores y sentimientos, si bien se relacionan, no se confunden. Por tratarse de un estado de ánimo, el sentimiento modifica las condiciones fisiológicas y psicológicas del sujeto, pero no afecta a las condiciones valiosas del objeto a estimar. Si yo soy vegetariano, no elegiré la carne como alimento, me provocaría un sentimiento negativo; pero ese sentimiento no invalida el valor nutritivo de la carne.

Pero en contra de los "apriorismos" hay que reconocer que los valores no son, como propugna Scheler, esencias inmutables absolutamente independientes de los bienes. Es verdad que los valores no se identifican con las propiedades de las cosas porque en ese caso, la luz más valiosa sería la que más ilumina y nos cegaría, el calor más valioso sería el más intenso y nos quemaría. Ahora bien, que el valor no esté identificado con las propiedades de las cosas, ni lo confundamos con la valoración, no significa defender el '*apriorismo*' de los valores. Las investigaciones actuales confirman que los valores ni son 'a priori', ni subjetivos; tienen *carácter relacional* (Frondizi, 1972, p. 194).

No son subjetivos, porque esta tesis supone defender los errores que hemos criticado. No son "a priori", porque no existe la absoluta independencia respecto de los bienes: si todo fuera indestructible e imperecedero, no cabría la posibilidad de hablar de valor vital para las cosas; si todo fuera inmune a las enfermedades no se hablaría de valor curativo; si en cada circunstancia las cosas que usamos se nos dieran de modo natural y sin limitación, no hablaríamos de su valor económico; si la respuesta humana estuviera determinada unívocamente por la estructura del hombre, no hablaríamos de valor educativo. El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un ámbito o dimensión que afecta al objeto. Como ya sabemos, si las plantas no tuvieran que nutrirse, el cianuro no tendría valor nutritivo para las plantas; si el hombre no pudiera educarse, no tendríamos valores educativos respecto del género humano. *La condición fáctica del valor se vincula al carácter relacional del mismo*.

El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valoral, que es el encuentro intencional del hombre con los objetos para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a las propiedades de otros objetos. El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un

ámbito o dimensión que afecta al objeto. Como hemos visto ya, si las plantas no tuvieran que nutrirse, el cianuro no tendría valor nutritivo para las plantas. Sí el hombre no pudiera educarse, no tendríamos valores educativos respecto del género humano. Precisamente por eso podemos halar del carácter axiológico de los hechos y de la condición fáctica del valor (Touriñán, 2016a).

El profesor Ortega nos manifiesta de forma singular la necesidad de focalizarnos en el sentimiento, respecto de la educación, cuando reivindica una *pedagogía de la alteridad* que sitúe las actitudes de reconocimiento y aceptación y de acogida del otro en el centro mismo de la acción educativa, como condición indispensable para que se dé el acto de *educar*. Que no supone, por supuesto, un irracionalismo sentimental, ni una amenaza a la racionalidad humana. Pero que sí reclama la "otra parte" del ser humano tan frecuentemente olvidada en el discurso y la práctica educativas: la *dimensión afectiva*. Se trata de contemplar al ser humano concreto, real e histórico que teje su vida en la incertidumbre e inseguridad, en la precariedad de "su" verdad; se trata de hacer que la urdimbre de sentimientos que constituye la vida de un aula entre en la preocupación educativa del profesor y se constituya en contenido educativo (Ortega, 2004).

Es necesaria otra educación. La pedagogía de la *sensibilidad* o *deferencia* como alternativa a la pedagogía racional de corte intelectualista y tecnológico para abordar los conflictos en las aulas (Ortega, 2005; Van Manen, 1998 y 2004). Reconocer la importancia de la dimensión afectiva del educando como parte fundamental en el proceso de incorporación del niño al grupo social y su conversión en miembro partícipe del sistema social. La manifestación afectiva es vital para un desarrollo psicosocial normal del sujeto, siendo, al mismo tiempo, un signo armónico del bienestar emocional y social de la persona. La afectividad es la experiencia sentida de la emoción y en la consecución del bienestar emocional el *vínculo afectivo* de *apego* es una necesidad primaria significativa de ligazón y dependencia sentida hacia algo o alguien que establece en la interacción el nexo entre el individuo, los objetos y su grupo social de referencia (Haidt, 2006; Hué, 2008, Bowlby, 1976 y 1998). El carácter patrimonial, derivado de la relación valor-decisión, me permite identificarme en mis obras, porque, en la misma medida que integro cada acto en mis proyectos, estoy haciendo posible mi identidad entendida como individualización de mi sentido de vida. La afectividad, es un paso más, me permite unir, por medio del apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos.

La relación valor-sentimiento tiene un significado específico en la relación educativa desde la perspectiva del hábito afectivo, pero además, tiene un significado específico desde el punto de vista de la acción concreta, ya que la relación educativa es en sí misma una herramienta de creación artística, porque en cada intervención, no sólo

hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que, además, la interacción tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena nos permite contemplar cada caso concreto de relación educativa como un objeto artístico, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido concreto en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta, en la que nos responsabilizamos, nos comprometemos, nos identificamos y nos entregamos. Y esto hace que la acción educativa no pueda darse por comprendida sin prestar la consideración adecuada a la relación valores-sentimientos.

Si lo importante es buscar la verdad y no simplemente el poseerla, las relaciones hacia el aprendizaje educativo se transforman y el ambiente se vuelve más seguro, más amable y favorece el fluir de las preguntas auténticas (Espot, 2006). Una pregunta auténtica surge del asombro, de la curiosidad, la sorpresa, el desconcierto, la fascinación por saber, la previsión y, sin duda también, de un primer esbozo de certeza, pero, ante todo, las preguntas auténticas están provistas de un elemento central: la honestidad. No es una pregunta retórica, ni busca demostrarle al otro que su forma de pensar está equivocada, sino que surge de querer entender de qué trata un problema, de cómo lo está entendiendo el otro, de cómo nos afecta. La pregunta auténtica está basada en las formas que han permitido que los seres humanos avancen (Jaramillo, 2009).

Y si esto es así, la creativa puesta en escena de la acción educativa, que siempre es un acto de comunicación, cuidado y convivencia orientado por el significado de la educación, nos permite abarcar en cada acto de relación la total especificidad de la relación valor-elección-obligación-decisión-sentimiento como conjunto de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión. Y esto significa que en cada caso concreto se da la confluencia de operatividad, voluntad, proyectividad, y afectividad (Touriñán, 2012c; Peters, 1982; Rokeach, 1968 y 1973; Hepburn, 1982; Ortega y Mínguez, 2007; Buxarrais, 2006; Van Manen, 1998).

Por consiguiente, hemos de decir que, en la educación en general, cuando elegimos finalidades, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida y lo sentimos; hacemos, de nosotros, nuestro propio patrimonio y nos identificamos en las decisiones que adoptamos, con sentimientos positivos hacia y desde esa identificación. Es necesaria la concordancia de valores y sentimientos, porque en esa concordancia se

refleja el distinto grado de compromiso con nosotros y con el otro y lo otro. Nos sentimos y tenemos sentimientos hacia nosotros mismos y los demás: tenemos que *compadecernos*, sentir con nosotros y con el otro y lo otro.

Cada caso de intervención, es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión; cada caso de acción pedagógica exige resolver la concordancia de valores y sentimientos en cada situación como manifestación explícita de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción educativa. Y aun así, con esto no se resuelve en su totalidad el paso del conocimiento a la acción porque requiere, además, *razón y creación*: cada caso de intervención es una puesta en escena cuya realización implica, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, ejecución, interpretación y expresión, que exigen además de la integración afectiva, la integración cognitiva y la integración simbolizante-creadora, tal como se ha expresado en el Cuadro 32, que refleja la relación compleja valor-actividad común interna del educando, concordando valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción.

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos reconocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos entrega a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y sentir positivamente un valor, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta.

Pasamos del pensamiento a la acción. Y para eso, vinculamos afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr. La relación valor-sentimiento se hace* experiencia sentida del valor *por medio de la educación.* Vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso por medio de afectividad y educación.

Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente autor. Pero la realización efectiva de la acción exige, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, ejecución, interpretación y expresión. Y para que esto sea posible, además de hacer una *integración afectiva* (nos expresarnos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente, por medio de apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos), necesitamos hacer *integración cognitiva* relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para

que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción está sujeta a racionalidad y debe fundamentarse. Pero además necesitamos hacer una *integración creativa, simbolizante-creadora*, es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en el conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural. Necesitamos hábitos afectivos, pero la realización concreta de la acción no es posible sin el hábito intelectual y sin el hábito creativo.

El hábito afectivo, que se deriva de la relación valor-sentimiento, genera por medio de la vinculación positiva de apego, la experiencia sentida del valor. Y esto último tiene especial relevancia en el ámbito de la educación, porque en cada intervención tratamos de hacer patente la experiencia sentida del valor, para que se llegue a establecer con el educando una relación directiva basada en la confianza (sentimiento basado en expectativa y convicción) que una persona deposita en otra para dirigir sus conductas en un determinado ámbito de su existencia; es decir, una *relación educativa de autoridad* en la que el educando interlocutor, aprende a elegir, obligarse, decidir y sentir su formación para emprender la tarea de ser actor y autor de sus propios proyectos, haciendo integración cognitiva e integración simbolizante-creadora en cada caso. Y esto solo es posible si entendemos que la afectividad es experiencia sentida de la emoción. Por medio de la educación nos hacemos sensibles a determinadas realidades y relaciones y logramos la experiencia sentida del valor. Pasamos de la sensibilidad al sentimiento y de la afectividad como experiencia a la educación afectiva, porque distinguimos valores, sentimientos y emociones y somos capaces, al mismo tiempo, de asumir su relación.

5.2. Educación afectiva y educación de la afectividad: la educación integral es positiva y dimensional

Si lo importante es buscar la verdad y no simplemente el poseerla, las relaciones hacia el aprendizaje educativo se transforman y el ambiente se vuelve más seguro, más amable y favorece el fluir de las preguntas auténticas (Espot, 2006). Una pregunta auténtica surge del asombro, de la curiosidad, la sorpresa, el desconcierto, la fascinación por saber, la previsión y, sin duda también, de un primer esbozo de certeza, pero, ante todo, las preguntas auténticas están provistas de un elemento central: la honestidad. No es una pregunta retórica, ni busca demostrarle al otro que su forma de pensar está equivocada, sino que surge de querer entender de qué trata un problema, de cómo lo está entendiendo el otro, de cómo nos afecta. La pregunta auténtica está basada en las formas que han permitido que los seres humanos avancen (Jaramillo, 2009).

Y si esto es así, la creativa puesta en escena de la acción educativa, que

siempre es un acto de comunicación, cuidado y convivencia orientado por el significado de la educación, nos permite abarcar en cada acto de relación la total especificidad de la relación valor-elección-obligación-decisión-sentimiento como conjunto de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión. Y esto significa que en cada caso concreto se da la confluencia de operatividad, voluntad, proyectividad y afectividad (Touriñán, 2012c; Peters, 1982, Hepburn, 1982; Ortega y Mínguez, 2007; Buxarrais, 2006; Van Manen, 1998).

Por consiguiente, hemos de decir que, en la educación en general, cuando elegimos finalidades, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida y lo sentimos; hacemos, de nosotros, nuestro propio patrimonio y nos identificamos en las decisiones que adoptamos, con sentimientos positivos hacia y desde esa identificación. Es necesaria la concordancia de valores y sentimientos, porque en esa concordancia se refleja el distinto grado de compromiso con nosotros y con el otro y lo otro. Nos sentimos y tenemos sentimientos hacia nosotros mismos y los demás: tenemos que *compadecernos*, sentir con nosotros y con el otro y lo otro.

El *talante* se identifica con la competencia para tener ánimo positivo o negativo en cada momento. El talante es competencia que refleja el vínculo afectivo de positividad o negatividad que se establece en cada caso entre valores y sentimientos. El talante expresa la transigencia o intransigencia de cada uno consigo mismo, con el otro y con lo otro. El talante es la competencia relativa a la *afectividad (experiencia sentida de la emoción y del valor)*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir; su capacidad específica es la *sentimentalidad o pasión-emocional* que significa capacidad de experienciar y generar sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de la emociones. La relación valor-sentimiento vincula afecto, valor y expectativas y es un paso necesario en el camino del pensamiento a la acción. El talante es condición necesaria de la realización o no de cualquier tarea. Estilos afectivos positivos, vinculados a sentimientos positivos favorecen y propician la confirmación de actuar y estilos afectivos negativos, vinculados a sentimientos negativos paralizan la acción, la ralentizan, nos alejan del objetivo y nos incitan a desistir. Como dice Marina, *somos afectividades conscientes y pensantes*; cada hábito afectivo determina el conocimiento y se basa en el conocimiento, las creencias determinan nuestros sentimientos y los sentimientos determinan nuestras creencias (Marina, 2009, p. 121; Punset, 2011; Asensio y otros, 2006). El talante apunta, como disposiciones básicas, a la *templanza*, que es moderación de afectos y sentimientos, y a la *compasión*, que es compartir el sentimiento del otro, y busca la *felicidad* como *satisfacción de vida interior y exterior*.

El reconocimiento de la importancia de la afectividad nos aboca necesariamente a la *defensa de la educación con carácter integral. La educación integral* quiere decir desarrollo dimensional integrado de cada educando desde su actividad común interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando la notación de signos), para desarrollar con posibilidades de éxito la condición humana individual, social, histórica y de especie en las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, local, escolar, profesional, etc. Carácter integral de la educación quiere decir educación de todo el educando como un todo desde su actividad común interna, no como una suma de partes.

Desde la perspectiva del carácter integral de la educación, puede decirse que toda educación es intelectual, pero no todo en la educación es educación de la inteligencia; hay otras dimensiones de intervención educables, que pueden ser atendidas específicamente. Y lo mismo se puede decir de cada una de las otras dimensiones de intervención: toda educación es afectiva, pero no todo en la educación es educación de la afectividad; toda educación es volitiva, pero no todo en la educación es educación de la voluntad; toda educación es operativa, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de obrar-hacer; toda educación es proyectiva, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de decidir moralmente; toda educación es notativa, simbolizadora, creadora y concienciadora, pero no todo en la educación es educación de la espiritualidad, de la corporeidad mental, de la consciencia, de la aprehensión significativa, de la creatividad.

Desde el punto de vista pedagógico, en la acción educativa integral se unen *inteligencia* (cognición y razonamiento), *afectividad y emociones* (sentimiento dimensionado), *volición* (querer con determinación y compromiso), *operación y proyección* (sentido de acción y sentido de vida), *creación* (construcción simbolizada) de las personas en desarrollo y *variables contextuales* y de *corporeidad* que nos permiten configurar un "todo concordado" entre valores, razonamientos, sentimientos, obligaciones, elecciones, decisiones y creaciones. Todas las dimensiones intervienen en cada caso y no se resuelve la educación atendiendo a una de ellas solamente.

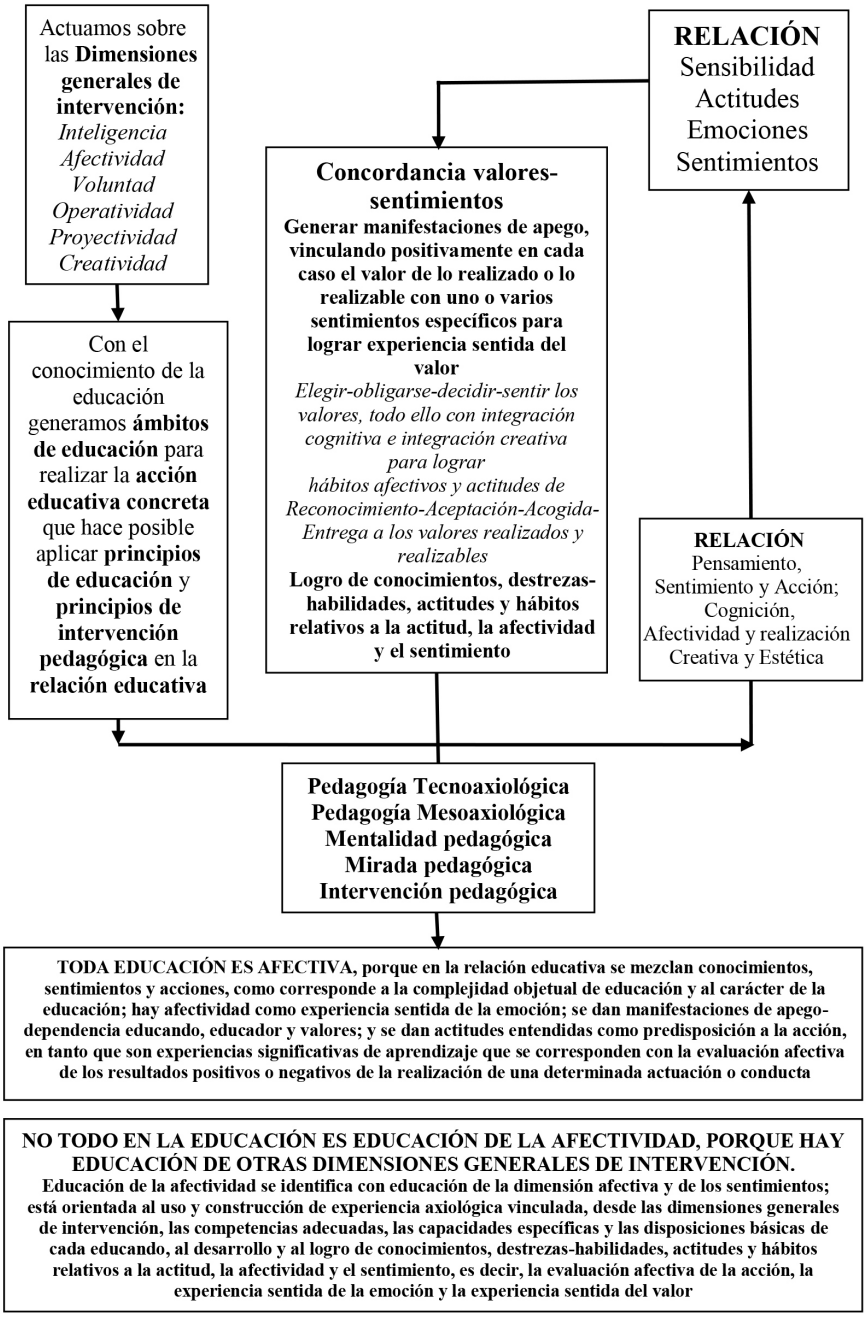
En la concordancia valor-sentimiento, se contempla el carácter integral desde los principios de positividad y desarrollo dimensional. *Positividad,* porque el vinculo de apego entre valor y sentimiento hacia lo logrado y lo que queremos lograr tiene que ser positivo, si pensamos en la realización de la acción. El talante afectivo de positividad fortalece y propicia la manifestación de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la obra realizable, realizada o en vías de realización; el estilo de afectividad positiva favorece y propicia la confirmación de actuar. El talante afectivo

de la negatividad paraliza la acción; la negatividad nos aleja de realizar el objetivo, nos induce a abandonar los proyectos y hace que deseemos evitar el compromiso. El estilo de afectividad negativa paraliza la acción (Seligman, 2011, Haidt, 2006). *Desarrollo dimensional*, porque en cada manifestación de sentimiento se implica al ser humano en su conjunto: el sentimiento une afecto, valor y expectativas en la articulación de la acción y eso implica todo el ser humano en su actividad interna (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad). El sentimiento es la manifestación compleja de la afectividad y es la vinculación afectiva hacia los actos de conocimiento, estimación, elección, compromiso, decisión, la simbolización creadora y realización del valor. Por todo eso, la afectividad educada reclama positividad y desarrollo dimensional.

Lo que caracteriza la positividad como actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta, de manera que somos capaces de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega, según el caso. Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos reconocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos entrega a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y sentir positivamente un valor, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego, en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción.

Lo que caracteriza la dimensionalidad es que pasamos del pensamiento a la acción, utilizando todas la dimensiones generales de intervención; vinculamos afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr, utilizando operatividad, voluntad, proyectividad, afectividad, inteligencia y creatividad. La relación valor-sentimiento se hace* experiencia sentida del valor *por medio de la educación.* Vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso por medio de afectividad y educación, tal como se recoge en el Cuadro 36.

Cuadro 36: Educación de la afectividad



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 691.

En la educación de la afectividad tenemos que mantener las condiciones propias de la complejidad objetual de educación. El paso del conocimiento a la acción es un camino de doble dirección que nos permite ir:

- De la elección, la obligación y la decisión a la afectividad y viceversa
- De la afectividad a la cognición y a la creatividad y viceversa
- De la cognición y la afectividad y la creatividad a la estética y viceversa.

Llegamos a la realización concreta de un valor contando con las oportunidades, pero siempre hemos de disponer de hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos intelectuales y hábitos, notativos-significantes, creadores. Cada vez que realizamos algo, pensamos, sentimos, queremos, elegimos hacer, decidimos proyectos y creamos con símbolos. Y solo de ese modo llegamos a la realización que siempre implica ejecución, interpretación y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva), como

En el *Modelo de concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción*, que he resumido en el capítulo anterior, en el Cuadro 32, el paso del conocimiento a la acción implica un camino que nos instala en la complejidad del valor realizado, del valor realizable y de la realización del valor. ese camino implica valor elegido, valor comprometido, valor decidido y valor sentido, valor pensado y creído (significado, simbolizando).

El paso de la cognición y la afectividad a la creatividad está condicionado por el modo de entender la creatividad. La creatividad la veo como dimensión general que nos permite revisar nuestros patrones de interpretación y simbolización y cuestionar nuestras formas de pensar o actuar, de romper con los itinerarios lógicos para valorar la necesidad de cambio y de ampliación de nuestra experiencia. La creatividad implica la posibilidad de salirse de la repetición y de la rutina para innovar. De esta manera, se puede transformar la forma de enfrentarse con la realidad, cambiando el tipo de respuesta que se da, y eso exige tener *una actitud creativa*. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje que nace de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta. Por ello hay una diferencia esencial entre creencias y actitudes, ya que mientras las primeras hacen referencia directa al ámbito cognitivo, las segundas hacen referencia al ámbito de lo afectivo. Y por ello básicamente la creatividad implica ideas y conocimientos nuevos, derivado de actitudes y creencias; la creatividad es el impulso emocional de la actitud de cambiar e innovar junto con el logro de un nuevo aprendizaje integrador y constructor, no una atribución exclusiva de la genialidad. La creatividad y la afectividad se vinculan por medio de las actitudes hacia la innovación y las experiencias sentidas de la emoción y el valor; la creatividad nos produce sentimientos singulares y los sentimientos impulsan o inhiben la creatividad.

La cognición y la creatividad se vinculan por la posibilidad de generar una integración cognitiva superior; usamos la cognición para interpretar, significar e innovar (Novak, 1998). La cognición y la afectividad se vinculan porque somos afectividades conscientes y pensantes: relacionamos ideas y creencias y generamos convicciones sobre lo que elegimos, lo que nos compromete y lo que decidimos y sentimos, alcanzando experiencia sentida de lo valioso, de la realidad, de nuestros actos y de nuestros pensamientos. La cognición, la creatividad y la afectividad se vinculan a la estética, porque somos capaces de hacer interpretaciones y atribuir significado a la belleza como armonía o relación entre las formas, generando experiencia sentida de esa relación. En la articulación de la acción somos capaces de pasar, en cada acto, de la sensibilidad al sentimiento y de la cognición y la afectividad a la creatividad y a la estética.

Desde la perspectiva del paso del conocimiento a la acción necesitamos elección, compromiso, decisión y realización (ejecución, interpretación y expresión); es un camino que implica valor elegido, valor comprometido, valor decidido, valor sentido, valor pensado y creído y valor significado. El paso del conocimiento a la acción nos instala en la complejidad del valor realizado, del valor realizable y de la realización del valor y no hay educación de la afectividad sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos.

La educación de la afectividad se aferra al principio de la positividad y del desarrollo dimensional. *Positividad,* porque el vinculo de apego entre valor y sentimiento hacia lo logrado y lo que queremos lograr tiene que ser positivo, si pensamos en la realización de la acción. El talante afectivo de positividad fortalece y propicia la manifestación de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la obra realizable, realizada o en vías de realización; el estilo de afectividad positiva favorece y propicia la confirmación de actuar. El talante afectivo de la negatividad paraliza la acción; la negatividad nos aleja de realizar el objetivo, nos induce a abandonar los proyectos y hace que deseemos evitar el compromiso. El estilo de afectividad negativa paraliza la acción. *Desarrollo dimensional*, porque en cada manifestación de sentimiento se implica al ser humano en su conjunto: el sentimiento une afecto, valor y expectativas en la articulación de la acción y eso implica todo el ser humano en su actividad interna (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad). El sentimiento es la manifestación compleja de la afectividad y es la vinculación afectiva hacia los actos de conocimiento, estimación, elección, compromiso, decisión, la simbolización creadora y realización del valor. Por todo eso, la afectividad educada reclama positividad y desarrollo dimensional (Touriñán y Gutiérrez, 2010; Touriñán 2016a; Gutiérrez, 2016).

La vinculación positiva de apego entre valor y sentimiento hace viable, por medio de la educación, no sólo el conocimiento, la estimación, la elección, obligación y decisión para la realización del valor, sino también la manifestación de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la obra realizable, realizada o en vías de realización (Touriñán, 2014a):

- Desde la perspectiva de la inteligencia, la educación de la afectividad nos exige capacidad ser conscientes de razonar sobre nuestras emociones y sentimientos y las de los demás.
- Desde la perspectiva de la emocionalidad-sentimentalidad, la educación de la afectividad nos exige capacidad de captar el clima emocional en diversos contextos de convivencia y vivenciarlo como experiencia sentida del valor.
- Desde la perspectiva de la voluntad, la educación de la afectividad nos exige capacidad de compromiso y determinación para regular sentimientos y emociones.
- Desde la perspectiva de la operatividad, la educación de la afectividad nos exige capacidad gestionar el sentido de la acción, asumiendo responsablemente sentimientos y emociones.
- Desde la perspectiva de la proyectividad, la educación de la afectividad nos exige capacidad de decidir con autonomía el sentido de vida e identificarse con él, manifestando actitudes acordes.
- Desde la perspectiva de la creatividad, la educación de la afectividad nos exige capacidad interpretar la condición humana en el mundo real simbolizado, desarrollando interacción positiva y actitud estética.

No basta con pensar para actuar. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la norma y la regla, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento y genera, por medio del apego, la experiencia sentida del valor. Se trata de crear experiencia de valor sentido. Y esto último tiene especial relevancia en el ámbito de la educación, porque en cada intervención tratamos de hacer patente la experiencia sentida del valor, para que se llegue a establecer con el educando una relación directiva basada en la confianza que una persona otorga a otra para dirigir sus conductas en un determinado ámbito de su existencia; es decir, una relación educativa de autoridad en la que el interlocutor, aprende a elegir, decidir, obligarse y sentir su formación emprendiendo la tarea de ser actor y autor de sus propios proyectos.

En la educación de la afectividad se asume la complejidad objetual de "educación" que se determina en la relación valor-elección-obligación-decisión-realización; una relación que exige integración afectiva (valor-sentimiento) integración cognitiva

(articulación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias con expectativas) e integración creativa (articulación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando).

TODA EDUCACIÓN ES AFECTIVA, porque no hay manera de educar y establecer una relación educativa sin tener en cuenta en la puesta en escena los sentimientos y la afectividad. Pero no todo en la educación es educación de la afectividad, porque a veces educamos otras dimensiones.

Toda educación es afectiva, porque en la relación educativa se mezclan conocimientos, sentimientos y acciones, como corresponde a la complejidad objetual de educación y al carácter de la educación; hay afectividad como experiencia sentida de la emoción y del valor; se dan manifestaciones de apego-dependencia educando, educador y valores; y se dan actitudes entendidas como predisposición a la acción, en tanto que son experiencias significativas de aprendizaje que se corresponden con la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada actuación o conducta.

Toda educación es afectiva, porque cada caso de intervención es un ejercicio libre de la disposición básica afectiva en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido específico en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes, que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta de puesta en escena. Precisamente por eso los principios básicos de educación derivados de la relación educativa son el principio de libertad y el principio de compasión.

La educación siempre es afectiva, porque siempre hay que integrar en toda educación la concordancia de valores y sentimientos. Pero NO TODO EN LA EDUCACIÓN ES EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD, porque hay educación de otras dimensiones generales de intervención. La Educación de la afectividad se identifica con educación de la dimensión afectiva y de los sentimientos; está orientada al uso y construcción de experiencia axiológica vinculada, desde las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando, al desarrollo y logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a la actitud, la afectividad y el sentimiento, es decir, la evaluación afectiva de la acción, la experiencia sentida de la emoción y la experiencia sentida del valor. Lograr el hábito afectivo es lograr estables vinculaciones positivas de apego que se manifiestan en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida, entrega hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr.

5.3. La educación afectiva y de la afectividad no es solo inteligencia emocional

En toda manifestación de educación de la afectividad un paso para establecer la relación de nuestras ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar. Y esta relación no es una especie de gimnasia mental o un diletantismo cultural, sino una exigencia de la condición humana para conocer y actuar, porque, como dice Haidt, usamos el razonamiento, tanto para encontrar la verdad, como para inventar argumentos que sustenten nuestras creencias intuitivas y profundas que nacen de nuestras experiencias sentidas y responden a sustratos afectivos básicos, en muchos casos, procedentes de emociones primarias que nos llevan a decir que no hacemos algo, no porque no sea razonable, sino porque nos asusta afrontarlo, porque nos domina -en palabras de Beck- la tríada cognitiva de la negatividad: "no soy bueno", "mi mundo es desolador", "el futuro carece de esperanza" (Haidt, 2006, p. 57; Beck, 1993; Russell, 1976, pp. 138-149).

En ese mismo sentido se expresa Marina, cuando dice que somos seres afectivos conscientes y pensantes (Marina, 2009, pp. 121 y 144). El objetivo de la integración cognitiva es actuar sabiamente. Precisamente por eso, un paso fundamental es huir de las creencias "tóxicas", porque el paso desde el deseo a la acción, a través de las evaluaciones afectivas, está influido por el sistema de creencias y las *creencias tóxicas* dentro del sistema (Macnick, Martínez-Conde, Blakeslee, 2012; Damasio, 2005; Aldana, 2011; Dennet, 2000; Marina, 2008, pp. 46-47):

- Son arbitrarias (dan lugar a conclusiones muy firmes, sin evidencias concluyentes: si soy bueno, todos me tienen que querer)
- Son de estimación reductiva y generalizadora (valoran una experiencia por un detalle singular, despreciando el conjunto: hoy no he estudiado, soy un desastre)
- Son exageradas y pesimistas (magnifican lo perjudicial y minimizan lo que nos engrandece: es imperdonable no haber llamado; este buen resultado lo logra cualquiera)
- Son absolutistas y dicotomizantes (tienden al fundamentalismo y te colocan en un extremo frente a los demás, adjudicándote el lado malo: soy un cobarde, todo lo hago mal, nadie me entiende).

Cambiar estas creencias tóxicas no es tarea fácil, porque colocan a la persona en un estado de pensamiento prejuicioso con actitud negativa. El *método de desenmascaramiento* siempre implica cuatro pasos: 1) identificar la creencia, 2) desmitificar la emoción y el sentimiento de base, 3) criticar la creencia 4) sustitución por otra ajustada a nuevas convicciones, preferencias y expectativas (Solomon, 2007;

Martineaud, y Engelhart, 1997; Covey, 1995; Burns, 1994). La acción concreta en cada caso es diferente, pero siempre responde a ese esquema, con la convicción de que *se pueden lograr hábitos altamente efectivos* para cambiar su orientación o cambiar de acción: 1) ser proactivo, 2) tener sentido de acción, 3) saber priorizar, 4) ser positivo y realista, 5) comprender y ser comprendido, 6) buscar sinergias, 7) aprender a revisar el sentido de vida personal (Hué, 2008; Covey, 1995; Marina, 2007; Goleman, 1997, 2006 y 2013a). Hay que gestionar los afectos, que están influidos por el pensamiento e influyen en el pensamiento, porque, como hemos visto en la relación valor-sentimiento, somos afectividades (logramos experiencia sentida de la emoción) conscientes y pensantes; cada hábito afectivo determina el conocimiento y se basa en el conocimiento, las creencias determinan nuestros sentimientos y los sentimientos determinan nuestras creencias. Precisamente por eso, los estudiosos de los principios del éxito en la acción hablan siempre de pasión, trabajo, focalización, empuje, ideas, mejora, servicio y persistencia como conceptos claves que exigen inteligencia y sentimiento en cada caso (John, 2005 Marina, 2006).

Desde esta perspectiva, la idea de 'inteligencia emocional' ha calado en nuestro mundo de la educación. Acaso sea porque su gran divulgador, Goleman, entronca con la tradición aristotélica de la relación entre inteligencia y sentimientos:

> "En su *Ética a Nicómaco*, Aristóteles realiza una indagación sobre la virtud, el carácter y la felicidad, desafiándonos a gobernar inteligentemente nuestra vida emocional. Nuestras pasiones pueden abocar al fracaso con suma facilidad y, de hecho, así ocurre en multitud de ocasiones; pero cuando se hallan bien adiestradas, nos proporcionan sabiduría y sirven de guía a nuestros pensamientos, valores y supervivencia. Pero como dijo Aristóteles, el problema no radica en las emociones en sí sino en su conveniencia y en la oportunidad de su expresión. La cuestión esencial es ¿de qué modo podemos aportar más inteligencia a nuestras emociones, más civismo a nuestras calles y más afecto a nuestra vida social? (Goleman, 1997, p. 17).

El concepto de inteligencia emocional ha tenido un desarrollo fructífero como línea de investigación desde sus primeras propuestas (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997; Mestre, Guil, Lopes, Salovey, y Gil-Olarte, 2006; Pena y Repetto, 2008). Pero lo cierto es que ha proliferado tanto el nombre y se ha usado tanto que en estos momentos hay anemia semántica y ambigüedad contextual en su utilización. Hablamos de *inteligencia emocional*, pero también hablamos de *inteligencia social*, de *inteligencia creadora*, de *inteligencia cultural*, de *inteligencia musical*, de *inteligencia educacional* (Garrido Genovés, 2010; López González, 2014) y un largo etcétera de ámbitos cuya

significación común no es la relación entre afectividad e inteligencia, sino la simple y común idea de que tenemos que aprender a gestionar bien cada ámbito en el que nos movamos; que hay que hacer gestión inteligente de cada ámbito. Unas veces amparados en la teoría de la inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, 2000 y 2010a), otras porque estamos obligados socialmente a pensar creativamente de forma competitiva y otras porque nos amparamos en el hecho de que en cada ámbito de acción humana interactuamos con sentimientos y siempre, en cualquier caso, es necesario y conveniente actuar inteligentemente (usando del mejor modo posible la inteligencia) para resolver la situación, hemos llegado a hacer la conexión facilona y coloquial de 'inteligencia' con cualquier cosa o acto o ámbito, como si esa unión proporcionara, sin más, carta de credibilidad científica.

En el fondo, lo que está en cuestión es la concepción singular o múltiple de la inteligencia. Hoy se investiga y conoce mucho sobre "inteligencia múltiple" (que no es lo mismo que concebirla, en plural, como corresponde a la propuesta teórica de las "inteligencias múltiples") para referirnos a diferentes formas de la capacidad intelectual. Gardner ha dicho que es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencia (Gardner, 2004, p. 45; Gardner, 2010a), pero, si no olvidamos la conveniencia de distinguir entre *inteligencia* (potencial psicobiológico) y *talento* como competencia adecuada a la dimensión humana genérica de inteligencia, estamos en condiciones de entender las palabras de Gardner en trabajos de revisión de su propia teoría: "cuando escribí *Frames of Mind*, fui demasiado promiscuo en el uso de la palabra inteligencia y la apliqué en ciertas áreas en las que hubiera sido mejor emplear otra terminología" (Gardner, 2010b, p. 74); las inteligencias múltiples "es una forma resumida de expresar que el individuo ha desarrollado el potencial para tratar lo que es específico de cada ámbito" (Gardner, 2010b, p. 63).

El hecho de que a lo largo del siglo XX hayamos pasado de considerar la inteligencia como un todo único, a conocer las aptitudes específicas y, más adelante, a reconocer distintas posibilidades de uso y aplicación de la inteligencia a ámbitos, no significa que todo sea nuevo en este enfoque: cuando hoy hablamos de ocho o más inteligencias (lingüística, lógico-matemática, espacial, artística, musical, cinético-corporal, científico-tecnológica, emocional, social, etcétera), estamos dando nuevos nombres a realidades que ya se habían identificado con enfoques previos basados en la observación sistemática y en la evaluación de aptitudes específicas y de dimensiones de la personalidad mediante tests y análisis factoriales. Y ello no puede hacernos olvidar que la inteligencia general y sus aplicaciones están especialmente saturadas de algunas de esas "inteligencias", por ejemplo, de la lingüística y de la lógico-matemática, y que,

al mismo tiempo, las investigaciones neurobiológicas prueban que no existe ningún gen humano, ni parte del mismo que esté asociado de manera singular y discriminante con cada una de esas aplicaciones de la inteligencia, de manera que no hay base biológica para las "inteligencias múltiples", pero sí la hay de todo tipo para defender *la inteligencia de múltiples aplicaciones, a partir del talento educado* (Damasio, 2005 y 2010; Pinker, 2011; Marina, 2006 y 2010; Herrmann, 1990; Goleman, 2013b; Dewey, 1998).

Con el enfoque de las inteligencias múltiples hemos avanzado en un punto muy importante: todos los individuos sobresalen en alguna medida sobre los demás en alguno de los campos de aplicación de la inteligencia, porque se pueden adquirir competencias vinculadas singularmente a cada campo, sea el lógico, el musical, el espacial, etc. Todos tenemos inteligencia, pero no todos aplicamos la inteligencia con la misma eficiencia a cualquier campo. Tenemos inteligencia, que es la dimensión humana genérica relativa a la actividad interna de pensar y tenemos talento, que es la competencia para resolver problemas en diferentes ámbitos y situaciones con la concurrencia y uso de la inteligencia (Sternberg, 1985 y 1986). Pero no todos tenemos desarrollado por igual el talento específico para todos los ámbitos y ni siquiera en un ámbito específico somos todos igualmente talentosos, porque la diversidad ampara las diferencias individuales. Como ha puntualizado Marina, no todos valemos para todo, pero el talento nos permite utilizar nuestras capacidades, destrezas y disposiciones básicas para dirigir nuestra acción en un sentido u otro en relación con nuestros proyectos (Marina, 2010, p. 19). Más bien parece que tenemos un cerebro holístico inteligente con posibilidad de predominancia de ciertas aplicaciones en cada persona (Herrmann, 1990). Son precisamente esas predominancias las que nos permiten comprender la diferencia entre una mente analítica con talento para el razonamiento lógico y el pensamiento científico, una mente secuencial y estructuradora con talento para el pensamiento estratégico organizativo y planificador, una mente sensible y empática con talento para la expresión y la comunicación y una mente holística y sintetizadora, con talento para el pensamiento prospectivo y anticipador, la metáfora y la imaginación (Lumsdaine y Lumsdaine, 1995).

Por su parte, el profesor Altarejos ha realizado hace poco un trabajo en el que comparaba la diferencia entre el pensamiento de Aristóteles y el de Goleman (Altarejos, 2010). Por mi parte, atendiendo a los contenidos de los epígrafes anteriores, resulta obvio que no solo se trata de hacer una gestión inteligente de los sentimientos, también hay que hacerla de la voluntad, del sentido de vida, del sentido de acción, de la simbolización creadora e incluso hemos de hacer una gestión inteligente de la propia inteligencia. En sentido riguroso, atendiendo a las actividades internas y a su sentido dimensional e integral hemos de hablar de inteligencia racional, ejecutiva o resolutiva (pensamos para

resolver), inteligencia afectiva -no solo emocional, ya que sentimientos y emociones se diferencian- (gestionamos los sentimientos y somos afectividades conscientes y pensantes), inteligencia volitiva (somos capaces de comprometernos y determinarnos inteligentemente), inteligencia operativa (somos capaces de pensar procesos en términos de relación medios-fines), inteligencia proyectiva (decidimos proyectos inteligentemente para orientarnos) y de inteligencia creadora o creativa (somos capaces de construir simbolizando, de notar, significar e interpretar innovando). Pero además, atendiendo al papel de la inteligencia en el desarrollo del conocimiento y de la acción, podemos hablar con propiedad de inteligencia ambiental, social, musical, histórica, social, geográfica, espacial, económica, química, etc.

Esto es así y de lo anterior se sigue que, en Pedagogía, la manera de unir inteligencia y sentimientos no es la propuesta divulgada por Goleman, porque lo humano no se resuelve en inteligencia emocional. En la educación y respecto de la actividad interna del educando, tenemos que hablar de inteligencia afectiva, de inteligencia ejecutiva, resolutiva, pensante o razonadora, de inteligencia volitiva, que compromete personalmente y determina, de inteligencia operativa, que relaciona medios y finalidades, de inteligencia proyectiva, que integra acciones en proyectos, y de inteligencia simbolizante-creadora, que construye cultura y significados, pues tenemos que hacer una gestión inteligente de cada dimensión y ámbito, y cada dimensión y ámbito tiene que ser gestionado atendiendo al conjunto de relaciones que venimos analizando como relaciones de valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creación. La totalidad del cerebro no es solo inteligencia emocional y en educación tenemos que atender a la totalidad del cerebro que permite pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear, simbolizando notaciones y significados.

Lo cierto es que, si distinguimos ideas, creencias, valores y sentimientos, entendemos el significado de que somos afectividades conscientes y pensantes (tenemos experiencia sentida de nuestras emociones y de los valores), pero no solo somos eso, ni todo se reduce a eso. Cada hábito afectivo determina el conocimiento y se basa en el conocimiento, pero no hay dos mentes, una que piensa y otra que siente y no todo se reduce a esas dos dimensiones, aunque todo pase por la mente (Goleman, 1997, p. 29) y a pesar de que el modelo humano de corazón y cabeza -que tienen "razones" distintas-, se haya asentado en la cultura occidental y se aplique al efecto dualista con la famosa frase de Blás Pascal "el corazón tiene sus razones que la razón no entiende" (Varela, 1998).

El hábito intelectual y el hábito afectivo no anulan la singularidad y el papel de los hábitos operativos, proyectivos, creativos y volitivos en el desarrollo humano. La educación exige el respeto a las relaciones valor-elección-obligación-decisión-

sentimiento-razonamiento-simbolización. Ninguna sustituye a las otras, ni desde la perspectiva de la condición axiológica de la educación, ni desde la doble perspectiva de agente autor y agente actor, ni desde la perspectiva de la doble condición de conocimiento y acción. La complejidad objetual de educación, si se respeta, exige en cada caso concreto la implementación de la relación compleja en su totalidad.

En cualquier caso, lo importante es reconocer que el pensamiento de Goleman, ha sido el que ha hecho posible que formase parte de la cultura educacional actual, y de manera general, la idea de relación entre afecto e inteligencia, apartándose de una visión interesada e intelectualista de la escuela, más proclive a considerar el afecto como una cuestión de psicología y psiquiatría en el que sólo reparaba el educador, cuando la afectividad se descontrolaba y generaba estrés y depresión, porque, salvo en esos casos, la afectividad se resolvía por sí misma en la acción diaria, en cada uno, bajo el principio de respetar al otro. Hoy, en la educación, no se niega la importancia de reconocer el valor de la empatía, el sentimiento y la necesidad de disminuir los sentimientos negativos y propiciar los positivos, así como la posibilidad de controlar los impulsos y de demorar la respuesta, sin asociarlo a conducta patológica. Más bien el peligro es infravalorar el sentimiento, subsumiéndolo en el lenguaje de las emociones o de reducir la acción educativa a la teoría práctica derivada de la teoría psicológica de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Salovey y Sluyter, 1997; Pena y Repetto, 2008).

Tenemos que asumir la complejidad objetual de educación y, por tanto, en la relación ideas-creencias que ahora nos ocupa, afirmamos que las creencias tóxicas colocan a la persona en un estado de pensamiento prejuicioso Gelner, 1962; Schefller, 1970; Geiger, 1968; Heinz, 1968; Gervilla, 2000; Iglesias, 2009). Y las creencias no son sentimientos, ni simplemente ideas, precisamente por eso la integración cognitiva va más allá del sentimiento y articula valores pensados y creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad. Y eso es necesario en la educación de la afectividad y se manifiesta en cada situación afectiva de educación.

5.4. Construimos cultura, simbolizando; vamos de la afectividad y la cognición a la creatividad

La realización de la acción no puede hacerse efectiva sin la concurrencia de operatividad, compromiso, proyectividad, afectividad e integración cognitiva, como acabamos de ver. Para realizar la acción tenemos que contar con las oportunidades y los medios y tenemos que ser capaces de ejecutarla, interpretarla y expresarla. Todo esto lo hacemos al modo humano y eso significa que somos capaces mentalmente de interpretar por medio de símbolos nuestro mundo y nuestra propia acción posible y le

damos significado. La interpretación no es solo un problema de 'genes', es también un problema de 'memes' y un problema de lenguaje. La interpretación es la posibilidad de significar el mundo al modo humano. Además de hábitos intelectuales, necesitamos en la realización de la acción hábitos, notativos-significacionales, creadores (Touriñán, 2016a).

El tono vital creador (actividad interna: crear, construir simbolizando) se identifica con la capacidad y energía que tiene un organismo para sacar partido de sus funciones, en este caso, la función mental compleja y emergente de construir simbolizando. El tono vital creador en el hombre no es cuestión simplemente de *genes biológicos*, sino también de *memes culturales*, porque el tono vital creador es consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en cada acción que hace posible la consciencia y la construcción de significados y símbolos. La humanidad de la condición humana individual, social, histórica y de especie depende de su capacidad de notar, significar y simbolizar, creando cultura personal. La *creatividad*, que es corporeidad mental humana simbolizadora (si se me permite la expresión, pues no tengo otro concepto más integrador y no voy a renunciar a su significado), es una unidad emergente de integración de lo físico y lo mental en el cerebro humano. El tono vital creador como competencia se vincula a *la creación, la innovación* y *la construcción de cultura*. El tono vital creador es la competencia relativa a la *creatividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de crear (construir algo simbolizando la notación de signos): notar (darse cuenta, percatarse, consciencia), significar (crear significados, simbolizar creando notación de signos). La capacidad específica vinculada a la dimensión general de creatividad es la *empatividad*, es, si se me permite la expresión, la *sensibilidad espiritual creadora:* sensibilidad (porque nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros), espiritualidad creadora (porque en nuestra mente generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura). Con esa capacidad específica construimos *integración simbolizante-creadora, creativa* (que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, que articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando y que, en perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana). El tono vital creador apunta, como disposiciones básicas, a la *concientización* que es *consciencia* (darse cuenta) y *notación* (atribuir signos a las cosas) como posibilidades emergentes en el cerebro humano de conciencia de ser y estar en el mundo: darse cuenta, denotar y connotar significados y crear. El tono vital creador busca la *salud de la mente humana* como expresión de *mente dispuesta para adaptación, asimilación y acomodación de la condición humana al mundo simbolizado*).

"Integración simbolizante-creadora" es una expresión que igualmente podría estipularse como 'integración simbólica', pero en el lenguaje técnico la integración simbólica tiene un sentido fuertemente consolidado en el ámbito de las matemáticas, vinculado al cálculo integral. En el ámbito de la antropología cultural, Geertz ha consolidado el sentido de la Antropología simbólica como disciplina interpretativa de los acontecimientos humanos socio-culturales por medio de matrices significativas (Geertz, 2000; Kuper, 2001). Me decido por el término de 'integración simbolizante-creadora' desde la perspectiva antropológica en sentido de cualificación, participio presente: 'simbolizante', porque con la simbolización creadora el hombre crea símbolos, significados y los aplica al mundo para comunicarlo, transformarlo y humanizarlo. Y no por otra cosa, sino por esta posibilidad de crear símbolos para notar y significar cultura y realidad desde la propia condición humana, podemos hablar de la condición humana individual, social, histórica y de especie, porque el hombre se adapta, acomoda y asimila su condición desde un mundo simbolizado. Necesitamos hábitos creadores y simbolizantes, porque *crear* es *construir* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de nuestra cultura (Touriñán, 2016a).

El tono vital creador está especialmente arraigado en educación y en la relación educativa; cada acto concreto de educación, cada creativa puesta en escena resalta la necesidad de poner en práctica la sensibilidad y el sentimiento, la consciencia del acto y la significación, el sentido técnico y cognitivo de la acción y el sentido creador y estético de la misma en su relación con el educando. Para Van Manen, acercarse al educando, actuar con libertad y compasión, mostrarle afecto, estar pendiente de él, conocerlo por su nombre, distinguirlo o identificarlo entre el grupo de la clase, saber quién es, actuar con tacto y mantener el tono es el resumen de su Pedagogía. El tono vital creador se aprecia en los símbolos y gestos, tanto de comunicación verbal, como no verbal de una corporeidad mental:

> "El profesor de verdad *sabe* cómo ver a los niños: se percata de la timidez, de un determinado estado de ánimo, de un sentimiento o una expectativa. Para ver realmente de este modo se necesita algo más que ojos. Cuando veo a un niño con el que tengo alguna responsabilidad, *lo veo con mi cuerpo*. En la cualidad sensorial de mis gestos, la forma en que ladeo la cabeza, en determinado movimiento de los pies, mi cuerpo ve la forma en que el niño inicia el día y éste tiene la experiencia de ser visto. De modo que ver de verdad a un niño al principio y al final de cada día es dar a ese niño su lugar en un momento y un espacio específicos" (Van Manen, 2004, p. 39).

Resolver el problema de la relación físico-mental excede a lo que yo sería capaz de hacer. Siempre tengo presente en este tema las palabras de Popper y Eccles, respecto a la amplitud del problema de explicar la relación en cada persona del Mundo 1 (mundo físico), Mundo 2 (mundo de los estados mentales, entre ellos el estado de conciencia y los estados inconscientes) y Mundo 3 (el de los contenidos de pensamiento y sus productos, las creaciones culturales científicas, artísticas, religiosas, etc.):

> "No tenemos aquí la pretensión de que nuestra comprensión científica del cerebro haya de resolver ninguno de los problemas filosóficos que constituyen el tema de este libro. Pero pretendemos que nuestro conocimiento presente habrá de desacreditar las formulaciones de teorías insostenibles, dando pie a nuevas intuiciones acerca de problemas tan fundamentales como la percepción consciente, la acción voluntaria y la memoria consciente. Hacer una presentación completa de nuestra comprensión científica actual del cerebro sería una tarea inmensa. Técnicamente sería abrumadora, exigiendo una serie larguísima de volúmenes. Además, aun cuando intentásemos llevarla a cabo, no lograría satisfacer nuestros presentes propósitos, como es suministrar una explicación inteligible de los principios de operación cerebrales en las diversas manifestaciones que hacen referencia a la autoconciencia y al yo" (Popper y Eccles, 1980, p. 254; Vid, también, p. 43).

La idea de que el hombre tiene su ubicación en los *reinos de la vida*, su puesto en el cosmos como ser inacabado, como animal no fijado, como ser abierto al mundo y a los *reinos del significado* por medio de la capacidad mental de notar y de significar, ha generado dos vías de indagación fuertemente consolidadas desde la neurobiología y desde la antropología. Pasamos de la sensibilidad (notación, consciencia y autoconciencia de que nos ocurren cosas y hacemos que ocurran) al sentimiento (valoramos nuestras expectativas y generamos conciencia moral y vínculos de apego por medio de los hábitos afectivos). Pasamos de la cognición (que nos permite saber y creer por medio de las formas de pensamiento y la racionalidad) a la creatividad, a la ética y a la estética (simbolizamos y, gracias a eso, nos comunicamos y hacemos cultura, apreciando su belleza y estética). Pasamos de la sensibilidad y los reinos de la vida (Portman, 1964 y 1965) a los reinos del significado (Phenix, 1965). Buscamos el camino de la consciencia en la red cerebral y buscamos la manifestación de espiritualidad y de creación cultural en la posibilidad mental de nuestro cerebro. Ese es el reto de la relación físico-mental, que no se resuelve en dualismos desde la indagación científica, sino en un todo integrado con capacidad emergente de vida espiritual simbolizadora.

La mayoría de los procesos mentales son completamente inconscientes, aunque

algunos depositan una parte de sí mismos en la conciencia. Los procesos controlados son muy limitados, solo podemos pensar conscientemente sobre una sola cosa a la vez. Los *procesos controlados*, frente a los automáticos, del cerebro "inconsciente", requieren del lenguaje. Se pueden obtener pequeñas partes del pensamiento solo en imágenes, pero para planificar realmente algo, para sopesar los pros y los contras de dos caminos diferentes o analizar las causas de los éxitos y fracasos anteriores, se necesitan palabras (Haidt, 2006, p. 31).

El lenguaje revela la capacidad simbólica. Atribuimos significado a un gesto, a un sonido, a una actitud, a un pensamiento, a un sentimiento, a una decisión; con la palabra se expresa la '*descarga*' antropológica, como posibilidad humana sofisticada de utilizar las carencias como recurso de subsistencia (Gehlen, 1980; Gervilla, 2000) y la 'recursividad' (Mosterín, 2009 y 2008a), como posibilidad humana de construir con medios finitos (los signos del alfabeto), soluciones infinitas (todos los libros posibles) que se transmiten, de manera que la palabra se convierte en instrumento de progreso, perfeccionamiento y creación (Latapí, 1998).

El profesor García Carrasco, desde la perspectiva de la educación, ha dedicado sus últimos trabajos a desvelar para nosotros la importancia de analizar y tener en cuenta la relación físico-mental respecto de los avances en la toma de consciencia y respecto de cómo esos orígenes permiten entender e interpretar la cultura como necesidad vital y la formación como componente necesario de la singularidad biológica de la especie humana, que se inicia "leyendo en la cara y en el mundo" (García Carrasco, 2007). Por una parte necesitamos integrar en la educación el concepto de '*dominio vital*' propio de cada especie y que marca la plasticidad de la especie humana (García Carrasco, 2009). Por otra parte, tenemos que integrar en la acción educativa lo que implica el concepto de '*suspensión*' de la acción directa sobre las cosas, convirtiéndolas en signos y el concepto de '*afloramiento de experiencia*' para construir nuevos significados (García Carrasco, 2012). En ambos casos se trabaja en el punto de partida inicial de la emergencia de la consciencia, con el objetivo de poder realizar preguntas vigorosas desde la perspectiva de la investigación pedagógica (García del Dujo, García Carrasco y Asensio, 2007).

No sé cuánto se valorará la apertura de los humanos a la experiencia del mundo y su posibilidad de desdoblamiento para pensar sobre sí mismo, pero en la relación educativa hemos de recordar que somos capaces de dirigir nuestra atención selectivamente según nuestra decisión a todo detalle, por pequeño que sea, de nuestro entorno en la dirección de un interés satisfactorio. Podemos convertir cualquier actividad posible en el objeto de nuestra investigación a lo largo de nuestra vida y podemos trascendernos a nosotros mismos y juzgarnos. Unos estrechan pronto sus horizontes y se apartan a sí

mismos de áreas más amplias de desarrollo, mientras que otros conservan la máxima apertura creativa hasta una edad avanzada de manera muy fecunda. Y en esta cuestión, tan importante es avanzar en la investigación de la consciencia en la mente humana desde las funciones cerebrales, como continuar profundizando en las manifestaciones espirituales de la mente creadora a partir de la simbolización. Ese es el reto de la relación físico-mental, que no se resuelve desde la indagación científica en dualismos, sino, como ya he dicho, como emergencia de consciencia y espiritualidad creadora en el cerebro.

Hay un camino hacia lo cultural por medio de la simbolización y el lenguaje que activa las funciones de comunicación y espiritualidad creativa, creando símbolos para notar y significar su cultura y la realidad desde su propia condición humana. Desde esta perspectiva, la educación adquiere *carácter espiritual humano,* para significar la referencia a la posibilidad singular de la mente humana de simbolización y de crear cultura. También es humana la sensibilidad, aludiendo a la consciencia, que también es una característica especial. Sin lugar a dudas, también es humano su peculiar modo de sentir, querer, operar, proyectar, simbolizar y pensar. Precisamente por eso, porque todas esas actividades comunes internas se hacen al modo humano, el carácter particular humano que debe atribuirse al sustrato que soporta la consciencia y la simbolización creadora, y que procede de la relación físico-mental, es el carácter de 'espiritual'.

Para mí, lo más apropiado, por principio de significado, es denominar en educación el carácter derivado de la relación físico-mental como 'carácter espiritual'. *Carácter espiritual* de la educación significa que la educación se hace al modo humano y genera eventos mentales en los educandos; mejoramos nuestra toma de conciencia de nosotros mismos y de la realidad por medio de símbolos, al modo humano, es decir como corporeidad mental que integra de manera emergente en su cerebro lo físico y lo mental y establece una forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, por medio de símbolos. Carácter espiritual significa que generamos consciencia y creatividad que hace posible, desde la propia condición humana, crear símbolos para notar y significar el yo, el otro y lo otro, en el mundo físico, en el mundo de los estados mentales y en el mundo de los contenido de pensamiento y sus productos. Carácter espiritual de la educación significa que podemos mejorar mediante la educación nuestras posibilidades de *integración simbolizante-creadora* (que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana, que no incluye en lo humano crear de la nada). La humanidad de la condición humana individual, social, histórica y de especie depende de su capacidad de notar y significar y simbolizar, creando cultura personal.

Carácter espiritual de la educación significa asumir las consecuencias de la emergencia de consciencia y creatividad en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana.

La creatividad humana se manifiesta con la impronta personal individual en cada una de las *áreas de experiencia cultural* (estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico- tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.), y en las *formas de expresión* convenientes a cada área (expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audio-visual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etcétera).

La investigación sobre la creatividad en la solución de problemas permite constatar que los procesos que llevan a soluciones creativas exigen producir un plan de alto nivel de integración antes de intentar la solución del problema (Sawyer, 2006; SI(*e*) TE, 2012). No obstante, la tesis predominante sobre los procesos cognitivos que subyacen a la creatividad es que estos no se diferencian substancialmente de las otras clases de pensamiento. No se trata, tanto de ser "más inteligente" para crear, cuanto de poner en marcha procesos previos a la resolución del problema como son los de diagnóstico de la situación, exploración de las alternativas y ulterior verificación de las mismas (Dewey, 1998). La creatividad se desarrolla en cada persona, (igual que la inteligencia, la afectividad, la voluntad, la elección operativa, la decisión proyectiva) y permite avanzar distinguiendo entre inventar, descubrir, innovar. No se trata de pensar solo en la creatividad como obra genial (Maslow, 1979).

La investigación enfatiza cada vez más la comprensión de la creatividad, no tanto como una cualidad de los sujetos, sino como un modo de actividad común interna y como dimensión general de intervención que pone el acento en los procesos, en las distintas formas de llegar a diferentes resultados, porque la acción humana siempre implica uso y construcción de experiencia, que ha de ser interpretada y simbolizada. Es esta la clave para que la creatividad no quede en un mero ejercicio imaginativo. Esto obliga a interpretar cada situación, a extraer sus conclusiones y a actuar sin someterse a los códigos preestablecidos, aunque no se tengan garantías de éxito, ni seguridad en el resultado final. De Bono entiende que es un error considerar que la creatividad sea una facultad que sólo poseen el genio, el inventor o el artista. Su teoría del *pensamiento lateral,* por el contrario, consiste en pensar que todo el mundo puede ser creativo, en otras palabras, que puede obtener con su esfuerzo las habilidades necesarias que le permitan

tener un comportamiento creativo. Todo apunta a que ser creativo es, una habilidad y una destreza que se adquiere mediante la práctica, una mezcla de actitudes y técnicas, desde la actividad común interna de significar, interpretar y simbolizar, partiendo de la notación consciente y no una atribución exclusiva de talentos geniales (De Bono, 1993; Pérez Alonso, 2009, Maslow, 1982, Ausubel, 1982; Herrmann, 1990; Lumsdaine y Lumsdaine, 1995). La creatividad es una dimensión general de intervención educativa desde la que podemos desarrollar el hábito creador y simbolizante.

La creatividad es vista como dimensión general que nos permite revisar nuestros patrones de interpretación y simbolización y cuestionar nuestras formas de pensar o actuar, de romper con los itinerarios lógicos para valorar la necesidad de cambio y de ampliación de nuestra experiencia. La creatividad implica la posibilidad de salirse de la repetición y de la rutina para innovar. De esta manera, se puede transformar la forma de enfrentarse con la realidad, cambiando el tipo de respuesta que se da, y eso exige tener *una actitud creativa*. Lo que caracteriza a la *actitud* es su condición de experiencia significativa de aprendizaje que nace de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta. Por ello hay una *diferencia* esencial entre *creencias* y *actitudes*, ya que mientras las primeras hacen referencia directa al ámbito cognitivo, las segundas hacen referencia al ámbito de lo afectivo. La creatividad es el impulso emocional de la actitud de cambiar e innovar junto con el logro de un nuevo aprendizaje integrador y constructor, no una atribución exclusiva de la genialidad. Y por ello, básicamente, la creatividad implica ideas y conocimientos nuevos, derivado de actitudes y creencias. La creatividad y la afectividad se vinculan por medio de las actitudes y las experiencias sentidas. La cognición y la creatividad se vinculan por la posibilidad de generar una integración cognitiva superior. La creatividad es la experiencia afectiva de la actitud creativa junto con el logro de algo que expresa un nivel superior de integración de los elementos y una innovación en el producto construido:

> "La creatividad es, sencillamente, una reconciliación integradora o un aprendizaje supraordenado acertado y el deseo emocional de llevarlos a cabo (…) Todos poseemos ciertas facultades creativas (es decir, realizamos nuestras propias y exclusivas reconciliaciones integradoras), pero solo una pequeña parte de la población manifiesta la facultad y el impulso emocional para dar saltos creativos que hacen progresar la ciencia, la música, la literatura y otros campos del esfuerzo humano" (Novak, 1998, p. 101).

Nuestras imágenes proceden ciertamente de la realidad, pero nuestro sistema conceptual no es copia simplemente; hay capacidad de innovación. Procedencia e innovación no son lo mismo. Como dice Pinillos, los inventos humanos no se explican

por simple copia de la realidad, "son las propias ideas que concibe la mente las que han transformado el mundo físico" (Pinillos, 1978, p. 19; Pinker, 2007 y 2011). La evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana enfatiza el uso apropiado del conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología, que son en sí mismas manifestaciones culturales. Y así las cosas podemos concluir afirmando que solo desde la afectividad y la cognición llegamos a la creatividad y a la construcción de cultura simbolizando, en cualquiera de los ejes de la creatividad humana: creatividad socio-identitaria, creatividad científico-técnica, creatividad popular y de masas y creatividad artística en su sentido más amplio.

6. LOS NUEVOS MEDIOS NO SON SOLO UN MEDIO: LA EXPERIENCIA DIGITAL Y MEDIÁTICA COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN

El sentido transnacional de los derechos de tercera generación nos permite salir de nuestro marco territorial ciudadano por medio de las redes de comunicación y experimentar un cierto modo de convivencia ciudadana mundializada en el contexto de la comunicación global. Esto se aprecia especialmente cuando se analiza el lo sentido intercultural de la educación y de la convivencia ciudadana (Touriñán, 2015). La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores con la familia y con personas situadas al otro extremo de la red en situación transnacional gracias al desarrollo del medio, nos convierte en espectadores activos y en emigrantes virtuales que experimentan la convivencia interpersonal ciudadana desde el medio.

Se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico en cuanto medio instalado en los derechos de tercera generación, es decir como medio que identifica y diversifica. Hay que ir al uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular. Los nuevos medios nos sitúan en el mundo de manera glocal y nos obligan a construir con ellos un ámbito de educación diferente. Los medios virtuales, los medios audiovisuales y los medios de comunicación de masas, son medios de socialización muy potentes que, debido a su carácter singular de mediación tecnológica, se han convertido en conformadores de la comunicación educativa (Touriñán, 2016a).

Somos conscientes de que, tanto el profesorado como los padres y los mismos educadores, nos preguntamos si es posible abordar la relación con los medios de una manera constructiva y acercarnos a los mismos con el fin de analizar qué nos pueden aportar desde el punto de vista educativo. En las escuelas y en los hogares hay cantidad de equipamiento informático. Los jóvenes tienen acceso directo y personal a los medios de

comunicación y algunas familias emplean más dinero mensualmente en telefonía móvil que en alimentación. Las nuevas tecnologías son ya un gasto prioritario (Fundación Telefónica, 2008 y 2009).

El poder de los medios es real y en educación debemos huir de posturas apocalípticas y de posturas conformistas; los medios son medios, cuando se usan como tales y su versatilidad, reemplazabilidad y reversibilidad les otorgan una potencia pedagógica idónea para sacar partido de su poder de socialización. Pero hay que abordarlos desde una posición realista, asumiendo que son agentes de socialización entre otros, como la familia, la escuela y los amigos, admitiendo que, en ocasiones, la institución escolar o la propia familia no pueden competir con el atractivo y el poder de seducción que tienen los medios (Internet, televisión, videojuegos, películas, etcétera). El alumno de hoy en día se ha convertido, en palabras de Prensky, en un *nativo digital*, con un dominio tecnológico de estos medios, mayor que el de sus padres o el propio profesorado (Prensky, 2001 y 2011).

No debemos olvidar que en su sentido más elemental, el término '*virtual*' significa lo que puede ser, aunque actualmente no lo es o no se ha producido todavía. El primer paso de lo virtual son los mundos posibles. Y los hay en el cine, en la televisión, en los libros, porque en todos ellos podemos ser invocados por medio de la fantasía, la imaginación y la ilusión perceptiva. Pero el segundo paso de lo virtual es actuar en lo virtual con consecuencias reales. Hoy, sin lugar a dudas, hemos de asumir que las relaciones *on line* son reales: *hay realidad virtual y hay virtualidad real*.

Tan cierta es la implicación teórica del compromiso con las formas propias de la cultura de los media que hoy ya podemos hablar de "realidad virtual", pero también de "virtualidad real", pues eso es lo que perciben los usuarios del programa Second Life (*http://secondlife.com/*) cuya previsión es superar los 50 millones de usuarios actualmente e imprimirá carácter en los educandos, como lo hizo en su momento la tecnología Nintendo y como lo siguen haciendo determinados programas y series de televisión y algunas películas que marcan modas, usos y costumbres.

Las relaciones *on line* forman parte del mundo virtual en el sentido de que lo virtual reemplaza el *criterio de verdad* por el de *similitud*, postulando el principio de que, más que explicar el mundo, es necesario hacerlo funcional y, por tanto, *similar-análogo y virtual*. De este modo, se desplaza en la persona la experiencia del sentido de contrastación de la verdad por el sentido digital, simulado, virtual, analógico, aparente y situado, de que el modelo funciona. Esto es así y exige afrontar el reto del medio y de los contenidos con sentido pedagógico. Reconociendo la no neutralidad de los medios y el *fuerte poder vivencial de lo virtual*, estamos en el camino razonablemente esbozado para

pensar en el reto de la *alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digita*l sin mitificarlo, dándole un lugar específico en el contexto más amplio de comunicación personal y social, porque lo virtual es parte de nuestro mundo real y de símbolos y puede ser un ámbito de educación construido, atendiendo a su tecnología y a sus contenidos. Los medios no son solo un medio; son una experiencia cultural consolidada, susceptible de constituir un ámbito de educación: el ámbito de la educación electrónica que puede ser usado como instrumento de experiencia y expresión en la educación artística (Touriñán, 1999, 2003, 2004, 2005, 2007, 2010; Touriñán (Dir.), 2010; Soto, 2016).

La misión del profesor implica comprometerse con los nuevos medios, como parte de la educación general, dado su potencial como forma de expresión para cualquier área de experiencia y el valor educativo de la experiencia virtual.

Ahora estamos en condiciones de decir que en no mucho tiempo la implantación de las nuevas tecnologías será de tal magnitud que podremos hablar de un área de experiencia virtual en el mismo sentido que hablamos de área de experiencia psico-social o geográfico-ambiental, etcétera. Por el momento, ya es un nuevo medio que se usa en todas las áreas. Y precisamente por eso, este epígrafe está dedicado a insistir en los valores educativos de las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías pueden ser entendidas como educación electrónica en el sentido definido de uso y construcción de experiencia virtual para educar, es decir, para mejorar nuestro modo de decidir y realizar nuestro proyecto de vida en las diversas áreas de experiencia, con las mejores formas de expresión a nuestro alcance.

Las nuevas tecnologías, en su relación con la educación, pueden ser vistas como valor educativo común (aportan valores vinculados al significado de educación, igual que cualquier otra disciplina), como experiencia virtual específica (como ámbito formativo común de los escolares de educación general para desarrollar el sentido de lo virtual) y como desarrollo especializado de experiencia profesional y vocacional. Y precisamente por eso podemos hablar para cualquier ámbito de educación construido, de formación profesional y superior para el ámbito de las nuevas tecnologías, de formación docente para el ámbito de las nuevas tecnologías, sea general o profesional-vocacional, y de las nuevas tecnologías como parte de la formación general.

6.1. La educación electrónica como ámbito de educación (*e*-Educación o educación de la competencia digital y mediática)

Las políticas a favor de la utilización por parte de todos los ciudadanos, sobre todo los que están en el periodo de formación obligatoria, de herramientas que impliquen una verdadera educación electrónica supone a juicio del Parlamento Europeo desarrollar la capacidad para valorar y comprender críticamente los diversos aspectos de los medios

de comunicación discriminado la información recibida a través de los diferentes códigos y lenguajes que aportan las nuevas tecnologías. Se trata de una apuesta por desarrollar capacidades aprovechando las oportunidades que la era digital ofrece. Para su desarrollo en los sistemas educativos nacionales se sugiere un sentido práctico y pluridisciplinario vinculado a proyectos extraescolares de materias artísticas, económicas, políticas, sociales, literarias e informáticas. Asimismo resalta la importancia de la elaboración de productos mediáticos por parte de profesores y alumnos como condición necesaria para el desarrollo práctico de lo sugerido de forma más teórica. La medida contempla la recomendación de que la alfabetización mediática se inscriba como competencia clave en el marco de referencia europeo para el aprendizaje permanente, de acuerdo con la Recomendación 2006/962/CE Recomendación del parlamento europeo y del consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) (http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf) (consultado el 26 de junio de 2013).

La misión del profesor implica comprometerse con las nuevas tecnologías, como parte de la educación general, dado su potencial como forma de expresión para cualquier área de experiencia y el valor educativo de la experiencia virtual.

Los nuevos medios pueden ser vistos como medios de otra tarea. Así, por ejemplo, las nuevas tecnologías pueden ser vistas en relación con el área de experiencia artística como medio referente de las artes virtuales. Es posible en educación aprender el sentido estético y de lo artístico por medio de las artes virtuales como educación artística que es parte de la educación general y usa las nuevas tecnologías como medio. En este caso, se trata de entender que los nuevos medios abren posibilidades de uso de la forma de expresión digital para la creación artística. Hablamos en este caso de *las nuevas tecnologías como medio de educación artística.* De este modo, las nuevas tecnologías pueden integrarse en la creación artística, generando arte virtual, y en la educación, generando educación electrónica, en tanto que la forma de expresión digital se adapta a la creación artística y a la creación pedagógica (Touriñán (Dir.), 2010, cap. 5).

Pero además, las nuevas tecnologías, en su relación con la educación, pueden ser vistas como ámbito de educación construido, es decir, como valor educativo (aportan valores educativos vinculados al significado de educación, igual que cualquier otra disciplina), como experiencia virtual (como ámbito formativo común de los escolares de educación general para desarrollar contenidos vinculados al sentido conceptual de lo virtual) y como desarrollo de experiencia profesional y vocacional. Y precisamente por eso podemos hablar de formación profesional y superior para el ámbito de las nuevas tecnologías, de formación docente para el ámbito de las nuevas tecnologías, sea general o

profesional-vocacional, y de las nuevas tecnologías como parte de la formación general.

En el ámbito de la investigación educativa, y en relación con el papel de las nuevas tecnologías en la educación, cada vez hay más consenso acerca de su pertinencia y relevancia, como ámbito de educación, porque:

1. Las nuevas tecnologías establecen una conexión con la realidad de algún modo única y singular, según el tipo de tarea y resultado que se propicie desde una intencionalidad educativa manifiesta
2. Determinadas formas de virtualidad pueden ser catalogadas como mejores que otras con criterios inteligibles, constituyen un área de experiencia cultural consolidada
3. Las nuevas tecnologías pueden ser catalogados con criterio pedagógico y proporcionan un tipo de experiencia y expresión que no se consigue sin la educación
4. La experiencia virtual y la expresión digital por medio de las nuevas tecnologías pueden influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos de cada educando y ciudadano
5. La educación electrónica es una forma de educación en valores que está implicada pedagógicamente en los problemas de elegir, enseñar y realizar valores.

La situación desde el punto de vista de la investigación es tan novedosa que la pregunta clave es qué cuenta para educar en la educación electrónica como ámbito, porque en el ámbito de la relación entre nuevas tecnologías y educación se advierten los siguientes indicios de cambio (Touriñán (Dir.), 2010, cap. 4; Gadsden, 2008):

- Hay un cambio semántico en el ámbito de la educación electrónica que se manifiesta en la focalización diferenciada hacia la experiencia virtual y la expresión digitalizada.
- Hay un cambio epistemológico en el fundamento de la relación nuevas tecnologías y educación, de manera tal que la finalidad de la educación electrónica no es una especialización, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el valor educativo de la experiencia virtual y de la expresión digitalizada.
- Hay un compromiso social y general con el desarrollo virtual y la educación electrónica que es superior al modo en que ese compromiso está reflejando su importancia en el currículo escolar, medida ésta en términos de porcentajes de tiempo semanal y en orientación de la educación.
- Hay un nuevo espacio social multicultural, multimedia y pluralista en el que la

manifestación de la virtualidad, alcanza un sentido reivindicativo y de justicia social asociado a momentos generacionales que condicionan, prácticas, creencias y formas de expresión.

Desde el punto de vista de este discurso, una preocupación básica es llegar a comprender la extensión del concepto. Y en este sentido, podemos identificar y definir tres relaciones que dan significado a la educación electrónica en cualquiera de sus manifestaciones como ámbito de educación:

- La educación electrónica como ámbito general de educación que aporta valores educativos comunes vinculados al significado de educación, igual que cualquier otra materia educativa (Educación electrónica común)
- La educación electrónica como ámbito de educación general, que aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia cultural concreta, es decir, como ámbito que forma parte de la educación general y básica de los escolares y desarrolla el sentido conceptual de ese área (educación electrónica específica)
- La educación electrónica como ámbito de desarrollo profesional y vocacional que aporta valores educativos especializados de ese área cultural por medio de su conocimiento teórico, tecnológico y practico (Educación electrónica especializada).

La educación electrónica cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación y de los ámbitos de educación general y que podemos resumir del siguiente modo respecto a la experiencia virtual y la expresión digitalizada y mediática como problemas de educación:

- Constituye un área de experiencia con conocimiento consolidado
- Son formas de expresión genuinas
- Forma parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente
- Admite interacción en forma de intervención pedagógica
- Se adquiere experiencia virtual y expresión digital y mediática en procesos de auto y heteroeducación
- Permite el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia, vinculados al concepto de educación
- Genera valores educativos singulares, en tanto que experiencia virtual y forma de expresión que requiere específica competencia digital y mediática
- Debe formar parte de la educación común y específica de todos los educandos, porque desde la experiencia virtual podemos mejorar nuestro desarrollo y es expectativa social dirigida la sistema educativo dentro de la orientación

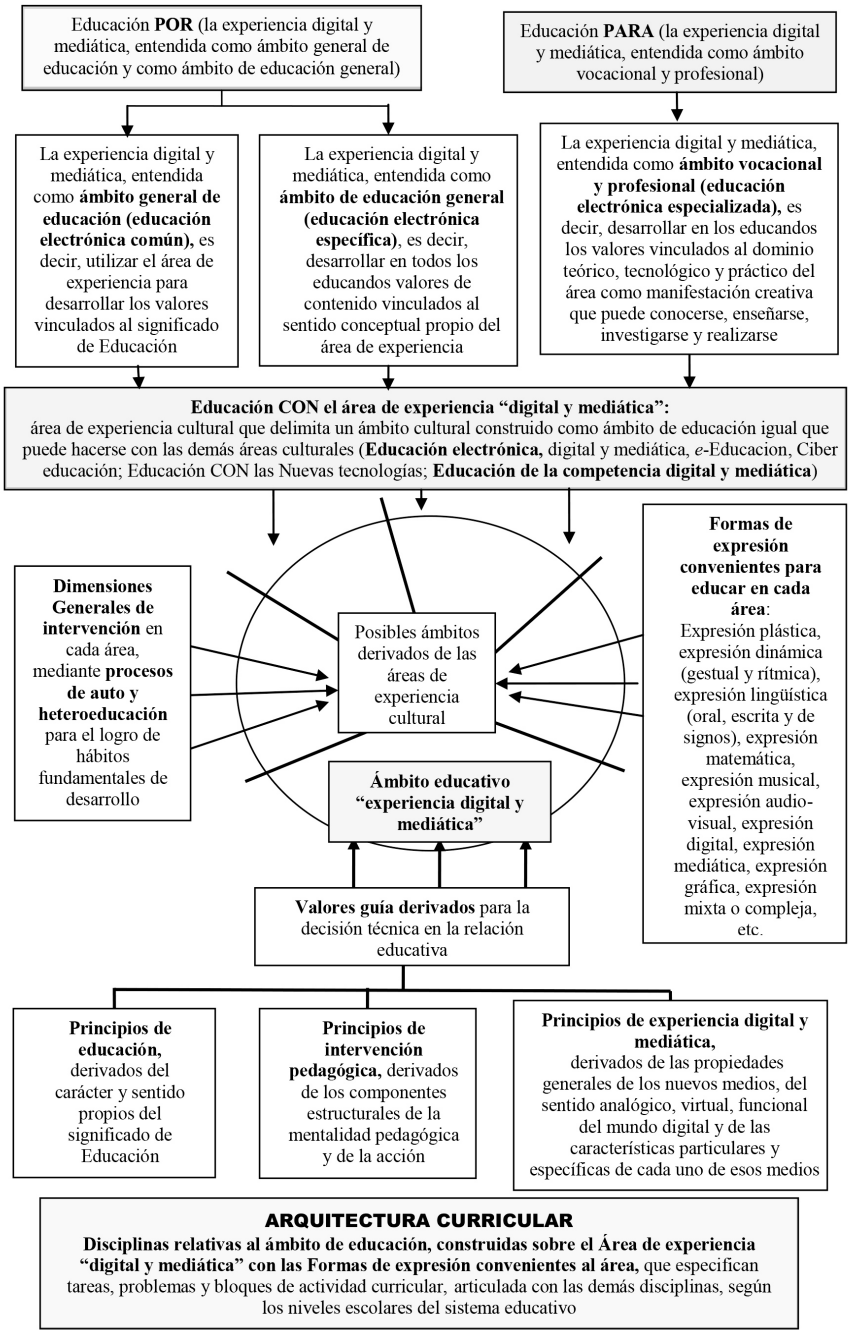
formativa temporal

- Puede convertirse en ámbito de educación especializada, porque su conocimiento teórico, tecnológico y práctico satisface intereses del educando de índole vocacional y profesional.

Esto significa que en la educación electrónica hay que lograr competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, con el mismo carácter y sentido que corresponde a toda educación. *En tanto que ámbito general de educación (educación común)* la educación electrónica es educación en valores: la experiencia virtual y la expresión digital y mediática constituyen un valor, enseñan valores y permiten realizar valores propios del concepto de educación. La educación electrónica es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia axiológica. *En tanto que ámbito de educación general (educación específica)*, es decir, como ámbito que forma parte de la educación general y obligatoria de los escolares, la educación electrónica desarrolla contenido vinculado al sentido conceptual del área de experiencia virtual en forma de competencia digital y mediática. *En tanto que ámbito profesional y vocacional (educación especializada),* la educación electrónica es un área de experiencia cultural consolidada, que tiene desarrollo teórico, tecnológico y práctico y es susceptible de ser conocida, enseñada e investigada, para realizar creaciones culturales con ella de manera vocacional o bajo competencia profesional.

Podemos y debemos hablar, por tanto, de la educación electrónica igual que lo hacemos de cualquier otro ámbito educativo; es decir, por una parte, como ámbito general de educación y ámbito de educación general, o sea, como educación "por" las nuevas tecnologías y, por otra parte, como educación y formación profesional y vocacional de ese ámbito, o sea, educación "para" las nuevas tecnologías. Y esto es lo que corresponde hacer bajo el rótulo educación CON la experiencia digital y mediática, que es el ámbito de educación construido como educación electrónica (*e*-Educación) o educación de la competencia digital y mediática, tal como se recoge en el Cuadro 37.

Cuadro 37: El área de experiencia "digital y mediática" como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 788. Elaboración propia.

7. PREMIOS, CASTIGOS Y DEBERES COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS

Desde el punto de vista de su posible explicación, el lenguaje científico distingue entre explicaciones causales y cuasi-teleológicas, por una parte, y explicaciones teleológicas y cuasi-causales por otra (Touriñán, 1987a).

Las explicaciones causales y cuasi-teleológicas son aquellas cuya validez depende de la efectividad de conexiones nómicas y conexiones programadas, respectivamente, entre las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar.

Las explicaciones teleológicas y cuasi-causales son aquellas cuya validez depende de la efectividad de conexiones intencionales entre las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar.

Las explicaciones causales y cuasi-causales concentran la atención en las condiciones que inician o dan lugar a la persistencia de determinados acontecimientos; precisamente por eso intentan explicar un acontecimiento en sistemas complejos, partiendo de acontecimientos previos y como resultante de factores elementales, que son partes constituyentes del sistema.

Las explicaciones teleológicas y cuasi-teleológicas centran la atención en los productos de procesos específicos; precisamente por eso, intentan explicar un acontecimiento en sistemas complejos como contribución de las diversas partes del sistema al mantenimiento de sus propiedades o modos de conducta globales, que ocurren con posterioridad o a la creación de nuevas conductas.

Las explicaciones causales y cuasi-causales, usan lenguaje causal. Las explicaciones teleológicas y cuasi-teleológicas usan lenguaje propositivo.

Cabría decir, por tanto, que según el tipo de lenguaje, el tipo de vinculación entre las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar y el énfasis en el carácter previo o futuro de las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar, se configuran cuatro tipos de explicaciones (Cuadro 38):

Cuadro 38: Tipos de explicación y criterios diferenciadores

Explicación causal	**Explicación cuasi-causal o genética**	**Explicación cuasi-teleológica o funcional**	**Explicación teleológica intencional**
Lenguaje causal	Lenguaje causal	Lenguaje propositivo	Lenguaje propositivo
Acontecimiento ocurrido anteriormente	Acontecimiento ocurrido anteriormente	Acontecimiento futuro	Acontecimiento futuro
Vinculación nómica	Vinculación intencional	Vinculación nómica	Vinculación intencional
Hace X porque Y (que es previo y vinculado nómicamente)	Hace X porque Y (que es previo y vinculado intencionalmente)	Hace X para Y (que es posterior pero impreso en el programa)	Hace X para Y (que es posterior, y vinculado intencionalmente)
Estudia, porque no hay lesión cerebral	Estudia, porque tiene hábito Le pegó, porque no estudió	Estudia, para evitar un castigo Estudia para recibir un premio	Estudia, para saber

Fuente: Touriñán, 2016a, p. 464.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, se pueden hacer las siguientes consideraciones generales (Touriñán, 2016a):

- El lenguaje propositivo y el énfasis en los productos de procesos específicos son condiciones necesarias en las explicaciones de procesos educativos, pero no son suficientes, porque en los procesos educativos también tenemos que interpretar acontecimientos en función de las condiciones que inician procesos específicos.
- El lenguaje causal y el énfasis en las condiciones que inician procesos específicos no anula la importancia de las conexiones programadas e intencionales en los procesos educacionales a explicar, porque estas permiten interpretar la adquisición de nuevas metas y las variaciones de actividad respecto a la satisfacción de una meta impresa en el programa.

Si esto es así, cabe afirmar que en educación es conveniente prestar atención a las explicaciones cuasi-causales y teleonómicas, porque existen acontecimientos

educativos que se ajustan a esos patrones de explicación ya que si bien el profesor pone en marcha una secuencia intencional de intervención para lograr un determinado cambio en el alumno, la conducta del alumno no siempre obedece a patrones de conducta intencional, teleológica; a veces se explica su conducta de manera cuasicausal y teleonómicamente.

En efecto, existen muy diversas experiencias en el ámbito pedagógico acerca de la intervención basada en acontecimientos con vinculación programada. Fundamentalmente el juego, la capacidad exploratoria natural y la imitación en el niño ocupan la atención de los investigadores. En este tipo de procesos, el niño juega o explora, y jugando o explorando logra resultados educativos que no eran objeto de su intención. Esta es la virtualidad pedagógica de las conductas cuasi-teleológicas o teleonómicas.

Por esa misma razón, puede decirse que el mantenimiento de las funciones de exploración, simulación y juego, pueden dar lugar a aprendizajes que no eran el objeto de intención del alumno. En ese caso el alumno hace (X) para mantener activa la función lúdica (Y), por ejemplo; lo que ocurre es que, al jugar de la manera (X) que ha sido preparada convenientemente por el profesor, está aprendiendo (Z) que no es el objeto de intención del alumno. Hace (X) para jugar, no para alcanzar (Z); pero se produce (Z) por medio del juego (X).

Por otra parte, también es verdad que un alumno que tiene el hábito de leer puede alcanzar aprendizajes educativos cuando ejerce su hábito, sin haberse propuesto obtener esos aprendizajes. La acción habitual se explica como conexión cuasi-causal y exige determinación intencional: hace X, porque tiene hábito y responde de esa manera, gracias a su hábito. En la acción habitual, decidimos actuar, pero lo que hacemos es resultado de la conducta habitual que funciona como un programa teleonómico impreso en nuestra mente que selecciona las conductas sucesivas y pertinentes. Por ejemplo, podemos conducir un coche sin tener que determinar intencionalmente cada movimiento a adoptar; podemos escribir sin pensar en cada caso cómo hacer las letras.

Premios, castigos y deberes responden a este tipo de conexiones y su uso pedagógico está condicionado a su comprensión como medios desde esta perspectiva

7.1. Premios y castigos entre la costumbre y la ley en la educación

En el año 2014 y en otro libro yo escribí que si entrábamos en *Google* y solicitamos en su opción de Búsqueda "*RSS*", obteníamos un resultado de 2.530.000.000 RSS (familia de formatos de fuentes web codificados en XML que sirven para sindicar, es decir, *publicar artículos simultáneamente en diferentes medios a través de una fuente a la que pertenece*) en 0.20 segundos. Si proponíamos como término de búsqueda "castigos", obtenemos en 0.25 segundos 5.080.000 entradas. Si proponemos como

término “premios”, obtenemos 139.200.000 entradas en 0.26 segundos. Si proponíamos la búsqueda de “premios y castigos”, obtenemos 1.320.000 referencias en 0.20 segundos. Y si proponíamos “castigos y educación”, obtenemos solo 250 resultados en 0.20 segundos. Esas cifras nos daban una idea del interés del tema, pero lo más sorprendente es que, cuando combinábamos esas palabras con “educación”, en el cruce, se vinculaba la entrada con una específica pregunta: “cómo nace un paradigma”. Lo curioso es que, si en el mismo Buscador preguntábamos “cómo nace un paradigma”, se entendía este término en sentido genérico de ejemplo de conducta a seguir aunque no sepamos muy bien por qué, y encontrábamos 138.900 resultados en 0.08 segundos (Touriñán, 2104a, http://www.google.es/search?sourceid=navclient&aq=h1&oq=RSS&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1T4ADBR_esES263ES263&q=%22como+nace+un+paradigma%22 ; fecha de consulta electrónica el 26 de junio de 2013).

Lo más sorprendente de la consulta es que la respuesta a la pregunta “cómo nace un paradigma” estaba siempre referida al mismo contenido:

> Un grupo de científicos situó cinco monos en una jaula, en cuyo centro colocaron una escalera y, sobre ella, un montón de bananas. Cuando un mono subía la escalera para agarrar las bananas, los científicos lanzaban un chorro de agua fría sobre los que quedaban en el suelo. Después de algún tiempo, cuando un mono iba a subir la escalera, los otros lo agarraban e incluso pegaban para evitar que subiera.
>
> Pasado algún tiempo, ningún mono subía la escalera, a pesar de la tentación de las bananas. Entonces, los científicos sustituyeron uno de los monos. La primera cosa que hizo el nuevo mono fue subir la escalera, siendo rápidamente bajado por los otros, quienes le pegaron. Después de algunas palizas, el nuevo integrante del grupo ya no subió más la escalera.
>
> Los científicos decidieron sustituir a un segundo mono, y ocurrió lo mismo. El primer sustituto participó con entusiasmo de la paliza al novato. Un tercero fue cambiado, y se repitió el hecho. El cuarto, el último de los veteranos, fue sustituido.
>
> Los científicos quedaron, entonces, con un grupo de cinco monos que, aún cuando nunca recibieron un baño de agua fría, continuaban golpeando a aquel que intentase llegar a las bananas.
>
> Si fuese posible preguntar a algunos de ellos por qué le pegaban a quien intentase subir la escalera, con certeza la respuesta sería: *“No sé, las cosas siempre se han hecho así, aquí...”*

Si repetíamos la búsqueda, con las palabras “bofetada David Jaén”, obteníamos

al instante 293.000 resultados de la búsqueda, todos ellos centrados en la sentencia de tribunal judicial español de diciembre de 2008 y en los problemas que suscitó, en referencia a la bofetada que María, madre de David, le propinó a su hijo -que entonces tenía diez años- ly fue el motivo de la sentencia http://www.arcadiespada.es/wp-content/uploads/2008/12/2560427_impresora.html (consulta 26 de junio de 2013).

Este acontecimiento es especialmente significativo en nuestro entorno, porque, en España, en 2007, se eliminó del *Código Civil* el artículo 154, que reconocía a los padres el derecho a "corregir razonada y moderadamente" a los hijos. A su vez, el artículo 153 del *Código Penal* prevé que cualquier menoscabo, físico o psíquico, cometido contra un menor que conviva en el domicilio familiar, llevará emparejado una sanción. De este modo, el cachete quedaba convertido en delito.

Costumbre y ley son dos elementos que están presentes en la mayor o menor aceptación de premios y castigos. Hay experiencias que nos dicen que los premios y los castigos contribuyen a mejorar la respuesta en sentido educativo; también hay experiencias que nos dicen que los premios y castigos, tal como se usan, no generan educación, sino dependencia, de manera tal que un niño incentivado con los "premios" va a responder frecuentemente de manera programada con la frase "y qué me das, si hago eso" y, a su vez, un niño motivado con los "castigos" va a responder frecuentemente diciendo "y si no hago eso, qué me vas a hacer"; responde de manera programada para evitar el castigo. Premios y castigos son recursos pedagógicos y tienen valor educativo, pero dado que el uso de premios y castigos no garantizan una respuesta pedagógicamente adecuada y en muchos casos pueden provocar la respuesta contraria, es decir, pueden deseducar, conviene plantear su revisión respecto de su valor pedagógico.

Costumbre y ley configuran la vida social de manera que legalidad y moralidad determinan nuestro comportamiento. Premios y castigos no están libres de esos marcos y bien pudiera ser que muchas veces premiemos y castiguemos sólo por costumbre o para sustituir nuestra competencia de intervención para modificar una conducta de manera apropiada. El panorama se está modificando radicalmente en nuestro entorno por un cambio de orientación en la costumbre y ley. Tanto es así que la que era Ministra de Educación, Mercedes Cabrera, en el mes de Noviembre de 2008 con motivo de la presentación de la "Campaña de publicidad contra el castigo físico infantil" (262.000 resultados de búsqueda en Google en 0.17 segundos), declaró que el cachete, el azote o el grito son formas ineficaces de educar que manifiestan el fracaso de la inteligencia; son formas ante las que no hay un mínimo aceptable, porque suponen una violación de los derechos del niño y de la persistencia de conductas basadas en una doble moral inaceptable (Ortega, 2000).

Es obvio que la controversia derivada de esta situación es muy grande y para algunos la propuesta legal obedece a un intento de invadir la vida privada (convivencia familiar) con normas legales o de judicializar ante los tribunales toda la vida del ciudadano. Es obvio que el valor educativo de la legislación, el fundamento ético del estado de derecho, ni anulan el reconocimiento de la libertad personal, ni la competencia técnica del profesional de la educación.

Y así las cosas, desde el punto de vista de la educación, es conveniente tener en cuenta que:

- Corregir a los hijos y a los alumnos no está penado por la ley, aun cuando es verdad que la ley prohíbe pegar de cualquier modo.
- La ley permite la sanción y la penalización, pero se opone y preserva el derecho de las personas y de los niños frente al maltrato.
- Los comportamientos de padres, hijos, profesores y ciudadanos que se salen o saltan la norma quedan sometidos a resolución judicial.
- La ley reconoce el derecho a la educación y la potestad de corregir a padres y educadores, respetando la integridad física y psíquica del niño.
- Frente a la permisividad y a la imposición intimidatoria, la educación se construye sobre la base del respeto en la relación educativa, el reconocimiento y la aceptación del otro y el logro de autodisciplina.

Hay una distancia conceptual entre cuidar, educar, corregir y maltratar, de manera tal que es una conducta legal y moralmente deseable levantar las manos contra el castigo físico, porque las manos están para proteger, ayudar, cuidar y educar, tal como se desprende de la campaña que puso en marcha el Consejo de Europa. El problema que sigue esperando respuesta es qué fundamenta el valor pedagógico de los premios y los castigos.

7.2. Premios y castigos: entre la necesidad y la determinación personal, la vinculación programada

El término necesidad es polisémico, no tiene el mismo significado en los diversos ámbitos en que se utiliza. Ontológicamente necesidad es lo mismo que forzosidad o determinación, precisamente por eso se dice que la acción libre del hombre es posible originariamente porque en la estructura humana se da ausencia de necesidad, o lo que es lo mismo, se da no determinación univoca de sus respuestas. Lógicamente hablando, algo es de necesidad, necesario, cuando sin ese algo no se produce el efecto buscado. Moralmente hablando necesidad son las exigencias racionalmente captadas y libremente asumidas en forma de deber respecto de mi vida y proyectos y en este sentido se dice es

necesario decir la verdad, o necesito, o debo, pagar mi deuda.

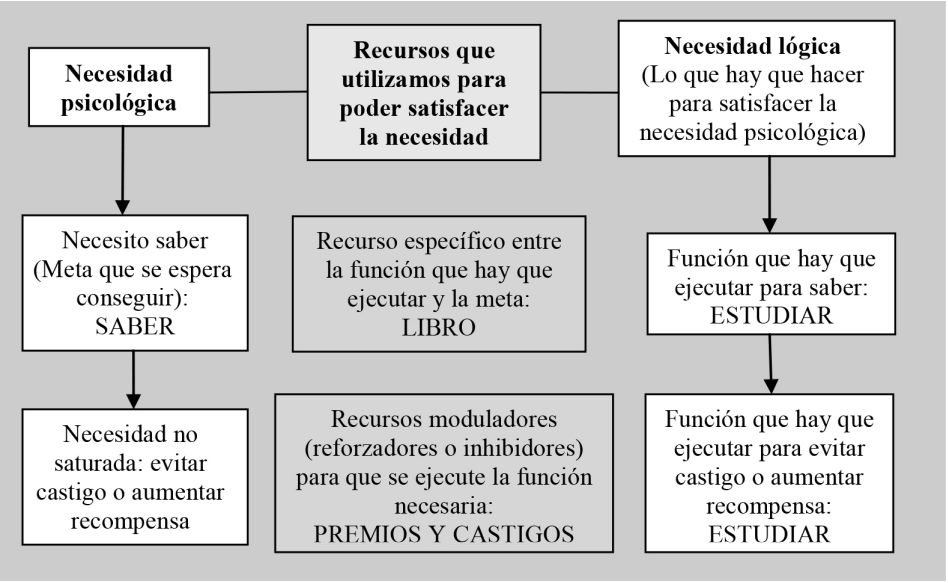
Las necesidades psicológicas, con independencia de su origen, son necesidades porque nos exigen algo sin marcarnos de forma incondicionalmente eficaz el modo en que han de ser satisfechas. En tanto que exigen algo, las sentimos como tales; y en la medida que somos conscientes de ellas, de sus síntomas y de los efectos que se producirían según se satisficieran o no, decidiremos nuestra acción. Precisamente por eso es tan auténtica nuestra necesidad de sanar, como nuestra necesidad de estudiar o como nuestra necesidad de saber, si bien no tienen la misma procedencia ni condición.

Por una parte, es conveniente reconocer que estudiar no es una necesidad en el mismo sentido que saber o resolver un problema. Saber o resolver un problema es una necesidad en sentido psicológico, lo mismo que restablecer la salud o curarse, y en todos esos casos la necesidad psicológica se convierte en finalidad en el marco de la acción humana, porque hay relación valor-obligación. El recurso que utilizamos para poder satisfacer la necesidad es el libro, las disciplinas, en un caso, y la medicina recetada, en otro, y ambos son ordinariamente recursos específicamente apropiados para esa necesidad. Lo que hay que hacer para satisfacer la necesidad es, en un caso, estudiar, y en el otro, inyectarse la medicina, y en ambos casos constituyen una necesidad lógica o condición necesaria.

La necesidad psicológica es la que nos exige algo (saber) sin marcarnos de forma incondicionalmente eficaz el modo en que ha de ser satisfecha; lo que hay que hacer para satisfacer la necesidad de saber (estudiar) no es una necesidad psicológica, sino una condición necesaria (necesidad lógica) para solucionar la necesidad de saber. Y así las cosas, al incitar a una persona a estudiar no la incitamos a una falsedad, antes bien, la incitamos a que asuma lo que tiene que hacer (que ejecute una función específica, vinculada de alguna manera a la finalidad y al recurso utilizado) para satisfacer su necesidad de saber que es auténtica. Si esto no fuera así, tendríamos que decir que, cuando incitamos a una persona a ponerse una inyección (para curar la enfermedad), la estamos incitando a una falsedad y no a hacer lo que tiene que hacer para satisfacer su necesidad de salud que es auténtica (Touriñán y Sáez, 2015, cap. 6).

Cabe decir, por tanto, que entre necesidad psicológica, recurso a utilizar y función que hay que ejecutar (necesidad lógica) se establece una vinculación específica que hace posible su explicación y comprensión como acontecimiento y acción. Y cabe decir también que unas veces usamos un recurso específico de la función a la que se vincula para alcanzar la meta (libro-estudiar-saber) y en algunos casos, además, utilizamos recursos moduladores (reforzadores o inhibidores) para que se ejecute la función necesaria para lograr la mejor satisfacción de la necesidad), tal como se recoge en el Cuadro 39.

Cuadro 39: Premios y castigos moduladores de función y necesidad



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 749.

La necesidad psicológica-finalidad, el recurso que utilizamos para poder ejecutar la función que permite satisfacer la necesidad y lo que hay que hacer (la función que ejecutamos) para satisfacer la necesidad, son tres cosas distintas que no se distinguen siempre bien en el ámbito de la intervención educativa, porque, a veces, los premios y castigos dejan de ser vistos como recursos moduladores que ayudan a la ejecución de una función para alcanzar la meta y se convierten en la meta específica del estudio. En la vinculación programada, la meta del estudio es la satisfacción que da el premio o evitar el dolor del castigo.

La Antropología ha demostrado que las personas nos movemos en muchos casos por medio de patrones programados. Estamos programados evolutivamente para evitar el dolor y recibir gratificación de nuestra acción, porque somos seres adaptativos y supervivientes. El premio y el castigo forman parte de nuestra naturaleza programada en forma de recompensa del éxito y evitación del fracaso y del daño en nuestras conductas (Ghelen, 1980).

Cuando usamos recursos específicos (libro) de la función a la que se vincula para alcanzar la meta (estudiar-saber), es más fácil mantener la concordancia valores sentimientos que nos hace pasar del conocimiento de algo a la acción específica para

el logro de ese algo (hábito afectivo-hábito operativo- hábito proyectivo, que implican siempre la conexión valor-elección-obligación-decisión-realización. Buscamos sentimiento positivo hacia lo que queremos lograr, por medio de un recurso que es específico para la función que hay que ejecutar para alcanzar la meta (estudiamos el libro para alcanzar la meta y valoramos ese saber). En estos casos se establecen vinculaciones intencionales de relación conceptual entre meta, recurso y función, atendiendo al nivel de saturación o no de la función (cuanto tiempo llevo estudiando y si necesito saber más). Es decir, si me saturo de estudiar hoy, ya no continúo en la función, aunque mantenga un sentimiento positivo hacia esa función específica del logro de la meta (saber).

A veces nos vinculamos intencionalmente (estudia para ganar una beca u otro premio). A veces el premio es sólo un reconocimiento social no buscado (le han dado un premio por su trabajo). En casos patológicos nos vinculamos causalmente a premios y castigos (ludopatías y conductas psicopáticas de aversión o placer en el castigo). Pero, a veces, vinculo premios y castigos de manera programada (evitar el dolor y recibir una satisfacción).

Una conexión programada es aquella en la que la existencia del programa es causalmente responsable de la conducta ejecutada para alcanzar la meta, de tal manera que la meta está impresa en el programa y, por tanto, es predecible desde el programa, como es el caso en que yo digo, el corazón aumentó el ritmo cardíaco para proporcionar el oxígeno necesario al organismo o el cuerpo puso en marcha su sistema inmunológico para evitar la infección. Las conexiones programadas no son posibilidades puramente lógicas, son conexiones que expresan *funciones reales* de componentes definidos en sistemas organizados y concretos. El programa funciona para la obtención de un producto final que es una meta impresa en el programa. El sistema actúa como actúa, porque tiene el programa que tiene; pero lo hace de ese modo *para* obtener un determinado producto: la regulación de una función "impresa", es decir, que le es propia. Mediante una conexión causal se puede decir que las plantas verdes elaboran almidón en presencia de agua, anhídrido carbónico y luz solar, si tienen clorofila. Mediante una conexión programada se dice lo mismo y, además, que lo elaboran *para* continuar actividades impresas en el programa, como las de crecimiento o reproducción, lo cual permite interpretar cambios en la misma actividad en presencia de esas condiciones. Precisamente por esa posibilidad del uso semántico de la preposición "*para*" en las vinculaciones programadas, hace que se conozcan como cuasi-teleológicas, aunque no son realmente intencionales. En las conductas programadas existe un programa, que es causalmente responsable de las mismas, y una meta, impresa en el programa, que permite comprender los cambios que obedecen al programa en la misma conducta. En las conexiones intencionales, en cambio,

hay una vinculación conceptual entre las condiciones y el acontecimiento a explicar.

Cuando usamos recursos moduladores (reforzadores o inhibidores, premios o castigos) con objeto de que se ejecute la función necesaria para lograr la mejor satisfacción de la necesidad (estudiar, libro, premios y castigos, saber), estamos usando un recurso que no es específico de la función a la que se vincula para alcanzar dicha meta (no estudiamos el premio para alcanzar la meta, sino que conseguimos que estudie el libro (recurso específico de la función) modulando con premio o castigo. Esto cambia el patrón de conducta. No es vinculación intencional de relación conceptual entre meta, recurso y función. Es vinculación programada que responde, atendiendo no solo al nivel de saturación o no de la función (estudiar), sino al nivel de saturación de las funciones que se vinculan conceptualmente con el premio y castigo (recibir recompensa y evitar el dolor).

Evidentemente, ante una coacción intimidatoria eficaz, el educando hará lo que quiere el coaccionador. Basta con que el educador proponga al educando una alternativa menos deseable para éste que aquella otra acción que aquél desea que el educando cumpla, para que éste sea mero ejecutor de lo que el profesor quiere. Se comprende que el educando haga lo que quiere el profesor -a pesar de que el educando no lo quiere-, porque, de no hacerlo, se encontraría inevitablemente ante otra situación que todavía desea menos (la alternativa coactiva intimidatoria del castigo). Pero se comprende además que se le niega la condición de agente porque se le fuerza a escoger entre dos situaciones que no quiere: la que el profesor quiere (que sepa la lección y estudie para lograrlo) y la alternativa coactiva (recibirás un severo castigo, si no estudias). En esta encrucijada, la voluntad del educando se anula; ni elige lo que quiere, ni hace lo que quiere, sino que hace lo que no quiere, porque lo quiere el educador. Se ha quebrado la voluntad del alumno.

Se puede decir, por tanto, que el alumno, forzado, realiza A (estudiar), bajo amenaza de duro castigo (B), para evitar el castigo, y de ese modo se consigue C (saber el tema), pero no quiere ni A ni B ni C: su voluntad ha sido quebrada sin hacerle comprender el valor de saber C y cómo conseguirlo, por medio del sentido de acción adecuado (hacer A, porque estudiar es una condición necesaria de saber la lección).

A la vista de lo anterior son igualmente reales, pero cargadas de significado diferente en el ámbito de la educación las siguientes frases:

- Estudia para aprender
- Estudia para ganar un premio
- Estudia porque tiene miedo castigo
- Estudia para evitar el castigo
- Le pegó porque no estudió

- Lo premia para que estudie
- Le dio un premio porque estudió
- Le puso un castigo para que mejore.

Premios y castigos han ido siempre vinculados en educación con la función motivadora de la acción a realizar y como correspondencia por la acción realizada. De este modo, se han ido consolidando formas de reconocimiento de premios y castigos vinculadas a programas de:

- Disciplina represiva (inflige castigos en forma de penas y atribuye premios a la conducta ajustada y ejemplar)
- Disciplina preventiva (impone castigos en forma de amonestaciones y distribuye premios en forma de promesa de menciones de honor)
- Disciplina retributiva (impone castigos bajo la forma de sanciones y asimila los premios al reconocimiento por el logro de objetivos específicos)
- Disciplina reformadora (identifica los castigos con la aplicación de correctivos y los premios con el cambio de conducta).

Por supuesto, ninguna de estas formas de identificar premios y castigos mantiene conexión conceptual con un determinado tipo de disciplina. La conexión entre premios, castigos y disciplina es empírica y puede haber disciplina sin premios y castigos, pero ello no anula la mayor frecuencia de relación entre un tipo de castigos y premios y un modo de establecer la disciplina. La *disciplina, como hábito de obedecer y compromiso personal con las normas y reglas asumidas como propias*, tiene que ver con la fortaleza, la voluntad y la relación valor-obligación que ya hemos fundamentado en el capítulo 2 y en el epígrafe 4 de este capítulo 3. *La disciplina está vinculada con la resiliencia (destreza adquirida para demorar la recompensa, soportar el esfuerzo y soportar la adversidad) y con la acción intencional operativa por medio de la diligencia* que es ajuste de la actividad a lo que le corresponde en el contexto medio-fin. La diligencia se vincula al sentido de la acción eficiente y eficaz en la relación valor-elección y por eso decimos que la diligencia es la destreza de ajustarse a lo valioso de la acción. Es obvio que la diligencia, en el caso de la necesidad de saber, no es buscar un premio y evitar el castigo, sino vincular el saber y el estudio, asumiendo su relación de medio a fin. Pero sí es propio del hábito disciplinado aprender a demorar la recompensa y a soportar el esfuerzo y la adversidad con serenidad y sensatez.

El reto fundamental en educación, respecto del uso los premios y castigos como recursos, estriba en entender que los premios y castigos no son una condición necesaria para el logro de la respuesta educativa (necesidad lógica), sino un recurso modulador para motivar la realización de la acción y de reforzamiento de la acción realizada. Son un

recurso viable entre la necesidad y la determinación personal.

Desde esta perspectiva, y dado que la acción educativa es siempre perfectiva, parece obvio que el límite pedagógico de los premios y castigos es su posibilidad real de ser vinculados a aprender a corregir y superar el error y a reforzar la conducta de logro de los objetivos educativos, por medio del reconocimiento externo.

Si esto es así, está claro que el riesgo pedagógico más obvio de los premios y castigos es el uso no técnico, de manera tal que el alumno llegue a vincular premio y castigo como condición necesaria para corregir sus errores o para avanzar en el logro de los objetivos educativos. De ese modo, premios y castigos se convierten en finalidades en sí mismos, sustitutos del objetivo, estableciendo una vinculación de dependencia ("habitual", "programada," "interesada", etcétera) con la función a realizar: ya no se trata de estudiar para saber, sino de estudiar para recibir premio o evitar castigo, es decir, "qué me das, si estudio" o "qué me haces, si no estudio", de manera tal que los premios y castigos son percibidos como formas genuinas de chantaje, amenaza, soborno, coacción intimidatoria y venganza y cualquier otra forma espuria de utilizar la conciencia de culpa y el reconocimiento de la propia excelencia. De este modo el premio y el castigo pierden su lugar como recursos pedagógicos para aprender a corregir los errores y reconocer y potenciar la conducta de logro.

Ante un cambio educativamente valioso, que supone un esfuerzo que el educando no está dispuesto a realizar, sólo le quedan dos opciones al educador: o reconocer que no es capaz de establecer en el educando los determinantes internos de ese cambio, o integrar la conducta a realizar de forma arbitraria en una respuesta programada del educando y que no es específica para la realización de esa conducta. La primera opción supone reconocer el fracaso educativo en ese caso concreto, pero respetar la condición de agente en el educando. La segunda opción supone conseguir un determinado resultado, pero negar, en la práctica, la condición de agente al educando. Evidentemente, en los cambios específicos de explicaciones cuasi-causales y teleonómicas, las oportunidades de que el educando no se determine hacia la conducta que se le impone están reducidas; basta con que el educando identifique la conducta a realizar como una actuación propia de la función a la que se la vincula y que no esté saturada esa función en el alumno, para que se determine a realizar la conducta esperada. En estos casos hace (X), y, al hacer (X), logra (Z), sin que pueda decirse que (Z) era el objeto de su intención. Su intención era recibir la satisfacción del premio o evitar el castigo severo u otra programada, pero no aprender (Z). y todo esto se aplica a las artes como recurso de la educación que podemos utilizar como premio, como castigo o como juego.

7.3. Los deberes: entrenamiento, fijación habitual y vinculación cuasicausal

Cuando se trata el tema de los deberes como recurso pedagógico, todas las polémicas que yo he visto parten de una confusión que no se evita, porque es la base de la dinámica del debate encendido, pero que no se corresponde con el sentido pedagógico de los deberes. Es decir, en el debate respecto de los deberes suele aceptarse, según convenga, que los deberes son cosa que se hace en el colegio o son cosa que se hace en casa. Esta licencia del discurso es la causa más evidente de la polémica sin fin. Cuando unos argumentan a favor de los deberes, otros esgrimen en contra los conflictos que los deberes generan en casa con los padres y la diferencia de estudios de los padres para ayudar hacer los deberes a los hijos, de manera que propugnan su rechazo porque restan demasiado tiempo al ocio y la convivencia familiar, que también son necesarios.

Si el problema fuera simplemente de ajustar los tiempos de dedicación a los deberes, este medio cuyo valor pedagógico es innegable, no causaría más problema que cualquier otro. Lo radical de la situación es que unos están a favor de los deberes y otros en contra y los deberes son necesarios, pedagógicamente hablando, porque refuerzan los conocimientos y fomentan el aprendizaje (Sammons y Bakkum, 2012; Creemers, Kyriakides y Sammons, 2010)

En mi opinión, el problema está en que, en los debates, mantenemos la licencia de saltar conceptualmente de una categoría semántica de deberes a otra. El punto de partida es definir los deberes como actividad escolar que el alumno hace fuera del colegio (en casa y con los padres) o que los deberes son las actividades que el alumno hace para fijar aprendizajes.

Si se mantiene el primer concepto de deberes, la polémica está servida, porque habrá partidarios y detractores de los deberes en casa, con argumentaciones muy variadas: carga psicológica negativa, diferente formación de padres, índices de fatiga, pequeño beneficio respecto del tiempo utilizado, experiencia de países que no ponen deberes para casa y cuyos alumnos obtienen grandes resultados, comprobación empírica de que hay países que asumen un sistema educativo con muchos deberes y sus alumnos no alcanzan mejores resultados que los que no los ponen (Japón y Finlandia).

Hay argumentos para cualquier posición, respecto de los deberes entendidos como actividad escolar de refuerzo en casa (http://actualidadpedagogica.com/6/; http://www.finanzas.com/xl-semanal/magazine/20130303/fundimos-deberes-4840.html; http://www.crianzanatural.com/art/art112.html) Consultados el 26 de junio de 2013:

- El modelo de sistema educativo que carga el currículo escolar con gran cantidad de materias y no deja tiempo para el refuerzo del aprendizaje en clase, siempre será partidario de los deberes en casa (Alemania, Rusia, España, por

ejemplo). Pero la experiencia demuestra que sistemas educativos con menos horas de clase y un tiempo de refuerzo en el colegio, anulan prácticamente las actividades de deberes en casa (Países escandinavos).

- El modelo de sistema educativo excesivamente exigente, propicia los deberes fuera del colegio, en casa y en academias profesionales, porque el alumno se ve obligado a mantener un nivel de competencia que no logra en su casa (Modelo asiático, Hong Kong, Corea del Sur, Pekín). Pero la experiencia demuestra que la correlación entre cantidad de deberes y éxito escolar es muy pequeña en la primaria y sólo moderada en la secundaria (Cooper, 2001).

Al final, todos los debates deben encarar la pregunta radical respecto de los deberes en casa: ¿Son una condena a trabajos forzosos o una manera de inculcar el sentido de la responsabilidad?

La reforma francesa actual ha reavivado un debate muy enconado en los países que heredaron un modelo de enseñanza basado en la tradición de currículum escolar cargado, como España, Alemania o Rusia, en los que, al exceso de lecciones discursivas y una gran carga de horas lectivas, hay que sumar, de propina, las tareas en el hogar, conocidas como deberes. Total, para cosechar unos resultados muy mediocres. En otros modelos, como el anglosajón, con clases mucho más ligeras y mayor autonomía de los estudiantes a la hora de elegir su itinerario académico, apenas ha calado la controversia.

De hecho, los gobiernos suelen recomendar que no falten los deberes y la polémica es qué tipo de deberes y cuánto tiempo. Pero la situación cambia, pedagógicamente, si afirmamos que los deberes no son la actividad de refuerzo que el educando hace en casa, sino toda actividad de refuerzo, entrenamiento y fijación que el educando debe hacer para lograr el aprendizaje. Desde esta perspectiva, hay deberes en la propia clase y hay colegios que tienen horas de estudio pedagógicamente programadas.

Si a los deberes se les impone la condición de que son hechos en casa o fuera de la escuela, entonces los deberes pasan a una categoría de proceso educativo distinto en el que nadie se ha atrevido a analizarlos con propiedad por el momento. Me refiero a que, si los deberes son trabajo educativo puesto por la escuela para realizar fuera de la escuela, estamos hablando de procesos formales de educación en casa, sin la ayuda del profesor. Pero conceptualmente hablando, los procesos formales usan estímulos directamente educativos conformados por el sistema escolar y los no formales usan estímulos directamente educativos no conformados por el sistema escolar. Los deberes en casa son propuesta reglada del profesor, serán corregidos por el profesor en clase, pero se hacen en casa, a la hora que el educando elige y sin profesor, es decir, sin el control del experto cuando se hace la actividad. No son realmente actividad conformada por el

sistema escolar en sentido pleno y no pueden cargarse de las propiedades de los procesos formales de educación, porque pierden su significado de refuerzo y no tienen el control del experto cuando se hace la actividad. Por la misma razón, tampoco se debe cargar a los padres con esa responsabilidad de sustituir al profesor y a la escuela.

Nadie puede negar, atendiendo al sentido de responsabilidad compartida en la educación, que los padres colaboren y busquen la mejor manera de potenciar a sus hijos en casa. Pero otra cosa es pensar que debemos institucionalizar esa ayuda para que los niños hagan el trabajo escolar y aprendan. Si el sistema educativo es eficiente, tiene que permitir realizar a los alumnos actividades de refuerzo (deberes) dentro de la actividad escolar y en procesos formales de intervención y además propiciar el estudio en el colegio. Y eso no excluye que un alumno pueda repasar su trabajo en casa y estudiar en casa, pero, pensar que su trabajo escolar es el que hace en casa, está fuera de lugar.

En el libro clásico de "*La planificación de la enseñanza*" de Gagné y Briggs, se asume que la planificación de la enseñanza se hace pensando en los principios básicos del aprendizaje: contigüidad, repetición y reforzamiento (Gagné y Briggs, 1979, pp. 17-18). Todo lo que hace la escuela como parte del sistema educativo es planificarse para educar y fortalecer la actividad del educando en el sentido de adquirir educación. Y no parece que la escuela cumpla su función, si dice que lo que hay que hacer para educar es que los alumnos trabajen solos en casa, sin límite de tiempo organizado y sin sentido de la oportunidad, o que lo hagan con sus padres. Estamos invirtiendo el sentido de la participación y de la responsabilidad, así como el de la competencia, si pretendemos que los deberes fuera del colegio suplan la actividad escolar; y si no es eso lo que se pretende, los deberes en el colegio tendrán un lugar específico en la planificación y los deberes fuera del colegio no tendrán más trascendencia que la comprobación y práctica básica de lo que se ha aprendido bien en el colegio.

El recurso de reforzar el aprendizaje entrenando, repitiendo, ensayando, estudiando, memorizando, etcétera, es la actividad propia de la escuela y trasladar esa responsabilidad a los educandos y a los padres, por medio de los deberes fuera de la escuela, es minimizar el valor de la actividad escolar y de la competencia profesional. El único modo de adquirir hábitos intelectuales, afectivos, volitivos, operativos, proyectivos y creativos es ejerciendo la actividad correspondiente y eso hay que hacerlo con control escolar en lo que afecta a la actividad escolar. De la misma manera que un padre no le dice cada día al profesor que prolongue la actividad familiar en horas de clase, no se puede exigir desde el sistema escolar que los hijos o los padres prolonguen la actividad escolar fuera del sistema. Son tiempos y espacios distintos y no hay mejor gestor del espacio educativo escolar que el profesional competente, con independencia de que,

si los progenitores son médicos o arquitectos o ingenieros o científicos o humanistas o empresarios o empleados o administrativos, ayudarán y educarán en sus respectivos ámbitos con una riqueza familiar patrimonial que no cambia ni evita el sentido general de la educación y el sentido de la educación general que debe de estar garantizada para todos. Los niños harán deberes como parte de procesos formales de educación, dentro de la actividad escolar y conformada como actividad escolar. Además, podrán hacer deberes en casa (actividades propias del refuerzo escolar) como parte de procesos personales de refuerzo sobre lo aprendido previa y realmente en el colegio, sin contar con la ayuda guiadora del profesor en la realización de la actividad. Y por supuesto podrán hacer otras actividades con sus padres como parte de procesos no formales de educación, porque los padres también pueden usar estímulos directamente educativos para mejorar las formas de actividad del hijo sin estar conformados por la actividad escolar.

El valor pedagógico de los deberes no está en que se hagan en casa, sino en su propiedad de refuerzo, entrenamiento y ensayo de la actividad del alumno. Ni son una clase supletoria, ni son el incremento de la actividad escolar, ni son el castigo por no hacer bien la tarea en clase. Son el recurso pedagógico más antiguo para crear hábitos y por eso los deberes tienen que hacerse bajo vigilancia técnica, aunque yo, como alumno, revise en mi casa lo que he aprendido en el colegio y a mí, como alumno, me valoren en el colegio mi creatividad y esfuerzo respecto de lo que he aprendido, si consigo avanzar un paso más por mi cuenta en casa. Tener hábito de estudio, no es hacer deberes en casa.

Los deberes son necesarios para generar hábitos. Pero no es la casa el lugar mejor para hacerlos; son parte del sistema escolar; han nacido en el sistema escolar y no se infiere del significado de educar que la escuela los traslade a la familia y al hogar.

No podemos prescindir de la formación de hábitos y la escuela inequívocamente debe formar hábitos con el refuerzo de los aprendizajes. Casi todo lo hacemos porque tenemos hábito. En la educación existen muy diversas situaciones en las que es posible la intervención basada en acontecimientos asimilables a explicaciones cuasi-causales: hace X, porque tiene hábito. El profesor puede poner en acción conductas que llevan al logro un determinado tipo de conocimiento o destreza. Si el alumno identifica la conducta propuesta como ejercitación de un hábito adquirido, se logrará el resultado previsto sin que éste tenga que constituirse en objeto de la intención del alumno, porque el hábito adquirido, actúa como programa impreso en el sujeto que lo tiene, de manera que en el alumno, además de decir actúa así porque tiene hábito, también debe decirse que, en el caso de la conducta habitual, el alumno hace las cosas que hace, porque el programa impreso del hábito opera evitando lo que impide su efectividad y activando lo que la garantiza dentro del esquema habitual de respuesta aprendido para ese hábito. En la actividad práctica

ordinaria, la cuestión fundamental no es el proceso de toma de decisiones, sino el hábito que tenemos de actuar en esa situación reconociéndola como situación habitual y en ese caso no pensamos, sino que es el hábito el que nos genera la seguridad de la respuesta, en la convicción de que "puedo hacerlo y responder ajustado a la situación". Son rutinas del cerebro que hemos adquirido y que hacen posible la toma de decisiones concentrada sobre cosas concretas que convertimos en el objeto de nuestra atención e interés. El hábito ayuda a nuestro cerebro "inconsciente" para poder focalizarnos sin distracciones hacia el objeto de nuestro interés y decidir.

El valor de la acción habitual es precisamente la posibilidad que nos brinda de dar respuesta a algo sin tener que deliberar acerca de la respuesta, porque somos conscientes de que la respuesta habitual es la conveniente, ya que la situación a la que respondemos es como otras muchas en las que hemos utilizado el hábito adquirido. El hábito adquirido nos dispensa de la discriminación intencional previa e inmediata de la conducta a seguir en la situación habitual. Ahora bien, el proceso de adquisición del hábito no nos dispensa de esa discriminación intencional. La adquisición del hábito exige, entre otras cosas, la creación de una actitud favorable hacia esa conducta que pretende ser habitual y la adquisición de una destreza tal que nos permita realizar la acción sin pensar en ella, y tales cosas no se adquieren de forma automática, ni en la soledad de los deberes en casa.

8. CONSIDERACIONES FINALES. FRENTE A LA MITIFICACIÓN, VALOR PEDAGÓGICO DE LOS MEDIOS

El objetivo en este capítulo es hablar de forma general de los medios en tanto que elemento estructural de la intervención y por eso me he centrado en el alcance general del concepto de medio en la intervención, que siempre implica una relación medio-fin; es decir, me preocupa, no la definición particular de "nuevos medios" en plural, sino el significado de 'medio' en la intervención cuyo sentido pedagógico debe ser fundamentado. Analizar el sentido pedagógico de los medios en tanto que 'medio' es, en mi opinión, la mejor manera de evitar la mitificación de los medios y fortalecer lo que es aplicable en perspectiva pedagógica a cualquier medio que se valora educativamente, cualquiera que sea el ámbito de educación al que se aplique. A esa tarea he orientado el contenido del capítulo, centrando la argumentación en torno a cinco ejes que ahora presentamos como postulados:

- Medios y actividad están unidos en la perspectiva mesoaxiológica
- La tipología de los medios vinculada a la actividad en educación es compleja y no es unívoca

- En perspectiva mesoaxiológica, hay que valorar pedagógicamente el medio y convertirlo en ámbito de educación
- Los nuevos medios no son solo un medio: la experiencia digital y mediática son ámbito de educación
- Premios, castigos y deberes son recursos pedagógicos y siempre hay que focalizarse en el valor pedagógico de los medios.

En perspectiva mesoaxiológica, la aproximación a la relación medios-fines desde el conocimiento de la educación, nos capacita par afirmar que en la intervención hay que legitimar pedagógicamente el medio como educativo, es decir, valorarlo como educativo, ajustarlo a criterios del significado de 'educación'.

La pedagogía siempre es mediada, relativa a los medios que se utilizan y al medio o ámbito de educación que se construye para educar en cada circunstancia concreta. La pedagogía es doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) *y mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención). Y aun así, la educación no es un problema de medios y más medios, porque, desde el punto de vista de la intervención, un medio solo es válido, si sirve para educar, si está integrado en la relación medios-fines y si está fundamentado en el significado de 'educar'. Mitificar los medios es confundir su valor pedagógico.

Las artes utilizan recursos, estrategias, técnicas, instrumentos y procedimientos; los agentes utilizan medios internos y externos para alcanzar sus fines. Los medios educan, no son neutrales y se ajustan a la finalidad para definir sus propiedades. Lo propio de los medios ajustados al sujeto, a la finalidad y al agente es la *versatilidad, la reversibilidad, la recursividad y la reemplazabilidad*: los medios son utilizables para soluciones distintas, y en el peor de los supuestos, tanto sirven para educar, como para hacer daño y anular a la persona educando; un medio puede convertirse en fin; un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas circunstancias y bajo condiciones concretas.

Hay que asumir que educamos CON y usamos los medios dentro del sentido pleno de la expresión educar 'con', porque todo lo que forma parte de la educación puede ser medio en algún caso concreto, respecto de un contexto de relación medio-fin. Los medios son medios de educación, si sirven para educar y esto quiere decir que se tienen que ajustar al principio de actividad, al concepto de educación y a la finalidad, porque en perspectiva mesoaxiológica, valoramos el medio como educativo en cada intervención. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del

conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a los rasgos específicos del significado de 'educación'.

En perspectiva mesoaxiológica, hay que valorar pedagógicamente el medio y convertirlo en ámbito de educación y esto implica que:

- Las dimensiones generales de intervención se vinculan a la actividad del sujeto, no son áreas de experiencia cultural, ni ámbitos de educación, pero se relacionan
- Educamos las dimensiones generales de intervención y el sentimiento es la calve en el paso del conocimiento a la acción
- Realizar una acción requiere afectividad y educación afectiva que no es solo inteligencia emocional
- Los nuevos medios no son solo un medio; la experiencia digital y mediática es ámbito de educación
- Premios, castigos y deberes son recursos pedagógicos cuyo valor depende de en qué medida respetemos la vinculación cuasi-causal y programada a la que responden.

Los nuevos medios pueden ser vistos como medios de otra tarea. Así, por ejemplo, las nuevas tecnologías pueden ser vistas en relación con el área de experiencia artística como medio referente de las artes virtuales. Las nuevas tecnologías pueden integrarse en la creación artística, generando arte virtual, y en la educación, generando educación electrónica, en tanto que la forma de expresión digital se adapta a la creación artística y a la creación pedagógica. Pero lo cierto es que las artes como área de experiencia que podemos transformar en ámbito de educación, tienen que utilizar los medios cuya tipología queda detallada en este capítulo, asumir sus propiedades y ajustarse a su uso pedagógico, si se quiere hablar con propiedad de educación artística.

CAPÍTULO IV

LAS ARTES COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN. EDUCAR "CON" LAS ARTES ES EDUCACIÓN COMÚN, ESPECÍFICA Y ESPECIALIZADA

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es contribuir a formar criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación. Este es un objetivo que solo se resuelve desde la Pedagogía, porque la educación artística es sustantivamente educación y eso quiere decir que tiene que integrar los rasgos de significado que son propios de educación. Para ello, el área de experiencia cultural "las artes" tiene que ser construida como ámbito de educación, ya sea ámbito general de educación, ámbito de educación general o ámbito de educación vocacional y profesional. Y esto es factible, si interpretamos y comprendemos la artes desde la perspectiva del conocimiento de la educación que proporciona la Pedagogía Mesoaxiológica, porque a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como "*ámbito de educación*". La Pedagogía se especifica necesariamente como pedagogía mesoaxiológica, porque es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales; y las artes constituyen un área de experiencia cultural cognoscible, enseñable, investigable y realizable que puede constituirse en objeto y meta de la educación.

La relación artes-educación puede ser analizada con criterio pedagógico y esto significa que la educación artística es sustantivamente educación; es en primer lugar "educación" y tiene que aportar valores vinculados al significado propio de la

educación igual que cualquier otra materia educativa. Además, la educación artística es adjetivamente "artística" y esto significa que aporta, por una parte, valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia artística y, por otra, valores educativos especializados vinculados al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de las artes como área de desarrollo profesional y vocacional.

Mi propósito es aplicar la diferencia entre substantivo y adjetivo al concepto de educación artística. Substantivo, es nombre, y no es lo mismo que substancia. La diferencia sustantivo-adjetivo no es una necesidad artística; tampoco es una necesidad psicológica. Sustantivo y adjetivo es una necesidad lógica respecto del concepto de educación artística (es una condición necesaria). Esa condición se tiene que respetar en las acepciones técnicas del ámbito de educación "artes" y genera consecuencias para la política educativa.

El objetivo de este capítulo es contribuir a entender las artes como ámbito común, específico y especializado de educación. Es posible distinguir educación artística común, educación artística específica y educación artística especializada. Esa distinción es relevante para hacer el diseño educativo del ámbito de educación 'artes'.

En la relación "*artes-educación*" hay un problema intelectual que tiene que ver con el contenido específico de los objetos artísticos, pero hay, sin lugar a dudas, un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación artística y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito artístico (de lo artístico) *como objeto y como meta* de educación. Es preciso estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos culturales artísticos. Esa mirada comprometida hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico.

En este capítulo, vamos a aproximarnos a la educación artística como problema de educación y eso significa asumir en el punto de partida que el arte es un producto cultural de la capacidad creativa del hombre. En tanto que creatividad cultural, hoy hablamos de creatividad cultural artística, creatividad cultural socio-identitaria, creatividad cultural científico-tecnológica y creatividad cultural popular y de masas. Todas esas formas de creatividad cultural tienen que ver con los objetos artísticos, de una u otra manera. Los productos de la capacidad creativa artística del hombre se han materializado en muy diversos objetos reconocidos como arte a lo largo de la Historia. Y es muy probable que para muchos la Educación Artística se confunda con la Historia del Arte como disciplina de conocimiento y asignatura del currículum escolar. Tienen razón los que dicen que una buena asignatura de arte puede ser el instrumento adecuado para alcanzar cultura artística, pues, con un determinado contenido sobre Arte, se pueden

desarrollar muy diversos objetivos formativos y no sólo los que tienen que ver con el conocimiento de las manifestaciones artísticas. Pero ahí no se acabaría el problema, pues, visto desde esa óptica, el conocimiento pedagógico quedaría limitado a la didáctica de la Historia del Arte como conocimiento histórico y como evolución del sentido de lo artístico y no se trataría como problema de educación.

Hemos de reconocer que, por principio de significado, las artes son un problema de educación, porque la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación. En el ámbito de la educación artística, la tradición más depurada no es ajena a la distinción disciplinar de *tres modos de abordar la relación entre educación y artes*: una hace referencia al *concepto de educación artística*, otra se preocupa especialmente por el *lugar de las artes en la enseñanza*, es decir, el currículum escolar educativo y una tercera se centra en la *importancia del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística*.

Ninguna de estas perspectivas me resulta ajena en este trabajo. Pero el objetivo es estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, más que desde la perspectiva de los productos culturales artísticos. Para mí, en la educación artística hay un problema intelectual que tiene que ver con el contenido específico de los objetos artísticos, pero hay, sin lugar a dudas, un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación artística y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito artístico *como objeto y como meta* de educación. Y esto no es baladí, si tenemos en cuenta que la educación es un proceso de formación y construcción que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad, el carácter, la personalidad y la creatividad de manera integral con desarrollo dimensional orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con la oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación. Las artes ayudan a ese logro de manera inequívoca y forman parte de la educación por derecho propio como área de experiencia cultural diferenciada específicamente.

2. UNA PROPUESTA EN EL PUNTO DE PARTIDA: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ES SUSTANTIVAMENTE EDUCACIÓN Y ADJETIVAMENTE ARTÍSTICA

El conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación artística, porque la educación artística, en tanto que parcela de la educación o educación de un determinado ámbito de experiencia, se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos

de investigación: el estudio de las relaciones entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creación para que el agente realice en cada caso concreto el paso del conocimiento a la acción, ejecutando, interpretando y expresándose en cada obra concreta. Estas relaciones son fundamentales para entender la posibilidad de conocer, estimar, enseñar, elegir, comprometerse, decidir y realizar cada obra de valor educativo.

Las artes -la música, la arquitectura, la danza, la fotografía, etcétera-, igual que las demás áreas de experiencia -la geografía, la salud, la ciencia, la tecnología, etcétera-, son susceptibles de educación y constituyen, en cada caso, el área cultural específica que es el objetivo en la educación de las personas. Se puede hablar de la educación artística como ámbito general de educación. La educación artística es, antes que nada, educación y, por tanto, como educación, es, en cada persona, un proceso que implica, desde las artes, el desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad, la operatividad, la proyectividad y la creatividad orientado al desarrollo de valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de la educación y a la obtención de conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos por medio de las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas, usando los medios pertinetes en cada circunstancia concreta (Touriñán 2015).

La Educación Artística es, como toda la educación, finalidad educativa orientada al uso y construcción de experiencia artística para construirse a uno mismo y saber elegir un proyecto personal de vida. Es ámbito cultural y es ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos generales y, como tal ámbito general, debe de ser tratado, para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a los educandos parar realizar en sí mismos el significado de "educación".

Por todo eso, la educación artística es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado como ámbito general de formación de las personas. Es importante mantener esta precisión e identificación para la educación artística, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca de las artes como valor educativo y como campo del conocimiento pedagógico. Este conocimiento garantiza, no sólo la posibilidad de realizar la intervención, atendiendo a condiciones propias de procesos formales, no formales e informales, sino también la posibilidad de generar hechos y decisiones pedagógicas y ejercer la función pedagógica con sentido tecnoaxiológico y mesoaxiológico, en tanto que Pedagogía vinculada a la creación de ámbitos con valor de educación, es decir, ajustados a los criterios nominales y reales de su significado.

La Pedagogía es mesoaxiológica, porque cualquier área de experiencia debe

ser transformada en ámbito de educación. Y tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque en la intervención educativa, no sólo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del área cultural desde la que se interviene; es decir, en suma, hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación y ello supone el dominio del área cultural al nivel suficiente que se requiere, no solo para enseñarla, sino también para construirla como, experiencia axiológica de valor educativo en cada intervención, ajustando el contenido del área al significado propio de todo aquello que se define como educación. En toda intervención pedagógica, respecto de un área cultural que se convierte en instrumento y meta de la educación, es decir, en ámbito de educación, hay competencia pedagógica para intervenir, competencias pedagógicas para la programación y ejecución de la acción educativa concreta y educación en valores relativos al medio o ámbito de educación en que se ha convertido el área cultural con la que se educa (Touriñán, 2016a).

Pero no se trata de ratificar lo expuesto en otros trabajos anteriores, sino de resaltar que, si la educación artística es sustantivamente educación, es decir, es primariamente "educación", y adjetivamente "artística", hay que reconocer que, en el área cultural de las artes, la adquisición de experiencia artística, no está sólo condicionada como en todas las áreas culturales por la competencia pedagógica, el contenido cultural del área (área de experiencia) y las formas de expresión que mejor permiten alcanzar el objeto artístico, sino que el instrumento con el cual se ejerce el arte requiere un estudio específico e influye en la toma de decisiones educativas de una manera directa. Si yo, por ejemplo, educo musicalmente, el dominio del instrumento requiere un aprendizaje específico distinto y condicionante del dominio de contenidos del área cultural-artística "música"; esto pasa con la escultura, el cine, el diseño gráfico, la danza, el mimo, el canto, etc.

Precisamente por eso, la Pedagogía, en el caso de las artes, es Mesoaxiológica respecto del instrumento que condiciona el uso y construcción de experiencia artística. En las artes, la expresión está condicionada por el instrumento de manera singular; a veces es la voz, bien formada durante muchos años, la que se convierte en instrumento imprescindible para poder expresar; a veces es el cuerpo, bien formado durante muchos años, el que se convierte en instrumento para poder expresar en danza, ritmo, gesto y gimnasia; a veces es la imagen, el sonido, el mundo virtual y multimedia; y así, sucesivamente, en todas las artes. La expresión está mediada en todas las artes por el instrumento. Por consiguiente, la Pedagogía Mesoaxiológica es, en el ámbito de las artes, no sólo es mediada porque se construye el medio o ámbito de educación, ajustando el área

cultural al significado de educación, sino que además es mediada respecto *de los medios o instrumentos que se utilizan para ejecutar, interpretar y expresar la obra artística.*

Por otra parte, la educación artística, en tanto que área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y, como cualquier otro ámbito general de educación (como cualquier otra área de experiencia), es susceptible de ser considerado, además, como ámbito de educación general y parte de ella, y también como ámbito de educación vocacional y de desarrollo profesional. En este sentido, igual que podemos hablar de la educación física, por ejemplo, como parte integrante de la educación general y como singular forma de educación vocacional que conduce a una carrera profesional, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine -las artes- como partes integrantes de la educación general y como singulares formas de desarrollo vocacional y profesional.

La educación artística, en tanto que es sustantivamente educación, es problema novedoso y emergente en el sentido técnico del término: aparece algo nuevo, desde el punto de vista pedagógico. No se trata de formar profesionales de un arte (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), sino de contribuir a la formación común de las personas desde las artes Touriñán, 2011 y 2016c).

Dado que, sustantivamente, la educación artística es en primer lugar "educación", se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia artística* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación artística por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico y al desarrollo profesional, cuando proceda; un *sentido pedagógico* que es temporal, espacial, de diversidad cultural y formativo en nuestros días (Touriñán, 2015).

Y esto, desde el punto de vista del contenido artístico, quiere decir, básicamente, que en la educación artística se tiene que manifestar el *significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido*, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención que es usada para educar.

Pero, además, como la educación artística es adjetivamente "artística", hay que conseguir que, en la educación general, el educando alcance sentido estético y de lo artístico y lo integre como forma de construirse a sí mismo en un entorno diverso de interacción, con independencia de que en el futuro el educando elija o no las artes como orientación profesional. La educación artística se presenta como un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona-educando basada en competencias adquiridas desde la cultura artística que propicia la formación de cada persona para

desarrollar el sentido estético y artístico, sea o no el alumno vocacionalmente artista o quiera ser, en el futuro, un profesional de un arte.

Así las cosas, podemos hablar, con propiedad, de educación "para" un arte determinado (el de mi vocación o el de mi profesión), pero además, podemos hablar de educación general "por" las artes. La educación artística, además de ser un ámbito de formación vocacional y de desarrollo profesional, es un ámbito general de educación, pero es también un ámbito de educación general, por eso puede impartirse a los educandos como educación común y como educación general y básica. La educación artística, como ámbito general de educación, cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación común y obligatoria. Y precisamente por eso, es obligado no confundir las tres acepciones posibles de las artes como problema de educación, y que son las que dan significado a la relación "artes-educación" como experiencia educativa común, como experiencia educativa específica y experiencia educativa especializada:

- Las artes como ámbito general de educación que aportan valores educativos comunes vinculados al carácter y al sentido propios de la educación igual que cualquier otra materia educativa
- Las artes como ámbito de educación general, que aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia artística, es decir, como ámbito que forma parte de la educación general y básica de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico
- Las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional que aporta valores educativos especializados desde el ámbito de las artes.

Hay algo que permanece y algo que cambia respecto de la educación artística en su sentido general y profesional. El contenido del área cultural de las artes crece y sus fundamentos son revisados desde el conocimiento específico del ámbito. Pero eso no tiene que paralizar la acción pedagógica. Con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación y con fundamento en el sentido formativo del ámbito de conocimiento de las artes, es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto de las finalidades de la educación artística, vinculadas al contenido de las artes. Esas propuestas permiten identificar cada vez mejor la educación artística: en primer lugar, como *educación común* (ámbito general de educación); en segundo lugar, como *educación específica* vinculada a lo artístico (ámbito de educación general) y en tercer lugar, como *educación especializada* en artes (ámbito profesional y vocacional).

Desde el punto de vista del contenido, el objetivo de la educación artística como ámbito de educación general es el cultivo del sentido estético y de lo artístico, y

para ello se utiliza el contenido de las artes y sus formas de expresión más logradas. Y aunque no hay acuerdo sobre el contenido, parece obvio que, en la educación artística como ámbito de educación general, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación en el arte como instrumento de creación y su progresiva adaptación a nuevos postulados o fundamentos: hacer espectadores críticos y activos, que sienten lo artístico, entienden la cultura artística y usan y construyen experiencia artística.

A su vez, en la educación artística como ámbito profesional y vocacional de educación, lo que interesa especialmente es la competencia para crear objetos artísticos en un determinado arte, ejecutarlos, expresarlos e interpretarlos por medio del instrumento idóneo. Este ámbito profesional es otro modo de uso y construcción de experiencia artística.

Al hablar de educación artística debemos distinguir tres ámbitos de formación claramente diferenciados, a pesar de que a lo largo de la historia hayan podido llegar a confundirse y alguno de ellos haya estado poco o nada definido: la formación artística profesional, la formación docente para el ámbito artístico, sea general o profesional o vocacional y las artes como parte de la formación general (Touriñán y Longueira, 2009 y 2016).

Hay que incidir en el currículum formativo de los profesores de primaria y secundaria para que dominen las competencias necesarias para realizar con aprovechamiento la educación general artística, pues lo cierto es que en el sistema actual no se está asumiendo este problema de formación con la singularidad que le corresponde.

Ni es verdad que el profesor de un área de experiencia artística es un aprendiz de ese área que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más conoce una arte es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar ese arte.

El profesional de la educación realiza una actividad específica con fundamento en conocimiento especializado que le permite la formalización académica de la expresión y la experiencia artística más allá de la experiencia personal de la práctica de un arte con objeto de lograr con cada educando formación general o profesional en artes en un nivel determinado dentro del sistema educativo.

La acción del educador funciona como un determinante externo de la conducta del alumno y entre la acción del profesor y la acción del alumno se sitúan los *medios*, que es un término genérico en el pensamiento pedagógico que engloba a todo aquello que usan educando y educador para que se consolide la acción educativa, logrando la finalidad, con los contenidos pertinentes y el método requerido.

Y hablando de medios, he de decir que hay mucho de avance científico-tecnológico en la creación de plataformas informáticas multimedia y en la creación de programas y de mediaciones tecnológicas. Pero hay mucho de experiencia artística en la construcción de las mediaciones tecnológicas que desarrollamos con esos programas en los entornos de aprendizaje. El hecho de crear una presentación en Power Point, para desarrollar, por ejemplo, una lección de un curso de secundaria incorpora desarrollo científico-tecnológico, orientación didáctica y significado educativo de la intervención. Pero además, la mediación tecnológica abre nuevas posibilidades de creación artística, y ella misma es una herramienta de creación artística. No sólo puedo combinar mi arte con la forma de expresión digital y generar arte con contenido virtual, sino que, cuando yo enseño, usando aplicaciones derivadas de las nuevas tecnologías, puedo potenciar determinados aspectos del contenido a enseñar dándoles expresión artística con la mediación tecnológica; una cuestión en la que es siempre conveniente insistir, para enfatizar el significado de "puesta en escena" que corresponde a cada acto de relación educativa.

La pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, aplicando racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica, racionalidad literaria y artística, etcétera, en cada área de intervención, sea el área de las artes, la química, la historia, las matemáticas o cualquier otra, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido, si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en 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 las áreas); 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. Cuando abordamos el área cultural desde la mirada pedagógica, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber artes", "enseñar artes" y "educar con las artes", integrando el área en la arquitectura curricular como ámbito de educación construido.

Dese el punto de vista del conocimiento de la educación, la Pedagogía focaliza la realidad que estudia y genera una mentalidad específica que debe hacerse patente en la mirada hacia su objeto de estudio e intervención. La mirada muestra qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y sus modos de prueba. Así ocurre en cada ciencia, salvando las diferencias entre ellas, porque cada una tiene su mirada especializada y la aplican cada vez que actúan. La mirada es la representación mental que nos permite alcanzar visión crítica de nuestro método y de nuestros actos en la intervención pedagógica. La mirada pedagógica se construye con el conocimiento de la

educación, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención (Touriñán, 2015).

En relación con las áreas culturales, eso implica, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar CON (por medio de y desde) el área cultural los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto "educación" y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad y como experiencia cognoscible, enseñable, investigable y realizable. En definitiva, *EDUCAMOS CON* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógicas.

La educación artística es susceptible de análisis como educación "por" las artes y como educación "para" un arte. Todos podemos y debemos tener educación artística. Y si bien, en ese sentido general, la educación artística no es equivalente a ser profesional o especialista, al escribir este trabajo he tenido en mente a los educadores y todo el esfuerzo está concentrado en contribuir a formar criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación. Estoy convencido de que, desde la perspectiva del conocimiento de la educación, podemos educar "por" las artes y educar "para" un arte. Y todo eso exige atender la preparación pedagógica de los docentes respecto del ámbito de la educación artística y mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión. La educación artística es sustantivamente educación y e*s posible comprenderla como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico.*

Si entendemos la educación artística en toda su extensión como ámbito de educación, no se trata sólo de formar profesionales de un área (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), ni de utilizar el área sólo como ámbito general de educación, sino también de contribuir a la formación de todos los educandos desde el área, entendida como ámbito de educación general, de manera tal que, no sólo se logren desde el área valores educativos vinculados al carácter y al sentido propios del significado de la educación que son comunes a otras áreas de experiencia, sino que, además, se logren los valores que le corresponden como área cultural específica y singular, en tanto que "experiencia artística".

Por consiguiente, es preciso estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos artísticos. Eso es lo que reclama la Pedagogía Mesoaxiológica y precisamente por eso el objetivo de este capítulo

es contribuir a formar criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación y sus finalidades.

Esta perspectiva pedagógica exige mirar con apropiada atención el ámbito de la educación artística y eso quiere decir que hay que mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión.

Desarrollar las artes como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la relación artes-educación: 1) las artes como ámbito general de educación; 2) las artes como ámbito de educación general; 3) las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional. A todo esto trataremos de dar respuesta en este trabajo, asumiendo que la pedagogía es mesoaxiológica, porque a la Pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como medio valorado, es decir, como "*ámbito de educación*".

3. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA TRIPLE ACEPCIÓN DE "DISCIPLINA"

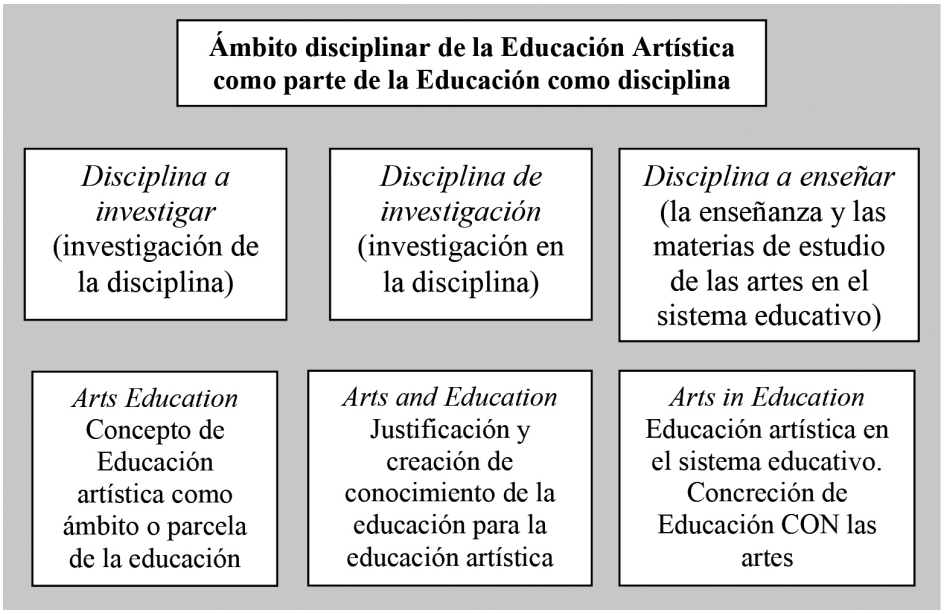
De manera genérica y para cada disciplina científica y sus parcelas, las disciplinas académicas, es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones asumidas para las disciplinas en la comunidad científica (Ortega, 2003; Touriñán y Rodríguez, 1993b; Naval, 2008): como *disciplina a enseñar* (asignatura de planes de estudios), como *disciplina a investigar* (*investigación de* la disciplina: justificación y validación de la propia disciplina, de su definición y sistema conceptual) y como *disciplina de investigación* (*investigación en* la disciplina: la metodología de conocimiento propia de la disciplina; es el trabajo de investigación relativo a la pregunta cómo se investiga en la disciplina). Estas tres acepciones son elementos que condicionan de manera específica la *productividad desde* la disciplina y las cuestiones que se investigan en esta.

Estas distinciones son especialmente significativas, porque los contenidos de una disciplina se validan por coherencia con la *investigación de* la disciplina, es decir, por coherencia con la concepción del campo y crecen por productividad o crecimiento del conocimiento del campo, de acuerdo con el desarrollo de la *investigación en* la disciplina. En este mismo sentido, podemos decir que las asignaturas de un plan de estudios se convierten en un reto de investigación pedagógica desde el punto de vista de la construcción del programa y de la explicación de la materia a enseñar. Y precisamente por eso, los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquéllos que, no sólo están avalados por la investigación *de* y *en* la disciplina científica, sino que además responden a los objetivos de la disciplina y del curso dentro del plan de estudios.

En el ámbito de la educación artística, la tradición más depurada de la

bibliografía anglosajona no es ajena a esta distinción disciplinar y mantiene que es posible distinguir tres modos de abordar la relación entre educación y artes (Dewey, 1934; Eisner, 1982 y 1994; Smith, 1872, Santayana, 1905): *arts education* (el concepto de educación artística), *arts in education* (la enseñanza de las artes en el currículum educacional) y *arts and education* (la epistemología del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística), tal como se refleja en el Cuadro 40.

Cuadro 40: Educación Artística como parte de la Educación como disciplina



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 876.

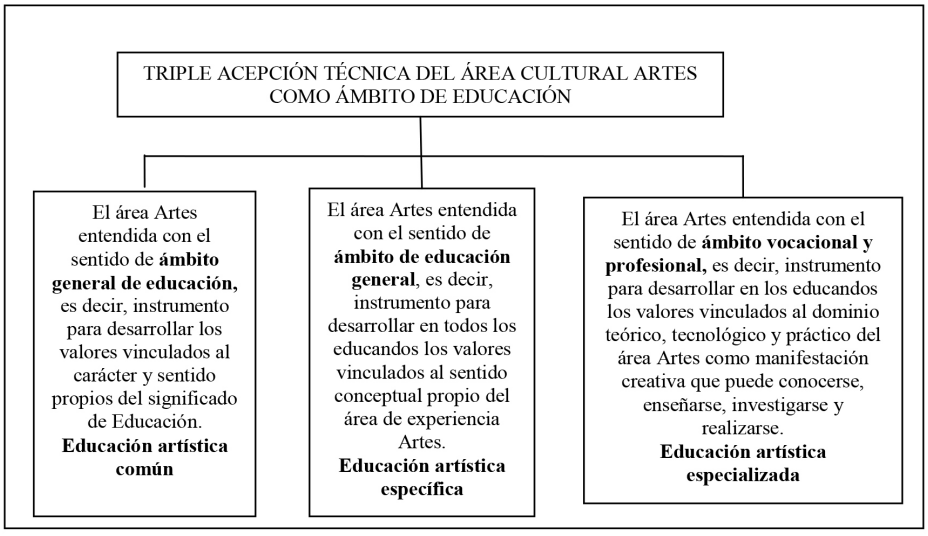
Desde esta perspectiva de aproximación al tema es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones para la disciplina "Educación artística". La investigación teórica tiene el reto de permanecer abierta para favorecer su desarrollo como construcción científica y como disciplina académica, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad* (la parcela correspondiente a la educación artística), bien sea como *investigación del conocimiento de la educación* (el conocimiento pedagógico válido para realizar la educación artística), pues, como dice el profesor Colom, la investigación teórica de la educación debe ser definida en un doble sentido: a) como teoría para la mejora de la práctica educativa y b)

como fundamentación racional de los estudios educativos (Colom (2006, p. 142). Y esto afecta a la disciplina que nos preocupa en este trabajo en la triple acepción de disciplina a enseñar, a investigar y de investigación, así como a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados en la disciplina atendiendo a principios de metodología de investigación y a principios de investigación pedagógica (Touriñán y Sáez, 2015; Ortega, 2003; Broudy, 1977; Boavida y García del Dujo, 2007).

4. TRIPLE ACEPCIÓN TÉCNICA DEL ÁREA CULTURAL COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación se identifican y definen, atendiendo al sentido formativo de 'educación', tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera de sus manifestaciones y que dan significado a la relación áreas culturales-educación "como educación", "como experiencia cultural" y "como experiencia profesional y vocacional", es decir, se justifica la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación, tal como queda reflejado en el Cuadro 41.

Cuadro 41: La triple acepción técnica de área cultural Artes como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2015, p. 196.

En las dos primeras acepciones, por medio del área cultural se realizan las finalidades de la educación en general, vinculadas al significado de "educación", y las finalidades de la educación general identificables desde el sentido conceptual del área cultural. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación desde el área cultural como orientación profesional y vocacional para un área determinada. En las dos primeras acepciones, damos contenido a la expresión "*educación por el área cultural*". En la tercera acepción damos contenido a la expresión "*educación para un área cultural*".

Para mí, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación "para" un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación "por" el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general), *ámbito general de educación* que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación, -como se debería hacer con las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general- y *ámbito de educación general* en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar "con" el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional (Touriñán, 2011).

Para mí, el ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención, las áreas de experiencia y las formas de expresión en cada acepción técnica de ámbito.

5. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN CON MENTALIDAD Y MIRADA PEDAGÓGICAS

El conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación artística. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación (Touriñán, 2008 y 2012a; Sáez, 2007). Y la educación artística, en tanto que parcela de la educación, o educación de un determinado ámbito

de experiencia, se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación. En la educación artística hay que dominar conocimiento de la educación (Broudy, 1973). En el ámbito de la investigación educativa, y en relación con la educación artística, cada vez hay más consenso acerca de la pertinencia y relevancia, del conocimiento de la educación, porque (Beardsley y Hospers, 1997; Santayana, 1896; d'Ors, 1980; Dearden, Hirst, y Peters, 1982):

1. El objeto artístico establece una conexión con la realidad, de algún modo única y singular, según el tipo de arte y es resultado de una intencionalidad artística manifiesta.
2. Un objeto artístico puede ser catalogado como mejor que otro con criterios inteligibles.
3. Un objeto artístico puede ser catalogado en función del tipo de experiencia que utilice -sea arte de escuela superior o artesanía- y proporciona un tipo de experiencia y expresión (con sentido estético) que no se consigue sin cultivar ningún arte.
4. La educación artística, atendiendo a sus contenidos y las distintas formas de expresión que le son propias o se le adecuan, es capaz de influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos.
5. La educación artística es una forma de educación en valores que está implicada pedagógicamente en los problemas de conocer, estimar, enseñar, elegir, comprometerse, decidir y realizar los valores estéticos y artísticos.

Por otra parte, sabemos que, en los últimos 20 años, las artes han alcanzado un incremento prominente en el discurso educativo y en el debate público. Este incremento se identifica con la incorporación de determinados géneros artísticos (música, artes visuales, teatro y otros) al currículo escolar y con la incorporación de las nuevas tecnologías y productos multimedia como soportes de la enseñanza y de la creación artística. La situación, desde el punto de vista de la investigación, es tan novedosa que la pregunta clave es qué cuenta en el aprendizaje de la educación artística y qué aprendizaje cuenta, porque en el ámbito de la relación arte-educación se advierten los siguientes indicios de cambio (Eisner, 1994; Gadsden, 2008; Jiménez, 2004):

- Hay un cambio semántico en el ámbito de la educación artística que se manifiesta en la traslación del singular "arte" al plural "artes" y en la focalización diferenciada entre educación artística de niños, arte infantil (hecho por niños) y arte para niños (hecho por adultos).
- Hay un cambio epistemológico en el fundamento de la relación artes-educación,

de manera tal que la finalidad de la educación artística no es primariamente hacer artistas y profesionales orientados por su producto final -el objeto artístico-, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el carácter integral, expresivo y valioso de lo artístico que permite comprenderlo, en tanto que manifestación cultural de la experiencia humana y de experiencia individual, como ámbito general de educación, como ámbito de educación general y como ámbito de educación vocacional y profesional.

- Hay un compromiso social y general con las artes y la educación artística que es superior al modo en que ese compromiso está reflejando su importancia en el currículo escolar, medida ésta en términos de porcentajes de tiempo semanal y en orientación de la educación artística.
- Hay un nuevo espacio social multicultural, multimedia y pluralista en el que la manifestación artística, al lado de su uso expresivo, alcanza un sentido reivindicativo y de justicia social, asociado a movimientos generacionales, que condiciona, prácticas, creencias y formas de expresión.

Qué sea el conocimiento de la educación y cómo se construye, como algo distinto de las artes, es el problema que exige responder a una doble pregunta (Touriñán, 2013b):

- Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuales son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno.
- Cómo se conoce ese campo; o dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

Por lo que hoy sabemos, el avance de la Pedagogía en el conocimiento de la educación permite afirmar que este es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación y genera su conocimiento bajo la forma de teoría, tecnología y práctica, desde el marco de teorías filosóficas, teorías interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas, y construcciones disciplinares de la Pedagogía. El conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación artística, porque, en tanto que esta es una parcela de la educación o educación de un determinado ámbito de experiencia (el de la experiencia artística), se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación. Es un hecho probado que el conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica y *hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico* (Touriñán, Dir., 2010).

Para mí, la educación es un objeto del que se predica la complejidad. Y la complejidad objetual de 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa. Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello con *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones utilizando las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad) y con *integración simbolizante-creadora* (la integración creativa articula valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando). Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la operatividad, otras en la proyectividad y otras en la creatividad para hacer efectiva la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo. Todo eso es la complejidad objetual de 'educación' que tiene que transformarse en acción educativa concreta, en cada caso de intervención. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter).

En los capítulos 1 y 2 he sistematizado la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación:

- La condición fundamentante de los valores en la educación
- La doble condición de agente-autor y agente-actor de cada sujeto respecto de su educación
- La doble condición para la educación de ámbito de conocimiento y de acción.

La doble condición de conocimiento y acción nos coloca en la visión integral de la complejidad de la acción. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la acción, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento y genera experiencia sentida del valor. Pero la realización del valor no es posible en su concreta ejecución, expresión e interpretación, si no hacemos, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, una integración afectiva, cognitiva y simbolizante-creadora en cada acción. Además del *hábito afectivo*, se necesitan *hábitos intelectuales* y *hábitos creadores*.

En el capítulo 3, he explicado, desde la perspectiva de esta tercera condición,

que el paso del conocimiento a la acción es un camino de doble dirección que nos permite ir:

- De la elección, la obligación y la decisión a la afectividad y viceversa
- De la afectividad a la cognición y a la creatividad y viceversa
- De la cognición y la afectividad y la creatividad a la estética y viceversa.

Desde la perspectiva de esta tercera condición, el paso del conocimiento a la acción es un camino que implica el valor pensado y creído, valor creado, simbolizado y significado, valor elegido, valor comprometido, valor decidido y valor sentido. El paso del conocimiento a la acción nos instala en la complejidad del valor realizado, del valor realizable y de la realización del valor. La relación educativa se hace de carácter integral, gnoseológico y espiritual.

Llegamos a la realización concreta de un valor, contando con las oportunidades, pero siempre hemos de disponer de hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y hábitos creadores. Cada vez que realizamos algo pensamos, sentimos, queremos, elegimos hacer, decidimos proyectos y creamos con símbolos. Y solo de ese modo llegamos a la realización que siempre implica, elegir procesos, obligarse (comprometerse voluntariamente), decidir metas y proyectos (de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia), sentir (integrar afectivamente), pensar (integrar cognitivamente) y crear cultura (integrar creativamente, dando significado mediante símbolos), bajo forma de relación compleja valor-actividad común interna del educando, desde la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción (Touriñán, 2015).

La relación valor-sentimiento tiene un significado específico en la relación educativa desde la perspectiva del hábito afectivo, pero además, tiene un significado específico desde el punto de vista de la acción concreta, ya que la relación educativa es en sí misma una herramienta de creación artística, porque en cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que, además, la interacción tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena nos permite contemplar cada caso concreto de relación educativa como un objeto artístico, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido concreto en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta, en la que nos responsabilizamos, nos comprometemos, nos identificamos y nos entregamos. Y esto

hace que la acción educativa no pueda darse por comprendida sin prestar la consideración adecuada a la relación valores-sentimientos.

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos reconocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos entrega a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y sentir positivamente un valor, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta. Pasamos del pensamiento a la acción. Y para eso, vinculamos afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr. La relación valor-sentimiento se hace* experiencia sentida del valor *por medio de la educación.* Vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso por medio de afectividad y educación. Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente autor.

Por consiguiente, es verdad que a la educación le convienen, tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en tanto que métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica en el sentido más clásico y genérico de esos conceptos. Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La educación es ciencia y es arte, además de ser susceptible de ser aplicada a la parcela de intervención identificada como educación artística.

Cada puesta en escena, es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión-compasión, razón y creación, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido específico en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. La creativa puesta en escena, que es una manifestación

de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa el sentido de la complementariedad metodológica, pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica, como ya hemos dicho, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores derivados del significado de "educación" y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad y como experiencia cognoscible, enseñable, investigable y realizable. En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógicas.

No es posible realizar la educación artística sin mentalidad pedagógica específica y sin mirada pedagógica especializada. Todo profesional en su ámbito de intervención tiene mirada especializada; hace la visión crítica de su método y de sus actos, atendiendo a criterios de significado de lo que hace y a criterios de intervención que realiza. Un profesional que tiene mirada especializada es competente para decir, esta intervención salió bien o mal apelando a principios de su ámbito. Además, el profesional no solo tiene la visión crítica de su método y de sus actos, también tiene que tener mentalidad específica: piensa el problema a resolver desde un determinado enfoque y sabe la viabilidad de su acción; piensa en su acción de manera específica, porque conoce la relación entre la teoría y la práctica.

La mentalidad pedagógica es la representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. La mentalidad pedagógica orienta la resolución de problemas en cada intervención. La mentalidad pedagógica, como posicionamiento respecto del la relación teoría-práctica, carece de sentido sin referencia al principio de significación-validez del conocimiento de la educación, porque lo que hace válido al conocimiento de la educación es su capacidad de resolución de problemas,

que sirva para educar.

La *mirada pedagógica* es el círculo visual que el pedagogo se hace de su actuación, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención. La mirada es representación mental que el profesional hace de su actuación en tanto que pedagógica; *es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos.*

Así las cosas, en perspectiva mesoaxiológica, una preocupación básica de la Pedagogía, en la investigación de la educación artística como disciplina, es llegar a comprender la extensión del concepto. Y en este sentido, podemos identificar y definir acepciones posibles de las artes, en cualquiera de sus manifestaciones, como problema de educación y que dan significado a la relación artes-educación y justifican la diferencia conceptual para la educación artística entendida como ámbito general de educación, como ámbito de educación general y como ámbito de educación profesional y vocacional.

6. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMÚN ES ÁMBITO GENERAL DE EDUCACIÓN

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva, operativa, volitiva, moral y creativa. Hablamos, también, de educación artística, física, religiosa, ambiental, científico-técnica, físico-natural, literaria, psico-social, histórica, entre otras. Hablamos, además, de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, mediática, audiovisual-virtual, etcétera. Cada uno de estos tres modos de hablar, refleja, individualmente considerados, posibilidades distintas de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico. En el primer caso, hablamos de la pedagogía de las *dimensiones generales de intervención* (en la relación educativa, cada vez que se interacciona, estamos actuando sobre y con las dimensiones generales de intervención: inteligencia, voluntad, afectividad, etc., aunque no siempre con el mismo peso o en la proporción conveniente). En el segundo caso, hablamos de la pedagogía de las *áreas de experiencia* (se trata de construir experiencia en el educando por medio de la educación, en cada parcela o ámbito de intervención). En el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las *formas de expresión* (en cada área de experiencia, la educación pretende que el educando adquiera la mejor manera de expresar su logro o competencia y para ello hay que dominar las formas de expresión más ajustadas a cada área).

Las áreas de experiencia, junto con las formas de expresión, los procesos y las dimensiones generales de intervención y el significado de "educación" en cada acepción técnica de ámbito, posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación.* Cada área de experiencia puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son

susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo en cada proceso a las dimensiones generales para realizar el significado de la educación.

Cualquier área de experiencia, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación) y a finalidades intrínsecas (en tanto que parcela de educación que contribuye a la realización del significado de la educación). Desde esta perspectiva, el área se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia axiológica* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en el educando por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial integral, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico (territorial, duradero, de diversidad cultural, y de formación general, vocacional y profesional), de manera tal que por el área se manifieste el significado de la educación, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención educativos.

Abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico, permite hablar siempre de ella como un valor elegido, como una finalidad. Desde el punto de vista de la intervención, la educación está comprometida con *finalidades extrínsecas o metas educativas* (que se identifican con las expectativas sociales dirigidas al sistema 'educación' y que deben ser compatibles con el significado de educación) y con *finalidades intrínsecas o metas pedagógicas* (exigencias lógicas del significado de la educación que determinan destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse).

En el capítulo 1 he analizado, desde el punto de vista del *conocimiento de la educación*, la distinción entre finalidades intrínsecas y extrínsecas:

- *Finalidades intrínsecas,* son las que se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación en el sentido de las decisiones técnicas vinculadas a los rasgos de carácter y sentido propios del significado de la educación.
- *Finalidades extrínsecas* son aquellas que, si bien se deciden en el sistema con el amparo del conocimiento de la educación valioso, su contenido es contenido socio-cultural legitimado práxicamente como bueno para la educación en un momento y lugar socio-histórico concreto, en el sentido de las decisiones práxicas (morales y políticas).

  Las *metas pedagógicas* se identifican con lo propio de los criterios de

significado que hacen posible que algo sea 'educación' y no otra cosa; las *metas educativas* se identifican con la orientación socio-histórica de la educación, con lo que la sociedad espera de la educación. Las expectativas social y moralmente legitimadas en una sociedad son candidato a meta de la educación. Si además de estar legitimados social y moralmente, son elegidos porque se justifican desde los criterios y rasgos propios del significado de 'educación', pasan a ser, no candidato a meta educativa, sino efectiva finalidad extrínseca. Ambas finalidades se integran en la orientación de la respuesta formativa temporal para la condición humana en cada época, sin contradicción con el significado de educación (Touriñán, 2015).

Ambos tipos de metas están sometidas al carácter histórico. Pero su origen es distinto, por el tipo de discurso que lo justifica; en un caso decimos que el hombre debe expresarse histórica y literariamente, por ejemplo, para estar educado en esta época (finalidad extrínseca) y en el otro decimos hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca, propia de la actividad interna del educando identificada como "pensar"). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado, según en qué áreas sepa expresarse; en el segundo caso, el hombre, si no tiene sentido crítico formado, no tendrá educación, porque el criterio y la racionalidad son rasgos de necesidad lógica respecto del concepto 'educación'.

Parece razonable afirmar que una manera de diferenciar las finalidades intrínsecas y extrínsecas consiste en distinguir "*necesidad lógica de algo*" (¿Qué es lo que hace que algo sea educación?, -criterios y rasgos de significado que determinan y cualifican como educación) y "*expectativas socio-culturales dirigidas al sistema educación*" que expresan lo que la sociedad espera de la educación. Necesidad lógica y expectativa se integran en la "*orientación formativa temporal de la condición humana*", individual, social, histórica y de especie, en un momento concreto (¿cuál es el hombre educado de cada época?). En ambos casos debemos fundamentar nuestra decisión de determinación de finalidades, apelando al significado de la educación (Touriñán, 2013b).

La *orientación formativa temporal para la condición humana, es el modelo o patrón* educativo de esa sociedad (el tipo de personas que queremos hacer con la formación que les damos en un determinado momento histórico). Por medio de la intervención, transformamos en educación el conocimiento de áreas culturales, *en cada ámbito de educación que construimos*.

La orientación formativa temporal integra el contenido de la educación y permite concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente en cada territorio a cuestiones centrales y complementarias del *concepto* de educación, respecto de lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional, lo

que corresponde al ser o al devenir en la educación en cada momento socio-histórico concreto que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos

La educación artística, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación artística a la altura de los tiempos en cada momento histórico) y a finalidades intrínsecas (en tanto que parcela de educación que es susceptible de intervención pedagógica y que contribuye desde las artes a la realización de la finalidad de la educación, proporcionando destrezas, hábitos y actitudes y conocimientos de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse). Desde esta perspectiva, la educación artística se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia artística* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación artística por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial integral, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico (territorial, duradero, de diversidad cultural, y formativo), de manera tal que en la educación artística se manifieste el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención educativos.

La educación artística es primeramente ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos comunes a toda educación y, como tal ámbito general debe de ser tratado, para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que ayudan a los educandos a decidir y realizar su proyecto de vida desde los valores vinculados al carácter y al sentido de la educación (Touriñán, 2006). Esto significa que en la educación artística hay que desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, con el mismo carácter y sentido que corresponde a toda educación. *En tanto que ámbito general de educación, la educación artística es educación en valores*: las artes constituyen un valor, en las artes se enseñan valores y con las artes se aprende a elegir valores. La educación artística es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia artística axiológica que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherentes al significado de educación.

El sentido formativo en ‘educación’ nos faculta para hablar de la educación artística, como “educación”, es decir, como ámbito general de educación orientado al uso

y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando, en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia axiológica artística como instrumento de desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación artística el carácter (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) propio de toda educación y el sentido (espacial, territorial, cultural y formativo) de una educación a la altura de los tiempos, porque de lo que se trata en la educación artística como ámbito general de educación es de disponer de esa experiencia artística como instrumento de la construcción de uno mismo y de la formación del educando en valores propios del significado de educación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos, igual que corresponde a cualquier otro ámbito que pueda ser definido con propiedad como ámbito de educación.

Si esto es así, podemos decir que, el sentido general de la educación nos faculta para hablar de la *educación artística como educación en valores, es decir, como uso y construcción de experiencia axiológica desde el ámbito de realidad de las artes vinculándolo a los valores propios del carácter y sentido inherentes al significado de 'educación'*. Y precisamente por esa posibilidad de ámbito general, la consideración del área cultural "artes", como ámbito general de educación no se confunde con hacer técnicos especialistas en pequeño (infraespecialistas o miniespecialistas) en la educación general. Se trata de asumir que el área se transforma en un ámbito general de educación y, como tal, es susceptible de ser tratado como un problema pedagógico general que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de ese área, los valores del carácter y el sentido inherentes al significado real de educación. El área de las artes, es susceptible de ser construida desde la Pedagogía como un ámbito general de educación que contribuye a la educación común de cada educando (Touriñán (Dir,), 2010; Touriñán y Longueira, 2010; Touriñán, 2016c).

7. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESPECÍFICA ES ÁMBITO DE EDUCACIÓN GENERAL Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESPECIALIZADA ES ÁMBITO DE EDUCACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL

En España, igual que en otros países sensibles a la educación artística, el marco legislativo actual incluye la educación artística como parte de la formación general de los individuos y, por lo tanto, la reconoce como ámbito específico de intervención educativa. A pesar de que ya en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) (BOE de 6 de agosto) se contemplan las artes como parte del currículo educativo, será la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre,

de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre), la que realmente incorpora las artes como parte del currículo de la educación, para ser impartida por profesorado especializado, bajo el rótulo de enseñanzas de régimen especial.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), (BOE de 4 de mayo), mantiene el concepto de enseñanzas de régimen especial -aunque no con el rango de Título como hacía la LOGSE- para las enseñanzas profesionales (artículo 3.6 de la LOE), pero, además, *establece el concepto de educación artística en la educación general*. La educación artística aparece con esa denominación como área en el currículo de educación primaria (artículo 18.2 de la LOE). Además, en la educación secundaria obligatoria se determina que la música y la educación plástica y visual formen parte del currículo general obligatorio de los alumnos (artículos 24 y 25 de la LOE). Y con respecto al Bachillerato, se establecen tres modalidades: Artes; Ciencias y tecnología; Humanidades y Ciencias sociales (artículo 34 de la LOE). De manera tal que, con la LOE, podemos afirmar que la educación artística queda integrada en el sistema general de formación, de modo claro y distinto del que corresponde a las enseñanzas artísticas de carácter vocacional-profesional, pues el artículo 45.1 de la LOE especifica que las enseñanzas artísticas (vocacionales-profesionales, de régimen especial) tienen como finalidad garantizar la cualificación de los futuros profesionales en determinadas artes (música, danza, arte dramático, artes plásticas y diseño) y, a su vez, el artículo 45.2 determina su agrupación en tres niveles: enseñanzas elementales, enseñanzas profesionales y enseñanzas artísticas superiores (Touriñán y Longueira, 2009).

Con esta distinción, se plantea un nuevo matiz legal en nuestro sistema educativo, porque, además de las enseñanzas artísticas, entendidas como vía vocacional y profesional de formación, en centros profesionales específicos y especializados, para un determinado arte (música, teatro, danza, cine, diseño, pintura, etcétera), se contempla la educación artística como área formativa integrada en el currículum general de primaria y secundaria, porque las artes además de ámbito general de educación, tienen un lugar propio en el currículum de la educación general, como valor educativo específico. De este modo, se admite implícita y explícitamente que en la educación artística, ni se trata de preparar a todos los alumnos de la educación común y obligatoria, como si fueran a ser artistas, ni de presuponer erróneamente que todos los alumnos de la educación general son, vocacionalmente, artistas. En la educación común y obligatoria hay que entender que la educación artística es sustantivamente educación y adjetivamente artística.

Como ya he dicho en el epígrafe anterior, hablar de las artes como ámbito general de educación no se confunde con hacer artistas en pequeño en la educación general. Se trata de asumir, por el contrario y por vez primera, que la educación artística

es un ámbito general de educación y, como tal, es susceptible de ser tratado como un problema pedagógico general que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherentes al significado de educación. Así las cosas, la educación artística entendida en toda la extensión de "ámbito de educación" implica, no solo formar profesionales de un arte (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), ni solo utilizar las artes como ámbito general de educación, sino también contribuir a la formación de todos los educandos desde las artes, entendidas como ámbito de educación general, de manera tal que se logren desde las artes valores educativos comunes a otras áreas de experiencia y que, además, se desarrollen los valores educativos específicos de lo artístico. En las artes como ámbito de educación general se trata de que:

- Se generen valores educativos singulares, desde experiencia y la expresión propia del área (artes), en la educación básica y general de todos los educandos.
- Se mejore el desarrollo de los educandos desde el contenido conceptual del área 'artes' (se mejora su desarrollo como persona, se los capacita para decidir y realizar sus proyectos mediante el uso de los conceptos propios del área y se los dota de instrumentos culturales para comprenderse a sí mismos y a la realidad de la que forman parte).

La educación artística se presenta, así, desde la Pedagogía, no sólo como un ámbito general de educación, sino también como un ámbito de educación general, porque la educación artística es sustantivamente educación y adjetivamente artística. En el nuevo contexto del sistema educativo, formación general y profesional respecto de las artes ya no se confunden, a menos que digamos, erróneamente, que la educación artística general es una manifestación desvirtuada de educación artística profesional, lo cual, dicho sea de paso, sería incompleto, respecto de lo que llevamos dicho, y tendría sentido contradictorio, respecto de lo legislado, pues nos obligaría a mantener, de manera reduccionista, que cualquier presencia de ámbitos educativos de otras áreas de experiencia (contenidos de química, historia, sociedad, economía...) en la educación general es únicamente manifestación desvirtuada de la educación profesional del respectivo ámbito.

Podemos hablar, por tanto y con propiedad, de educación profesional en un determinado arte (el de mi vocación o el de mi profesión, que no tienen que coincidir necesariamente), pero además, de acuerdo con la definición de ámbito de educación, con reconocimiento legal, podemos hablar de ámbito general de educación y de ámbito de educación general en la formación todos los alumnos en la educación común, obligatoria y básica, en relación con las artes. La educación artística es un ámbito general de educación, pero también es ámbito de educación general que puede impartirse a todos los

alumnos en la educación común, general y básica. En el contexto legal actual, hablamos de formación artística general y formación artística profesional, igual que hay formación general y formación profesional de química, física, biología, etcétera.

La respuesta que la educación ha consolidado en múltiples investigaciones es que *el objetivo de la educación artística como ámbito de educación general es el cultivo del sentido estético y de lo artístico,* y para ello se utiliza el contenido de las artes y sus formas de expresión más logradas (Eisner, 2002; Levine, 2007; Bresler, 2001; Kant, 1964; Schiller, 1981; Read, 1969; Bayer, 1986; Dearden, Hirst, y Peters, 1982; Touriñán, 2012b; Musaio, 2013; Nussbaum, 2014: 472-480 y 285-332). Y aunque no hay acuerdo sobre el contenido, parece obvio que, en la educación artística como ámbito de educación general, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación del arte como instrumento de creación y su progresiva adaptación a nuevos postulados o fundamentos: lo que importa es hacer espectadores críticos y activos, que sienten lo artístico, entienden la cultura artística y, cuando procede, usan y construyen experiencia artística.

La Pedagogía tiene que considerar la relación artes-educación, en tanto que ámbito general de educación y ámbito de educación general, desde una propuesta de visión integrada (Read, 1969; Porcher, 1985; Williams, 1988, Gardner, 2005; Goleman, 1997; Curtis, Demos y Torrance, 1976; Merriam, 2008). Eisner denunció esta ausencia de visión respecto de la relación artes-educación de forma inequívoca:

> "Las concepciones dominantes acerca de las artes están basadas en una masiva incomprensión del papel que desempeñan en el desarrollo humano. Esta incomprensión está enraizada en antiguas concepciones de la mente, del conocimiento y de la inteligencia, teniendo como resultado un profundo empobrecimiento del contenido y fines de la educación" (Eisner, 1992, p. 15).

La tradición pedagógica más consolidada en el ámbito de la educación estética se decanta en este mismo sentido, en tanto que considera la educación estética como una parte específica de la educación general "por" las artes al establecer una relación entre cognición, creatividad y estética, dentro del carácter integral de la educación:

> "La gran ventaja pedagógica que posee el tema de la creatividad es su generalización a todos los individuos (....) de ahí la necesidad de aportar una educación de la creatividad que logre despertar las posibilidades que poseemos todos (.../..). Estimular, pues, las posibilidades creativas es preparar y contextualizar adecuadamente al niño para hacerlo partícipe y dotarlo del sentido estético que es parte de la educación integral (.../...). La educación estética se plantea como una preparación para la vida (….) es, en

consecuencia, retornarle lo mejor de sí mismo, acaso de su propia identidad" (Colom, 1994, pp. 185, 186 y 188).

El objetivo de la educación artística, entendiendo las artes como ámbito de educación general, nos enfrenta a un problema de orientación formativa, atendiendo a lo que el conocimiento de la educación justifica: la necesidad de formar personas con el área sin convertirlos en profesionales en pequeño. La formación artística aparece como ámbito de educación general, es decir, como parte del currículo general de la educación obligatoria y básica para todos: como una finalidad de la educación general (vinculada al sentido estético y artístico, en el caso del área de las artes). No se trata ya de hablar sólo de la Educación artística en términos de pericia instrumental o técnica, sino que, al colocar el área de las artes como ámbito formativo dentro de la educación general, estamos abriendo el camino para comprender una nueva arquitectura disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias de la cultura del área artística para todos los alumnos, es decir, con carácter general y en la utilización del área artística como ámbito de educación general más allá de su uso para formar en los valores inherentes al significado de educación (ámbito general de educación, que he justificado en el epígrafe anterior).

El objetivo fundamental de la educación artística, en tanto que ámbito de educación general es doble. Por una parte, dominar los valores educativos singulares, propios del sentido conceptual de esa área en la educación básica y general de todos los educandos, utilizando los contenidos de experiencia cultural artística y las formas de expresión que le son propias. Por otra, lograr el desarrollo de los educandos desde las finalidades propias del área cultural "artes", proporcionándole instrumentos culturales para decidir y realizar sus proyectos.

Como se ha visto en el epígrafe anterior, en la educación artística, como ámbito general de educación, se trata de alcanzar los valores de la educación en tanto que educación (que tiene significado). Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación artística es, conceptualmente hablando, uso y construcción de "experiencia cultural valiosa", no de los valores del significado de 'educación', sino de los valores propios del significado conceptual del área "artes"; es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural las artes, que es un área de experiencia específica en la que se puede aprender su sentido conceptual, sus contenidos y las formas de expresión más adecuadas a las artes. La educación artística, forma parte de la educación básica de las personas, en tanto que ámbito de educación general, porque es área de experiencia consolidada y un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos (los propios del área: química, artes, matemáticas, etc., respectivamente) y,

al igual que podemos hablar de la educación física, química, matemática, por ejemplo, como parte integrante de la educación general, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine -las artes- como partes integrantes de la educación general para el logro de finalidades específicas del contenido de las artes, porque desde sus contenidos conceptuales se mejora el desarrollo de las personas, se los capacita para decidir y realizar sus proyectos mediante el uso de los conceptos propios del área y se los dota de instrumentos culturales para comprenderse a sí mismos y a la realidad de la que forman parte.

En este nuevo contexto, formación general y profesional respecto de un área ya no se confunden, a menos que digamos, erróneamente, que la educación general 'por' un área es una manifestación desvirtuada de educación profesional 'para' el área, lo cual, dicho sea de paso, sería incompleto, respecto de lo que llevamos dicho, y tendría sentido contradictorio, respecto de lo legislado, pues nos obligaría a mantener, de manera reduccionista, que cualquier presencia de ámbitos educativos de otras áreas de experiencia (contenidos de química, historia, sociedad, economía, etc.) en la educación general es sólo manifestación desvirtuada de la educación profesional de su respectivo ámbito.

Desde el punto de vista de la tarea, la educación artística, en tanto que ámbito de educación general, es educación en valores, pero no en los valores propios del significado de educación, que corresponden a la acepción de educación artística como ámbito general de educación, sino en los valores derivados del sentido conceptual del área "artes". Y esto significa que la educación artística como ámbito de educación general es una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse, desde el sentido estético y artístico, con los valores propios de la realidad cultural de las artes (los contenidos y formas de expresión que le son propias y la evolución de la cultura artística), de manera que contribuyan a mejorar su formación y su capacidad de decidir y realizar sus proyectos con el dominio del área. Con el área desarrollamos nuestro sentido de acción y de vida, nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de comprender el mundo; con el área cultural aprendemos a ser espectadores críticos de la realidad e incipientes realizadores de actividad cultural vinculada al área, es decir, incipientes realizadores de objetos artísticos en tanto que personas, que no son ni van a ser especialistas técnicos de un arte.

Desde el punto de vista del resultado, el objetivo fundamental de la educación artística, en tanto que ámbito de educación general, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto de vida, utilizando la experiencia axiológica del área cultural "artes",

porque, en definitiva, de lo que se trata, es de disponer de la experiencia del área cultural "artes" como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación, desde las finalidades propias de la educación artística.

El objetivo de la educación artística como ámbito vocacional y profesional de educación es, a su vez y de manera específica, la competencia para crear y realizar objetos artísticos: comprenderlos, ejecutarlos, expresarlos, interpretarlos y transformarlos con los medios adecuados que proporciona el conocimiento del área, y esto es, por principio de significado, un modo de uso y construcción de experiencia cultural, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones de profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de ese área. Desde esta perspectiva, la educación artística profesional y vocacional, se centra, por una parte, en el área de las artes como conocimiento teórico y ámbito de investigación y, por otra, en la actividad propia del arte como manifestación creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse.

Si distinguimos ámbito profesional de educación, ámbito general de educación y ámbito de educación general, el objetivo es formar personas *artísticamente* sin convertirlas en profesionales. La formación por las artes aparece como ámbito general de educación vinculado a los valores propios del significado de 'educación y como ámbito de educación general vinculado a los valores propios de las artes como área de experiencia y forma de expresión, de manera que las artes aparecen como parte del currículo general de la educación obligatoria y básica para todos en tanto que ámbito con finalidad dentro de la educación general. No se trata ya de hablar sólo de la Educación artística en términos de pericia instrumental o técnica, sino que, al colocar las artes como ámbito formativo dentro de la educación general, se está abriendo el camino para comprender una nueva forma de arquitectura disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias de la cultura artística para todos los alumnos, es decir, con carácter general y ello implica asumir en la intervención pedagógica la diferencia entre comprender y usar el área como ámbito de educación general y como ámbito general de educación.

8. EDUCAR "CON" UN ARTE EXIGE TENER EN CUENTA LA DISTINCIÓN ENTRE EDUCACIÓN "POR" LAS ARTES (COMÚN Y ESPECÍFICA), "PARA" UN ARTE (ESPECIALIZADA)

Es necesario integrar las artes en la educación para que el significado de "educación" se haga patente en toda su extensión. El desarrollo integral del educando exige "proporcionar oportunidades significativas para experimentar las artes y aprender

a usarlas de modo que se conduzca una vida digna de ser vivida" (Eisner, 1992, p. 33). Desde mi perspectiva de la construcción de ámbitos de educación, desarrollar las artes como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la educación artística, cualquiera que sea la manifestación artística; son posibilidades formativas que tienen significación desde la relación artes-educación (Touriñán, 2015):

1. Las artes como ámbito general de educación que, desde la experiencia y la expresión artística, aportan valores educativos igual que cualquier otra materia o contenido de áreas de experiencia, realizando el carácter y el sentido propio del significado de educación (es lo común de la educación artística con la educación de cualquier otro ámbito de educación; es la educación artística común).
2. Las artes como ámbito de educación general es decir como ámbito que forma parte de la educación artística básica de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico por medio de contenidos y formas de expresión que le son propias y la comprensión de la evolución de la cultura artística, de manera que se contribuya a desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividades y objetos artísticos artísticos (es lo propio y específico de la educación artística como parte de la educación básica y general de cada educando, es la educación artística específica).
3. Las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional, que aportan conocimiento teórico, tecnológico y práctico sobre la experiencia artística que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable (es la formación especializada propia de la educación artística vocacional y profesional; es la educación artística especializada, sea vocacional o profesional).

En las dos primeras acepciones, por medio de la educación artística se realizan las finalidades de la educación en general y de la educación artística como ámbito de educación general. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación artística como orientación profesional y vocacional para un arte determinado.

Si las reflexiones anteriores son correctas, podemos afirmar que la educación artística, en tanto que ámbito general de educación, es educación en valores. Y esto significa que la educación artística es, por una parte, una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con la realidad cultural de las artes desde los valores propios del significado de educación; en la educación artística como ámbito general se trata de adquirir experiencia artística de valor educativo que

permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherentes al significado de educación. Por otra parte y desde el punto de vista del resultado, el objetivo fundamental de la educación artística, en tanto que ámbito general de educación, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto de vida, utilizando la experiencia axiológica artística, porque, en definitiva, de lo que se trata, en la educación artística, en tanto que educación en valores, es de disponer de la experiencia artística como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación, atendiendo a los valores de carácter y sentido inherentes al significado de 'educación'.

Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación artística es, conceptualmente hablando, uso y construcción de "*experiencia artística valiosa*", es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural de las artes y por eso es un área de experiencia específica (las artes) que usa las formas de expresión más adecuadas al área. La educación artística, forma parte de la educación común de las personas. Pero, en tanto que área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos (las artes) y, al igual que podemos hablar de la educación física, por ejemplo, como parte integrante de la educación general, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine -las artes- como partes integrantes de la educación general para el logro de finalidades específicas del contenido de las artes. Como ámbito de educación general, la educación artística trata de lograr dominio de los contenidos del área y el conocimiento de sus formas de expresión y la evolución de la cultura artística, de manera que contribuyan a desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad y objetos artísticos. Como ámbito de educación general, la educación artística es valiosa para educar y educa, porque desarrollamos nuestro sentido de acción y de vida, nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de comprender el mundo: 1) Utilizamos el área para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos (se generan valores educativos singulares, desde la experiencia y la expresión artística, en la educación general de todos los educandos) y 2) Utilizamos el área para desarrollar la comprensión de la realidad y la capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad y objetos culturales (desde el contenido conceptual del área se mejora su desarrollo como persona, se los capacita para decidir y realizar sus proyectos mediante el uso de los conceptos propios del área y se los dota de instrumentos culturales para comprenderse a sí mismos y a la realidad de la que forman parte).

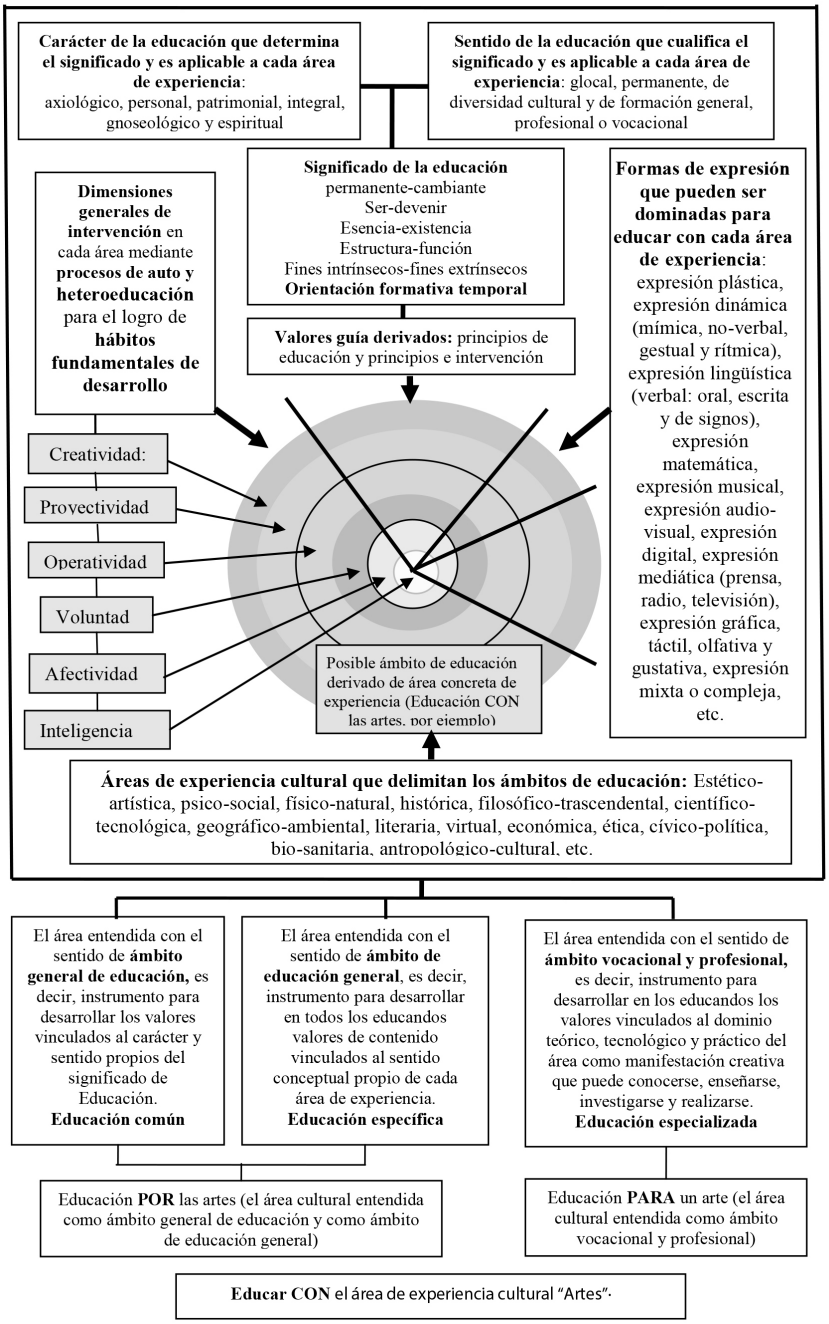
Podemos decir, por tanto, desde la perspectiva conceptual y con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación, que es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto del significado de la educación artística, que permiten identificar cada vez mejor *la educación artística: en primer lugar,* como *educación común artística* (ámbito general de educación); en segundo lugar, como *educación específica artística* (ámbito de educación general) y en tercer lugar, como *educación especializada artística* (ámbito de formación vocacional y profesional).

Y esto marca de manera lógica el orden de relación entre las tres acepciones, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general artística, no es sólo porque sea educación básica (educación específica) de los educandos, sino porque las artes son primariamente ámbito general de educación (educación común) en el que el profesor debe de estar preparado para formar desde la experiencia artística en los valores propios del carácter y sentido inherentes al significado de la educación. Estas tres acepciones dan contenido conceptual a la educación "por" las artes y "para" un arte, que reflejamos en el Cuadro 42.

En las dos primeras acepciones, por medio de la educación artística se realizan las finalidades de la educación en general y de la educación artística como ámbito de educación general y damos contenido a la expresión "*educación por las artes*". En definitiva, en la educación "por" las artes podemos adquirir, desde la experiencia artística, no sólo competencias para asumir como parte de nuestra educación artística el carácter propio de toda educación y el sentido de una educación a la altura de los tiempos, sino también el conocimiento de sus formas de expresión y la evolución de la cultura artística, de manera que contribuyan a desarrollar nuestro sentido estético y artístico.

La educación artística es, en tanto que *educación "por" las artes,* ámbito general de educación y ámbito de educación general. Es ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el área de las artes al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación (igual que las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general). Es, además, ámbito de educación general en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia artística valiosa para desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad y objetos artísticos; unas competencias que, por pertenecer al ámbito de educación general, serán asumibles como acervo común para todos los educandos y como parte de su desarrollo integral que los capacita para comprender la realidad y decidir y realizar sus proyectos como agente autor y actor.

Cuadro 42: Componentes de ámbito de educación (educación CON las artes)



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 673.

En la tercera acepción se realiza el sentido propio de la educación artística como orientación vocacional y profesional para un arte determinado y damos contenido a la expresión "*educación para un arte*". El objetivo de la educación artística como ámbito vocacional y profesional de educación, es de manera específica la competencia para crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados: ejecutar, expresar e interpretar por medio del instrumento idóneo, y esto es, por principio de significado, otro modo de uso y construcción de experiencia artística, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones de la profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de las artes, en tanto que dominio teórico tecnológico y práctico, que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

Para mí, en este trabajo, la educación artística no es sólo *educación "para" un arte* (desarrollo vocacional y carrera profesional elegida, que no tienen que coincidir necesariamente), centrado preferentemente en el arte como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. La educación artística también es *educación "por" las artes* (ámbito general de educación y ámbito de educación general). Es ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el área de las artes al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación (igual que las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general). Es, además, ámbito de educación general en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido estético y artístico, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral.

Podemos saber arte, podemos enseñar arte y podemos educar "con" el arte, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido estético y artístico dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar artistas desde una perspectiva vocacional o profesional. La "*educación CON un área"* es educación profesional y vocacional, pero también es ámbito general de educación y ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación obligatoria y básica.

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, educamos "CON" las artes: podemos educar "por" las artes y educar "para" un arte. Todos podemos y debemos tener educación artística, aunque no seamos vocacional, ni profesionalmente, especialistas de un arte. Y todo eso exige mirar con apropiada atención la formación pedagógica de los docentes respecto del ámbito de la educación artística y mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión, con objeto de crear modelos de actuación educativa sistematizados

con la mirada pedagógica: la *mirada que hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico en las tres acepciones que hemos especificado*: ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito de educación vocacional y profesional (Touriñán, 2016b; Longueira, 2016, Touriñán y Longueira, 2016).

Educar con las Artes, que son un área cultural, no es un problema de conocer las Artes, exclusivamente, ni de Didáctica de las Artes, ni de Pedagogía Cognitiva que permite mejorar nuestro modo de conocer. *Educar con* las Artes, es utilizar las Artes para desarrollarlas como ámbito general de educación, como ámbito de educación general y como ámbito de educación vocacional y profesional:

- Utilizar las artes para generar en los educandos valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación
- Utilizar las artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos,
- Utilizar las artes para desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividades y objetos artísticos.
- Utilizar las artes como dominio teórico tecnológico y práctico, que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable-practicable, en el que se puede lograr competencia para crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados, con sentido vocacional y, si esa fuera nuestra meta laboral, con sentido profesional.

9. NO TODO VALE COMO CONTENIDO EN LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Es obvio que, si distinguimos entre mercado del arte y obra artística (Frey, 2000), estamos en el camino adecuado para conocer, estimar, enseñar, elegir, comprometerse, decidir, sentir, pensar y crear objetos artísticos. Hay quien elegirá cualquier cosa, pero, sin abrir la polémica de la diversidad de paradigmas y la homogeneidad de criterios, me parece conveniente traer a colación un comentario crítico que, con motivo de la noticia del "Caballo pintor", hizo Carlos Marzal acerca de los extremismos del arte que niegan incluso la intencionalidad artística:

> "Un anciano caballo de salto había descubierto, en el profundo sur de Estados Unidos, su vocación artística. Al parecer, este ejemplar (….) había tomado los pinceles con la boca, los había mojado en óleo y había dado por iniciada

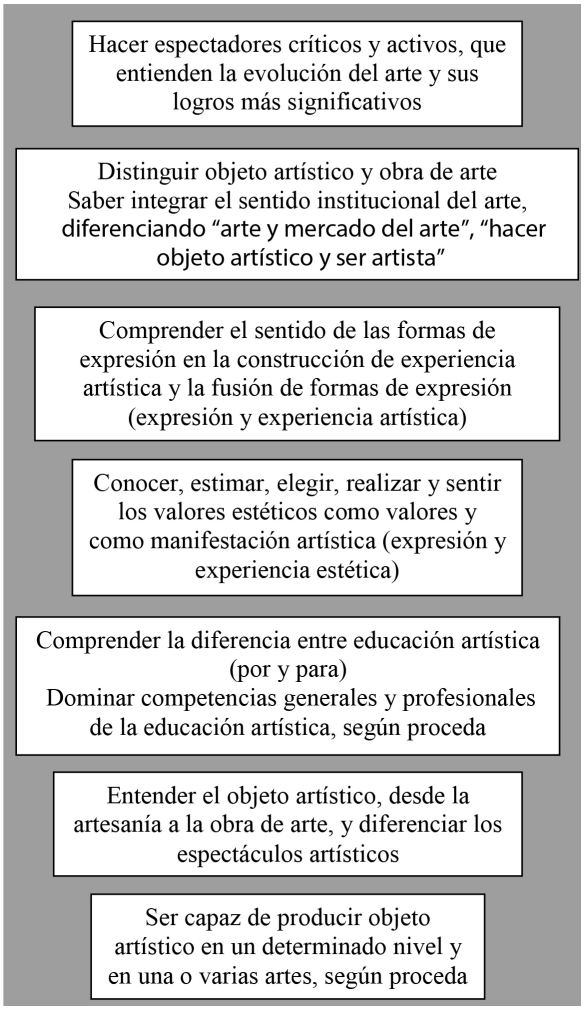
> una carrera de expresión de su emotividad caballar a través de las artes plásticas. (…) algunos ilustres críticos habían juzgado como un punto más que estimables las telas del equino y en varios museos de importantes ciudades del país se habían apresurado a comprar obra reciente. El galerista declaró "hoy sabemos que el arte no es lo que algunos pocos piensan que es el arte, sino lo que el arte es" (utilizando el argumento en su defensa de la legítima oferta artística del caballo y no de salvaguardar el arte frente a cualquier cosa)… Lo que testimonian estas historias es que arrastramos un siglo de rencor contra la excelencia, a favor de la ocurrencia (…) y lo hace desde todos los rincones: los museos, las revistas, las galerías, las escuelas de Bellas Artes. La mierda en lata de artista, las calaveras engastadas de diamantes, los cadáveres de pobres mendigos chinos embalsamados, las vacas laminadas en cortes y sumergidas en urnas de formol no son la prueba de que el Emperador está desnudo, sino la triquiñuela genialoide que ha permitido a casi cualquier tipo desnudo aspirar a convertirse en Emperador. Y mientras tanto, los relinchos más difundidos no dejan escuchar en ocasiones las voces verdaderas que siempre existen" (Marzal, 2009, p. 2).

Como he dicho en el epígrafe 5, la educación artística, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación artística a la altura de los tiempos en cada momento histórico) y a finalidades intrínsecas (en tanto que parcela de educación que es susceptible de intervención pedagógica y que contribuye a la realización de la finalidad de la educación, proporcionando destrezas, hábitos y actitudes y conocimientos de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse y para desarrollarse profesionalmente). Desde esta perspectiva, la educación artística se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia artística* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación artística por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* (espacial, temporal, cultural y formativo) acorde al marco socio-histórico que proceda. Pero además, desde el punto de vista del contenido artístico, quiere decir, como ámbito de educación general, que hay que conseguir que el educando alcance sentido estético y artístico y lo integre como forma de construirse a sí mismo y de realizar actividades y objetos artísticos, aunque no sea su orientación profesional.

Hay algo que permanece y algo que cambia respecto de la educación artística

en su sentido general y profesional. El contenido del área cultural de las artes crece y sus fundamentos son revisados desde el conocimiento específico del ámbito. Pero eso no tiene que paralizar la acción pedagógica. Con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación y con fundamento en el análisis de lo permanente y cambiante en el conocimiento de las artes, es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto de las finalidades de la educación artística, vinculadas al contenido de las artes, que recogemos en el Cuadro 43.

Cuadro 43: Finalidades de la Educación artística relativas al contenido



Fuente: Touriñán (Dir.), 2010, p. 97.

En el pensamiento contemporáneo no hay ninguna razón que obligue a abandonar, desde el punto de vista conceptual, alguna de las tendencias y tradiciones de pensamiento que configuran *la creación cultural desde sus ejes matriciales como creación cultural artística, creación cultural socio-identitaria, creación cultural científico-tecnológica o creación cultural popular y de consumo,* pues, como dice Munford, hay un sentido social profundo en la creación cultural que queda concretado en su cita y nos compromete respecto de la educación artística:

> "lo que se requiere, pues, es comprender que la vida creadora en todas sus manifestaciones, es necesariamente un producto social. Se incrementa con la ayuda de tradiciones y técnicas mantenidas y transmitidas por la sociedad en general, y ni la tradición ni el producto pueden quedar como propiedad única del científico, del artista o del filósofo, menos aún de grupos privilegiados que, según las convenciones capitalistas, tan ampliamente los apoyan (....) el hecho es que la actividad creadora constituye el único negocio importante de la humanidad (../..) La tarea esencial de toda actividad económica equilibrada es la de producir un estado en el que la creación sea un hecho corriente en toda experiencia; en el que no se niegue a ningún grupo, en razón de su trabajo o su deficiente educación, su parte en la vida cultural de la comunidad, dentro de los límites de su capacidad personal" (Munford, 1979, pp. 433-434).

10. EL MODELO DUAL DE FORMACIÓN NO RESUELVE BIEN LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En el capítulo 1, he asumido la necesidad de distinguir "ámbito de conocimiento" y conocimiento del ámbito", distinguir educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las Carreras estudian el conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso.

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Los principios de investigación pedagógica de objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y validez-

significación avalan esta posición. La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser contemplada como acción y como ámbito de conocimiento; la educación como ámbito de realidad es una actividad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. La complejidad del objeto 'educación' está marcada por la doble condición de ámbito de conocimiento y acción, y no tener esto en cuenta da lugar a la perdida de significación en el conocimiento de la educación (Touriñán, 2016).

La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, y la racionalidad literaria y artística son *dimensiones del conocimiento* con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre *formas de conocimiento* (Hirst, 1973; Broudy, 1977; Touriñán y Sáez, 2015; Toulmin, Rieke y Janik, 1979). Son dimensiones del conocimiento, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son formas de conocimiento, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones y un particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos "teoría, tecnología y práctica". Todas ellas colman la descripción, explicación, interpretación, comprensión y transformación de la educación como objeto de conocimiento y hacen realidad el principio de complementariedad metodológica, desde la focalización de la investigación pedagógica en la complejidad del objeto 'educación'.

No se trata de insistir ahora, de nuevo, en la pluralidad de investigación posible sobre el objeto de conocimiento 'educación' y su significación, sino de denunciar los errores que se cometen al no defender la doble condición de conocimiento y acción para el objeto 'educación' o de aislar y desvincular una condición de la otra. Y en este sentido, mantengo que, en todos aquellos ámbitos de realidad que son una actividad susceptible de ser considerada como conocimiento y acción, se han enfrentado en algún momento al problema del *modelo dual* en el ámbito universitario.

El modelo dual no se identifica en este trabajo con la modalidad de formación profesional dual que requiere actividad formativa coordinada en centros escolares y en centros de trabajo. El modelo dual se entiende aquí como modelo de formación general que considera separadas la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción, de tal manera que la teoría proporcionaría representaciones mentales (conocimiento interpretativo) y la práctica proporcionaría formas de acción

La contraposición equivocada entre profesores y pedagogos, entre facultades de ciencias de la educación y escuelas de formación de profesores (magisterio), entre "teóricos" y "prácticos" son ejemplos de la asunción del modelo dual que separa

conocimiento y acción. Seguimos teniendo ejemplos muy claros de modelo dual en las artes y en la mentalidad de muchos pedagogos sigue existiendo el modelo dual para separar el estudio del conocimiento y la acción. En las artes, y en cualquier otro campo que sea susceptible de ser visto como actividad humana realizable y como conocimiento de la actividad, se da una relación entre la teoría y la práctica que no debe soslayarse, pero que el modelo dual mantiene, interesadamente, soslayada. El modelo dual defiende que la especialización (tomando como ejemplo la música) en la rama musicológica se lleva a cabo, preferentemente, en las universidades y la relacionada con la producción musical en los conservatorios de música.

En este modelo, la universidad contemplaría la música como objeto cognoscible, investigable y enseñable, respecto de la manera de conocer y de investigarla; pero no entraría en el conocimiento e investigación de la parte que corresponde a la actividad de producir y crear música (realización de la música como ejecución, interpretación y expresión musical por medio del dominio técnico del instrumento). Para la Universidad, la música sería conocimiento teórico y ámbito de investigación y ambas cosas podrían enseñarse.

Por su parte, el conservatorio superior contemplaría la música como una actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse y aprenderse. El objetivo de la educación artística-musical en los conservatorios sería el logro de competencia para saber crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados de manera que cada alumno pueda ejecutar, expresar e interpretar música por medio del instrumento idóneo. En cada ámbito artístico puede haber genios, pero el objetivo de la educación artística en los conservatorios no es crear genios, sino preparar buenos técnicos capaces de crear objetos artísticos. Las obras de arte y los genios son otra cosa. Y aun admitiendo que tenemos que crear genios, no se invalida lo que hemos dicho en relación al modelo dual.

En el modelo dual, conocimiento y acción respecto del mismo objeto, están separadas. Se defiende que el conservatorio hace "artistas-músicos" y la universidad hace técnicos de investigación y conocimiento del arte en cuestión. A la universidad le corresponde la "musicología" y al conservatorio la "música". En ese universo ideal dicotomizado, de la universidad deberían salir los investigadores de la música creada y del conservatorio los creadores de música. De la universidad saldrían especialistas en conocimiento e investigación de música ya realizada y del conservatorio especialistas en ejecución de música ya realizada y en realización de nueva música.

Es mi opinión que la música, como cualquier otro ámbito de realidad o manifestación creativa humana que implique conocimiento y acción, es una manifestación

de creatividad cultural y como tal es cognoscible, enseñable, investigable y realizable (lo cual implica ejecución, interpretación y expresión) y puede ser objeto de racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica y racionalidad artística (como la educación). Implica las dos vertientes, la "teórica" (conocer, investigar y enseñar a conocer e investigar) que el modelo dual ubica en la universidad y la "práctica" (realizar música y enseñar a realizarla), que el modelo dual ubica en el conservatorio.

En mi país, los partidarios del modelo dual mantienen separado el conocimiento y la acción en estos casos comentados. Lo curioso es que en cualquier otra carrera (medicina, derecho o ingenierías, por ejemplo), que tienen componente de realización de acción y de conocimiento, todas las tareas se vinculan en el mismo centro (conocer, investigar, enseñar a conocer e investigar y realizar la actividad práctica de médico, ingeniero químico, etcétera). Los laboratorios y los hospitales para prácticas y las facultades no están desvinculados y disgregados en la formación, tal como lo están universidad y conservatorio en el caso comentado. Y por descontado, también es verdad que la mayoría de creadores de música no salen del conservatorio.

Separar las dos vertientes, conocimiento y acción, no es tan bueno para la formación de futuros profesionales como algunos piensan, aferrándose a posturas separatistas, que sólo pretenden gremialmente mantener su reino de taifas alejado de cualquier aproximación exterior; demasiada endogamia. Los de un centro serán técnicos de interpretación y los del otro centro serán críticos y solo algunos de cualidades geniales, serán artistas. Mientras eso siga así, y en relación con el caso que comentamos, habrá una fractura en la formación derivada de la música como actividad realizable y la música como actividad cognoscible y escuchable.

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

Superar el modelo dual es compatible con la existencia de escuelas de especialización y maestrías con itinerarios orientados a la destreza práctica de alto nivel. Está claro que, si distinguimos 'ámbito de conocimiento' y 'conocimiento de un ámbito', no pensaremos en hacer doctores en saltos de vallas, o en hacer doctores en pintar cuadros o en escribir partituras musicales. Los doctorados se otorgan disciplinarmente

por conocimiento del ámbito; hay doctores en artes, no en pintar cuadros; hay doctores en estomatología, no en dientes; hay doctores en educación física, cuyo tema de tesis es el salto de vallas, pero no hay doctores en saltar vallas. Un sistema de educación universitaria es compatible con la existencia de escuelas profesionales del más alto grado de pericia, incluso con un último nivel sólo para alumnos geniales, que serán artistas virtuosos. Pero tan obvio como esto es que, en la educación universitaria, nos alejamos del sentido de la relación teoría-práctica, si aceptamos que un especialista en musicología termina la carrera y no tiene que saber, por título, notación musical, análisis e interpretación y que un alumno de conservatorio superior, que se reconoce como educación universitaria, no sabe, por titulación, nada de pensamiento artístico y musicología, más allá del instrumento de interpretación.

Las Escuelas profesionales no son facultades universitarias. El conocimiento y la acción constituyen ámbito disciplinar en la educación universitaria. Su separación abre una fractura entre la teoría y la práctica que distorsiona la racionalidad epistemológica. La integración de teoría y práctica en la educación universitaria no es incompatible con el desarrollo profesional de intérpretes y artistas. Pero exige imponer racionalidad en las decisiones de política educativa y respetar la racionalidad epistemológica de la relación teoría-práctica.

11. CONSIDERACIONES FINALES: PARA HACER EL DISEÑO EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA HAY QUE HACER PEDAGOGÍA APLICADA Y CONSTRUIR LAS ARTES COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN

Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo y si nuestras reflexiones son correctas, se sigue que diseño educativo y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el diseño didáctico. El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar que no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención.

La intervención siempre está orientada a la acción desde el *diseño educativo,* que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa). El diseño es ordenación de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito). El diseño educativo propicia la relación educativa ajustada a principios de educación y a principios de intervención en cada acción pedagógica singular para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie.

El diseño educativo es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Y para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de 'ámbito de educación', sino que tenemos que ordenarlos racionalmente desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia y grado escolar.

El *diseño educativo* queda definido para mí en este trabajo como la ordenación racional (espacio-temporal) de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar.

Hoy tenemos conocimiento de la educación suficiente para determinar con autonomía funcional el fundamento de las finalidades y de la acción pedagógica en principios de educación y en principios de intervención derivados. Los principios de educación fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y controlada. Y a todo esto contribuye la Pedagogía General.

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 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. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformada en una influencia educativa, atendiendo al conocimiento de la educación y a los principios que fundamenta.

Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva de los elementos estructurales de la

intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera). A la Pedagogía le corresponde formar en esta mentalidad, ajustándose al conocimiento de la educación para poder educar con las artes, que es ámbito de educación y por tanto sustantivamente educación y adjetivamente artística.

La educación artística es sustantivamente educación y por tanto las artes deben contribuir al desarrollo y formación de valores comunes de toda educación, vinculados al significado de educar. A dia de hoy ya hemos identificado los valores comunes de educación atendiendo a 6 categorías de actividad común interna: pensar-sentir-querer-elegir hacer (operar)-decidir actuar (proyectar)-crear. Además hemos identificado valores derivados de rasgos de sentido pedagógico que cualifican el significado de la acción educativa atendiendo a categorías clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Toda acción con sentido pedagógico es territorial, duradera, cultural y formativa. Desde esas categorías se generan valores comunes a toda educación.

La educación artística es también adjetivamente artística y por tanto, las Artes deben contribuir al desarrollo y formación de valores específicos derivados de las artes como área de experiencia que tiene un sentido conceptual propio. Las artes significan y son valiosas como tales para mejorar al hombre y su capacidad de decidir y realizarse. Las artes pueden lograr desarrollo de valores específicos desde la actividad artística, distintos de los que se consiguen desde otras áreas de experiencia cultural (química, Literatura, matemáticas….); se trata de aprender a sentir las artes y apreciar su valor como actividad y como función; por eso son valores derivados del sentido conceptual del área que nos mejoran como personas.

Los valores específicos se distinguen de los valores especializados propios de la educación profesional de una determinada actividad artística. No se trata de hacer porfesionales de las artes y educar en los valores profesionales de las artes, como si cada actividad de educación artística fuera una acción de educación porfesional. Los valores específicos están vinculados a las funciones atribuibles a las artes como ámbito cultural (qué es un arte, para qué sirve y cómo hacer a las personas sensibles al arte, ser espectador sensible a las artes y amante de las artes, aunque no sea un profesional). La función de educación específica en las artes tiene un peso determinante y a los valores específicos de las artes es a lo que se dirige otra parte de la investigación.

Buscamos el lugar apropiado de la integración pedagógica de esos valores comunes y específicos en el diseño educativo de las artes, porque nosotros educamos

CON las artes. En definitiva, en perspectiva mesoaxiológica, hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la experiencia educativa, ya que la educación tiene carácter y sentido propios. Cuando educamos, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación, porque la función pedagógica no es sólo enseñar artes, sino educar CON las artes. Y esto resalta, en la formación de profesores, la evidente necesidad de prepararlos para valorar educativamente cualquier medio que vayan a utilizar para educar. En resumen, resalta la necesidad de capacitar a los profesores, como pedagogos, para construir ámbitos de educación con el área de experiencia cultural "artes", generar el diseño educativo de la actuación y realizar intervención pedagógica correspondiente, sabiendo cuánto de educación común y específica hay en su intervención y cuánto de diseño educativo y de ámbito de educación están cumplimentando en cada intervención con el área de experiencia "Artes" (Ver Cuestionarios 1, 2, 3 y 4).

12. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN (EDUCERE ARTIBUS)

Pedagogía mesoaxiológica quiere decir valorar como educativo el medio o contenido que se utiliza en la enseñanza, ajustándolo a criterios de significado de educación para construir el ámbito de educación y hacer el diseño educativo correspondiente.

Al ajustarlo a criterios educativos construimos el ámbito de educación y nos ponemos en condiciones de educar con el área de experiencia cultural correspondiente a nuestra materia escolar (Historia, literatura, artes, etcétera). El **ámbito de educación** es el resultado de valorar el área de experiencia como educación. Al construir el ámbito de educación generamos los valores educativos del ámbito, que, desde el punto de vista técnico, pueden ser valores comunes, específicos y especializados.

Cada ámbito de educación es construido para generar valores educativos por medio de la **acción educativa concreta, controlada y programada en cada intervención pedagógica.** La intervención pedagógica reclama en cada puesta en escena de la relación educativa, mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y ejercicio de la función pedagógica.

Para intervenir, y dado que conocer, enseñar y educar no significan lo mismo, no solo hay que tener diseño instructivo, hay que llegar a implementar **el diseño educativo**. Diseño educativo y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como

disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el diseño didáctico.

El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar que no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención.

El diseño educativo es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Y para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de 'ámbito de educación', sino que tenemos que ordenarlos racionalmente desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia. **El diseño educativo y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica.**

La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios internos y externos convenientes. El diseño es ordenación racional de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito) para intervenir. El diseño educativo propicia la relación educativa ajustada a los elementos estructurales de la intervención en cada acción pedagógica singular para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie.

La línea de investigación pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación tiene por objetivo construir ámbitos de educación y desarrollar el diseño educativo del ámbito. El diseño educativo atiende al significado de la educación y utiliza la actividad común del educando y los medios internos y externos convenientes para crear valores comunes, específicos y especializados de cada ámbito, integrándolos en la intervención pedagógica.

El *diseño educativo* queda definido para mí en esta línea de trabajo como la ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar.

En la actualidad estamos trabajando la línea de pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos en grandes áreas de experiencia cultural en las que ya tenemos resultados publicados: Artes y educación; música, afectividad, emprendimiento;

educación para el desarrollo; desarrollo cívico, interculturalidad, migraciones; educación electrónica; educación de mayores-pedagogía gerontológica; conocimiento de la educación e intervención pedagógica.

Esta línea de investigación es susceptible de proyectos replicables de pedagogía aplicada desde los fundamentos de la pedagogía mesoaxiológica. Los proyectos estarían orientados a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, hacer el diseño educativo y generar la intervención derivada. Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación al área de experiencia cultural "elegida". Este mismo enfoque puede hacerse para diversas áreas de experiencia cultural que forman parte del currículum. En cada uno de los proyectos realizables bajo este enfoque se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores específicos del área cultural y valores comunes de educación para el diseño educativo del ámbito.

Hoy tenemos conocimiento de la educación suficiente para determinar con autonomía funcional el fundamento de las finalidades y de la acción pedagógica en principios de educación y en principios de intervención derivados. Los principios de educación fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y controlada. Y a todo esto contribuye la Pedagogía General.

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 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. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformada en una influencia educativa, atendiendo al conocimiento de la educación y a los principios que fundamenta.

Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera). A la

Pedagogía le corresponde formar en esta mentalidad, ajustándose al conocimiento de la educación para poder educar con las artes, que es ámbito de educación y por tanto sustantivamente educación y adjetivamente artística.

En RIPEME (Red internacional de Pedagogía mesoaxiológica) hemos puesto en marcha un proyecto de investigación en Junio de 2016. El título del proyecto es *Educere artibus* (Valores específicos de las artes y valores comunes de educación; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito). Es un proyecto enfocado al desarrollo de educar CON las artes (http://dondestalaeducacion.com/).

El proyecto *Educere artibus* se integra en la línea de investigación *Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación* que se desarrollamos en el Grupo Texe de la Universidad de Santiago de Compostela bajo mi dirección. Esta línea de investigación tiene por objetivo construir ámbitos de educación y desarrollar el diseño educativo del ámbito.

El proyecto *Educere artibus* es un proyecto de pedagogía aplicada desde los fundamentos de la Pedagogía Mesoaxiológica. 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 al área de experiencia cultural "artes". Bajo este enfoque se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores 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 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 integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de las artes. La integración pedagógica exige analizar el modelo de concordancia valores-sentimientos para el paso del conocimiento a la acción fortaleciendo actitudes que generen apego positivo y permanente.

La educación artística es sustantivamente educación y por tanto las artes deben contribuir al desarrollo y formación de valores comunes de toda educación, vinculados al significado de educar. A dia de hoy ya hemos identificado los valores comunes de educación atendiendo a 6 categorías de actividad común interna: pensar-sentir-querer-elegir hacer (operar)-decidir actuar (proyectar)-crear. Además hemos identificado valores derivados de rasgos de sentido pedagógico que cualifican el significado de la acción

educativa atendiendo a categorías clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Toda acción con sentido pedagógico es territorial, duradera, cultural y formativa. Desde esas categorías se generan valores comunes a toda educación.

La educación artística es también adjetivamente artística y por tanto, las Artes deben contribuir al desarrollo y formación de valores específicos derivados de las artes como área de experiencia que tiene un sentido conceptual propio. Las artes significan y son valiosas como tales para mejorar al hombre y su capacidad de decidir y realizarse. Las artes pueden lograr desarrollo de valores específicos desde la actividad artística, distintos de los que se consiguen desde otras áreas de experiencia cultural (química, Literatura, matemáticas….); se trata de aprender a sentir las artes y apreciar su valor como actividad y como función; por eso son valores derivados del sentido conceptual del área que nos mejoran como personas.

Los valores específicos se distinguen de los valores especializados propios de la educación profesional de una determinada actividad artística. No se trata de hacer porfesionales de las artes y educar en los valores profesionales de las artes. Los valores específicos están vinculados a las funciones atribuibles a las artes como ámbito cultural (qué es un arte, para qué sirve y cómo hacer a las personas sensibles al arte, ser espectador sensible a las artes y amantes de las artes aunque no sea un porfesionales). La función educadora de las artes tiene un peso determinante y al valor específico de esa función es a lo que se dirige esta otra parte del proyecto; buscamos el lugar apropiado de la integración pedagógica de esos valores en el diseño educativo (Ver Cuestionarios 1, 2, 3, 4).

CUESTIONARIOS DE PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA SOBRE ÁMBITO DE EDUCACIÓN, DISEÑO EDUCATIVO, EDUCACIÓN COMÚN Y EDUCACIÓN ESPECÍFICA

Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación multitarea promovido por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) y el Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe) de la Universidad de Santiago de Compostela.

Pedagogía mesoaxiológica quiere decir valorar como educativo el medio o contenido que se utiliza en la enseñanza, ajustándolo a criterios de significado de educación para construir el ámbito de educación y el diseño educativo correspondiente.

Agradecemos su colaboración y le pedimos que tenga la amabilidad de responder a todas las preguntas que contiene este cuestionario. De las respuestas que nos proporcione dependerá en gran medida el adecuado desarrollo de nuestro trabajo y su utilidad científica, institucional y social.

Fuente del contenido:

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

Adaptación a formato de Cuestionario: Silvana Longueira Matos

DATOS ENCUESTADOR
IDENTIFICACIÓN:
CENTRO

CUESTIONARIO 1

Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito de educación

Cuánto del ámbito de educación identifico

DATOS INDIVIDUALES	
Ocupación	
☐ Docente	☐ Alumno
Nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:	Nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:
Titulación en la que imparte clase:	Titulación que cursa (de ser el caso):
Centro:	

DENOMINACIÓN DE LA MATERIA:		
Nivel escolar del sistema educativo. Selecciona el que corresponda		
☐ Infantil	☐ Bachillerato	☐ Artes Plásticas
☐ Primaria	☐ Formación Profesional	☐ Artes Escénicas: ☐ Conservatorio ☐ Danza
☐ Secundaria obligatoria	☐ Universidad	☐ Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		

ÁREA DE EXPERIENCIA CULTURAL CUYO CONTENIDO ES PROPIO DE MI MATERIA Seleccionacomo máximo tres áreas que utilices o tengan relación con el contenido de tu materia		
Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación:		
☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:

FORMAS DE EXPRESIÓN A UTILIZAR FRECUENTEMENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA Seleccionacomo máximo cinco		
☐ Expresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical
☐ Expresión audio-visual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa
☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta
☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja
☐ Mímica	☐ Verbal	☐ Expresión mediática
☐ No-verbal	☐ Oral	☐ Prensa
☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio
☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión
Otras Formas de expresión no especificadas que utilices:		

EN LA INTERVENCIÓN VAMOS A TRABAJAR DESDE LA MATERIA Seleccionalas más frecuentes				
Dimensiones generales:				
☐ Inteligencia	☐ Voluntad	☐ Proyectividad (construir metas y proyectos)		
☐ Afectividad	☐ Operatividad (construir procesos)	☐ Creatividad (construir cultura y símbolos)		
Actividad común interna:				
☐ Pensar	☐ Querer	☐ Decidir actuar		
☐ Sentir	☐ Elegir hacer	☐ Innovar-crear		
Fines generales buscados:				
☐ Comunicar	☐ Enseñar	☐ Controlar	☐ Educar	☐ Socializar
☐ Instruir	☐ Convivir	☐ Adoctrinar	☐ Formar	☐ Individualizar
Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar:				
☐ Autoeducación	☐ Heteroeducación:			
	☐ Formales			
	☐ No formales			
	☐ Informales			

RASGOS QUE DETERMINAN Y CUALIFICAN EL SIGNIFICADO EDUCATIVODE LA MATERIA IMPARTIDA Seleccionar los que consideres más frecuentes en tu interacción	
☐ Responsabilidad y sentido de acción	☐ Originalidad y compromiso del educando
☐ Identidad, individualización y sentido de vida	☐ Positividad y desarrollo dimensional equilibrado
☐ Integración cognitiva de lo adquirido	☐ Integración innovadora y creativa de lo adquirido
☐ Socialización y territorialización de lo aprendido	☐ Perfeccionamiento progresivo acumulativo
☐ Diversidad y diferencia cultural	☐ Formación interesada en la condición individual, social, histórica y de especie del educando

ACEPCIÓN TÉCNICA DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN QUE VAMOS A DESARROLLAR CON LA MATERIA Seleccionar la que consideres más frecuente en tu materia
☐ Educación común. La materia entendida como ámbito general de educación, es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación.
☐ Educación específica. La materia entendida como ámbito de educación general, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia : qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia.
☐ Educación especializada. La materia entendida como ámbito vocacional y profesional, es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse.

CUESTIONARIO 2

Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

Cuánto del diseño educativo identifico

DENOMINACIÓN DE LA MATERIA:		
Nivel escolar del sistema educativo. Selecciona el que corresponda		
☐ Infantil	☐ Bachillerato	☐ Artes Plásticas
☐ Primaria	☐ Formación Profesional	☐ Artes Escénicas: ☐ Conservatorio ☐ Danza
☐ Secundaria obligatoria	☐ Universidad	☐ Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		

ÁREA DE EXPERIENCIA CULTURAL CUYO CONTENIDO ES PROPIO DE MI MATERIA Seleccionacomo máximo tres áreas que utilices o tengan relación con el contenido de tu materia frecuentemente		
Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación:		
☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:

FORMAS DE EXPRESIÓN A UTILIZAR FRECUENTEMENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA Seleccionacomo máximo cinco		
☐ Expresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical
☐ Expresión audio-visual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa
☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta
☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja
☐ Mímica	☐ Verbal	☐ Expresión mediática
☐ No-verbal	☐ Oral	☐ Prensa
☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio
☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión
Otras formas de expresión no especificadas que utilices:		

EN LA INTERVENCIÓN VAMOS A TRABAJAR DESDE LA MATERIA Seleccionalas más frecuentes				
Dimensiones generales:				
☐ Inteligencia	☐ Voluntad	☐ Proyectividad (construir metas y proyectos)		
☐ Afectividad	☐ Operatividad (construir procesos)	☐ Creatividad (construir cultura y símbolos)		
Actividad común interna:				
☐ Pensar	☐ Querer	☐ Decidir actuar		
☐ Sentir	☐ Elegir hacer	☐ Innovar-crear		
Fines generales buscados:				
☐ Comunicar	☐ Enseñar	☐ Controlar	☐ Educar	☐ Socializar
☐ Instruir	☐ Convivir	☐ Adoctrinar	☐ Formar	☐ Individualizar
Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar:				
☐ Autoeducación	☐ Heteroeducación:			
	☐ Formales			
	☐ No formales			
	☐ Informales			

RASGOS QUE DETERMINAN Y CUALIFICAN EL SIGNIFICADO EDUCATIVODE LA MATERIA IMPARTIDA Seleccionar los que consideres más frecuentes enu interacción	
☐ Responsabilidad y sentido de acción	☐ Originalidad y compromiso del educando
☐ Identidad, individualización y sentido de vida	☐ Positividad y desarrollo dimensional equilibrado
☐ Integración cognitiva de lo adquirido	☐ Integración innovadora y creativa de lo adquirido
☐ Socialización y territorialización de lo aprendido	☐ Perfeccionamiento progresivo acumulativo
☐ Diversidad y diferencia cultural	☐ Formación interesada en la condición individual, social, histórica y de especie del educando

ACEPCIÓN TÉCNICA DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN QUE VAMOS A DESARROLLAR CON LA MATERIA Seleccionar la que consideres más frecuente en tu materia
☐ Educación común. La materia entendida como ámbito general de educación, es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación.
☐ Educación específica. La materia entendida como ámbito de educación general, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia : qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia.
☐ Educación especializada. La materia entendida como ámbito vocacional y profesional, es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse.

MEDIOS INTERNOS Y MEDIOS EXTERNOS QUE VAMOS A UTILIZAR Selecciona los que uses más frecuentemente en tu materia		
Competencias adecuadas:		
☐ Talento	☐ Tesón-tenacidad	☐ Trayectoria personal
☐ Talante	☐ Temple	☐ Tono vital creador
Capacidades específicas para hábitos:		
☐ Intelectuales (racionalidad)	☐ Volitivos (volitividad)	☐ Proyectivos (moralidad)
☐ Afectivos (sentimentalidad)	☐ Operativos (intencionalidad)	☐ Creativos-significacionales (sensibilidad espiritual-empatividad)
Disposiciones básicas correspondientes:		
☐ Juicio-criterio	☐ Fortaleza	☐ Justicia
☐ Templanza-compasión	☐ Prudencia	☐ Concientización
Destrezas internas vinculadas:		
☐ Atención selectiva	☐ Disciplina y resiliencia	☐ Asertividad y sensatez
☐ Interés satisfactorio	☐ Diligencia y serenidad	☐ Simbolización y recursividad

CUESTIONARIO 3

Ajuste de la materia escolar a los valores derivados del significado de educación

Cuánto hay de educación común en una materia escolar

Selecciona los que sean más frecuentemente buscados en tu materia

Tipos de valores	Valores comunes					
INTELECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	Relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias.					
	Valores vinculados al talento, la racionalidad, a las ideas y a las formas de pensar del hombre y a la articulación de valores pensados y creídos con la realidad.					
	Son valores que reflejan sabiduría, conocimiento y sentido crítico.					
	Son valores tales como:					
	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	Relación valor-sentimiento.					
	Valores vinculados al talante, la emoción, sentimientos, afectos, pasiones, y actitudes respecto del yo, el otro y lo otro.					
	Reflejan la experiencia sentida del valor, felicidad, apego, templanza, compasión y positividad.					
	Son valores tales como:					
	☐ Interés	☐ Bondad	☐ Amor	☐ Altruismo		
	☐ Satisfacción	☐ Polarización	☐ Generosidad			
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	Relación valor-obligación.					
	Valores vinculados a la capacidad de determinación de los seres humanos para comprometerse con las reglas, las normas y lo decidido.					
	Son valores que forjan la resistencia de ánimo para soportar el esfuerzo, la adversidad y demorar la recompensa, impidiendo, con coraje, quebrar la voluntad. Son valores que reflejan el tesón, la determinación y fortaleza de la persona.					
	Son valores tales como:					
	☐ Perseverancia	☐ Paciencia	☐ Recompensa	☐ Valentía		
	☐ Lealtad	☐ Resistencia	☐ Disciplina	☐ Resiliencia		
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	Relación valor-elección.					
	Valores vinculados a la construcción de procesos, al sentido de acción.					
	Se orientan a la capacidad de elegir estableciendo relación medios y fines, para poder actuar con sentido de acción responsable. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia.					
	Son valores tales como:					
	☐ Diligencia	☐ Serenidad	☐ Iniciativa			
	☐ Liderazgo	☐ Eficacia	☐ Eficiencia			
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	Relación valor-decisión. Valores vinculados a la construcción de metas y al sentido de vida.					
	Se ocupan de la capacidad humana de justificar decisiones y proyectos.					
	Desarrollan sentido de identidad e individualización.					
	Son valores que reflejan autonomía, trayectoria personal, moralidad, sentido de vida, de religación y de justicia y conciencia moral.					
	Son valores tales como:					
	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad			
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad			
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia			
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa					
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	Relación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental.					
	Valores vinculados a la construcción de cultura y signos.					
	Permiten interpretar y simbolizar la realidad de manera creativa e innovadora en cualquiera de los ejes de creatividad humana.					
	Son valores de la construcción de cultura que reflejan tono vital creador, sensibilidad espiritual creadora (empatividad), consciencia y capacidad de notación, la significación y la concientización como conciencia de ser y estar en el mundo.					
	Son valores tales como:					
	☐ Recursividad	☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización		
	☐ Innovación	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)				
	☐ Se vinculan al sentido de diversidad y diferencia, respecto del yo como distinto del otro y de lo otro. Son valores vinculados a la diversidad cultural.					

DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	Son valores vinculados a la interacción cultural, a la mediación y a la penetración cultural.			
	Son valores que reflejan la diferencia en cualquier ámbito cultural.			
	Son valores tales como:			
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad		
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de pluralismo		
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales			
	☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad			
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro en espacios de interacción.			
	Su eje son las relaciones personales (inter e intra) de convivencia e interacción de identidades en cualquiera de sus formas de cualificación y especificación.			
	Son valores que se vinculan al territorio.			
	Son valores tales como:			
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad	
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación	
	☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario	
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro, respecto de lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad el perfeccionamiento y progresividad, la historia y el relato de vida.			
	Son valores tales como:			
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual	
INSTRUMENTALES FORMATIVOS GENERALES, VOCACIONALES y PROFESIONALES Y DE TRANSFORMACIÓN	-Son valores vinculados al interés formativo general, vocacional y profesional, en relación con las diversas áreas de experiencia cultural y a las formas de expresión convenientes a cada área -Son valores de la formación interesada en aquello que se identifica con el conocimiento, la transformación y la producción de bienes y con la formación de la condición humana en cada orientación formativa temporal dentro de un territorio.			
	Hay valores instrumentales derivados de Áreas de experiencia cultural:			
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual	
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica	
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética	
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política	
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:	
	Hay valores instrumentales derivados de Formas de expresión:			
	☐ Expresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical	
	☐ Expresión audio-visual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa	
	☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta	
	☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja	
	☐ Mímica	☐ Verbal	☐ Expresión mediática	
	☐ No-verbal	☐ Oral	☐ Prensa	
	☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio	
	☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión	
	☐ Otras formas de expresión no especificadas que utilices:			
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:			
	☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento		
	☐ Los económicos; los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios		
	☐ Los artísticos (artes plásticas o espaciales; corporales; escénicas y musicales; artes sonoras; visuales y cinematográficas; gastronómicas y culinarias; ornamentales; artes gráficas; artes virtuales; artes fotográficas y del diseño; artes literarias; artes populares; artesanía; etc.)			

CUESTIONARIO 4

Ajuste de la materia escolar a la categorización del sentido conceptual de la materia (qué es; para qué sirve; cómo me forma)

Cuánto tiene de educación específica una materia escolar.

Selecciona en cada columna las funciones, hábitos, competencias y categorías de actividad que promueves con la materia

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos
☐ **Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento**	☐ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *Carácter gnoseológico* Hábitos Intelectuales
☐ **Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria**	
☐ **Función explicativa especulativa y aclaratoria**	☐ **Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos** *Carácter integral* Hábitos Afectivos
☐ **Función de goce y disfrute estético y emocional**	
☐ **Función de comunicación, interacción y cuidado**	☐ **Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos** *Carácter personal* Hábitos Volitivos
☐ **Función de representación simbólica, notativa y significacional**	
☐ **Función de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado**	☐ **Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios** *Carácter axiológico* Hábitos Operativos (Sentido de acción)
☐ **Función normativa y prescriptiva**	
☐ **Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres**	☐ **Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos** *Carácter patrimonial* Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
☐ **Función cultural, instructiva y de diversificación**	☐ **Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas** *Carácter espiritual* (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
☐ **Función formativa, educadora y de identidad e individualización**	

Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos
Competencias genéricas instrumentales Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	**Recordar** **Comprender**
	Aplicación **Análisis**
Competencias genéricas técnicas Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	**Explicar** **Interpretar**
	Modificar **Innovar**
Competencias genéricas Interpersonales-sociales Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. A*prender a convivir*	**Evaluar** **Crear**
	Compartir **Participar** **Colaborar**
Competencias genéricas Sistémicas-organizativas Saber organizar y comprender la totalidad *Aprender a estar*	**Gestionar** **Administrar**
	Planificar **Resolver**
Competencias genéricas personales Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad A*prender a ser*	**Informar** **Comunicar**
	Utilizar **Conocer** **Clasificar**
Competencia específica vinculada a áreas: Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico-trascendental; científico-tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc.	**Controlar** **Reforzar** **Potenciar** (empoderar)

Ámbitos de educación construidos Niveles escolares

Arquitectura curricular para la orientación formativa temporal de la condición humana individual, social, histórica y de especie

Recursos, técnicas y procedimientos aplicados a las estrategias de mejora de actividades internas y externas

Relación educativa para el logro de educación: realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad común interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad.

CAPÍTULO V

CONSTRUYENDO EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN "MUSEO": MUSEÍSMO PEDAGÓGICO Y PROCESOS DE EDUCACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a hablar de museísmo pedagógico y de procesos no formales de educación. La unión de estos dos conceptos no es casual. El museísmo pedagógico es uno de los recursos educativos que mejor tenemos que aprovechar para educar en la sociedad actual, porque existen museos de casi todas las áreas de experiencia cultural que son susceptibles de ser utilizadas en la educación y porque no estamos utilizando en toda su amplitud conceptual los museos como recurso pedagógico.

Es cierto que los colegios llevan a los educandos a visitar los museos; eso es parte de los procesos formales de educación. Y, en términos generales, esa tarea la estamos haciendo bien y con competencia pedagógica. También estamos en condiciones de afirmar que el museísmo pedagógico entendido como recuperación del patrimonio educativo histórico está consolidado en tanto que línea de investigación. (Ruíz Berrio, 2006 y 2010; Peña Saavedra, 2004, 2006, 2008 y 2014; Arbués y Naval, 2014; Rial, 2009; Jiménez, 2015; Hernández Fraile, 1987). Pero lo que no está consolidado es el papel del museo en la educación y las actividades derivadas de esta posibilidad, que exige ser conscientes de lo que implica educar CON los museos; es decir, ser conscientes de lo que implica construir el museo como ámbito de educación.

En España tenemos cientos de museos y no solo de Bellas artes, sino de muy diversas áreas de experiencia cultural. Los museos desempeñan funciones educativas y culturales con su área temática sobre un determinado patrimonio cultural. Pero en España,

salvo el Museo del Prado que desempeña sus funciones ejemplarmente y algunos otros, entre los que se encuentran los nuevos museos Reina Sofía y Thyssen y el refundado Museo Arqueológico Nacional que avanzan por buen camino con una trayectoria inicial prometedora, todo parece indicar que los restantes se ajustan a los calificativos de ineficiente e insostenible y, en muchos casos, al marchamo de gestión intervencionista que los creo para dar prestigio y "poner en el mapa" a la ciudad que los alberga y costea. Por supuesto hay excepciones, pero, en general, es cierto que, ni hay recursos, ni hay clara voluntad de política cultural que deje fuera de las luchas partidistas a los museos y aleje de los museos la burocracia que asfixia su autonomía para asumir sus funciones culturales y educativas (Lloréns, 2016).

La cuestión que yo planteo en este capítulo no es la política cultural y educativa respecto de los museos, sino un problema particular y concreto de la Pedagogía: la importancia de entender el significado de los procesos no formales de educación y su lugar en la comprensión del museo como instrumento y meta de educación.

En mi opinión, hablar del museo como instrumento de educación no es solo decir que los profesores llevan allí a sus alumnos (procesos formales de educación), es entender que el museo puede hacer actividades educativas no conformadas por el sistema escolar, pero intencionalmente dirigidas a educar, como actividad propia del museo; es decir, el museo puede ser un eje fundamental de procesos no formales de educación.

También puede usarse el museo como eje de procesos informales de educación, es decir, como centro de estímulos no directamente educativos, o sea, que no están ordenados intencionalmente de manera exclusiva para educar. Y también puede haber procesos de autoeducación en relación con los museos y actividades espontáneas en los museos que generan resultados educativos. Pero todo eso está fuera del contenido directo de este capítulo (Touriñán, 2016a).

Entender el museísmo pedagógico es asumir que el museo puede ser considerado un ámbito de educación construido que permite utilizarlo como instrumento y como meta de la educación en el más completo sentido de la acepción técnica de *educar CON los museos;* es el mismo sentido que tiene decir, con propiedad, educar con la literatura, con las artes o con la historia, etc.

Ahora bien, lo reitero, nuestro objetivo en este capítulo no es esa totalidad de comprensión del problema del museo como ámbito de educación (Touriñán, 2015; Touriñán y Longueira, 2016). Nuestro objetivo es el museísmo pedagógico entendido como proceso no formal de educación y como recurso educativo y esto quiere decir que lo fundamental es entender el significado de "recursos educativos" y de "procesos no formales", lo cual implica hacer un análisis teórico de los términos en cuestión: procesos,

medios y acepción técnica de ámbito de educación.

Cada uno de esos conceptos plantea sus problemas específicos. Voy a abordar estas cuestiones en los siguientes premisas:

- La triple acepción técnica de ámbito de educación es aplicable al museo como área de experiencia cultural
- La tipología de los medios de la educación, que es compleja y no es unívoca, se vincula a la actividad y se aplica al museo como ámbito de educación
- El análisis conceptual de los procesos formales, no formales e informales de educación es pertinente y explica las formas propias de educar con el museo
- El museísmo pedagógico admite procesos formales, no formales e informales de educación y no es solo hacer un museo de la educación.

2. LA TRIPLE ACEPCIÓN TÉCNICA DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN APLICADA AL MUSEO COMO ÁREA DE EXPERIENCIA CULTURAL

Tanto en procesos formales como en procesos no formales de educación, los conceptos de "tiempo" y "espacio" son factores de especial relevancia para la investigación pedagógica. Sin ánimo de exhaustividad, me parece adecuado traer a colación diversas acepciones que en relación con la educación están asociadas a los conceptos de tiempo y espacio en la experiencia social y educativa con clara intención de establecer criterio y que afecta en general a la educación, sea o no relacionada con los museos, (Touriñán, 2011 y 2013a):

- El tiempo y el espacio se asocian al programa escolar, porque, en la escuela, la actividad del aprendizaje se organiza en torno a las variables tiempo y espacio a través de los programas y ciclos.
- El tiempo y el espacio se asocian al ocio, ya que la actividad fuera de la escuela y el tiempo de recreo se convierten hoy en día en uno de los recursos pedagógicos más importantes para fomentar la convivencia, los valores democráticos y el desarrollo físico y afectivo de las personas.
- El tiempo y el espacio se vinculan a la formación permanente, porque la actividad de aprendizaje y educación, ya sea reglada o actividad en torno al tiempo libre, va más allá del tiempo escolar y de los procesos formales de intervención escolar; el perfeccionamiento progresivo es posible a lo largo de la vida de las personas.
- El tiempo y el espacio se matizan con respecto al perfeccionamiento profesional, pues la actividad profesional está sometida a constantes modificaciones que dependen de los procesos de transformación provocados por el avance del

conocimiento. La innovación y la puesta al día son retos de los profesionales que se asumen dentro del concepto de educación continua como perfeccionamiento profesional y requieren espacios y tiempos específicos.

- El tiempo y el espacio se unen a la eficiencia en la actividad organizada, porque, en la organización, los conceptos de eficiencia y eficacia condicionan los procesos de producción desde la política de gestión de calidad, hasta un punto tal que, al menos, el tiempo se convierte en un elemento estructural del proceso de producción.
- El tiempo y el espacio se simbolizan en relación con las vivencias, pues una de las consecuencias más directas de la programación biológica temporal del organismo humano como entidad psicofísica es la experiencia de vida; el tiempo adquiere un significado y valoración distinta en cada etapa del desarrollo humano (infancia-adolescencia-juventud-madurez-senectud); un significado distinto según la vivencia personal. Mantenemos recuerdos de vivencias pertenecientes a diversas etapas de la vida. Y no se vive con la misma intensidad el tiempo en cada momento.
- El tiempo y el espacio se personalizan en el acontecer histórico y en el quehacer diario, porque tienen un sentido antropológico incuestionable. Y esta condición ha sido objeto de tratamiento ejemplar desde el ámbito de la investigación pedagógica recientemente, acumulando un saber sobre la temporalidad del espacio y la espacialización del tiempo social que nos permite singularizar con precisión nuevas propuestas de desarrollo cívico como objetivo de formación .
- Tiempo y espacio se virtualizan en la Sociedad de la Información, porque la relación espacio-temporal en los procesos interactivos digitalizados tiene la propiedad de desconectarse del ahora actual. El tiempo y el espacio en las redes generan formas distintas de comunicación, que deben ser analizadas desde lo óptica de la intervención pedagógica, como situaciones de transnacionalidad y convivencia ciudadana planetaria, además de elementos de tecnología virtual.

Es frecuente que la investigación educativa, se oriente por un método en lugar de hacerlo, como corresponde, por una teoría, olvidando el postulado, básico en las ciencias sociales, que establece que el marco teórico restringe las posiciones de valor que pudieran mantenerse con coherencia. Sin embargo, frente a esa tendencia, es posible argumentar con sentido que una revisión diacrónica de los procesos interactivos de intervención pedagógica ayuda a comprender que los recursos no desvirtúan el carácter singular de la acción pedagógica por muy atractivos que puedan ser aquellos, incluso atendiendo al volumen económico que se mueva en su entorno. Hablar de museos y educación no

es solo pensar en los museos; hay que pensar en la educación de manera sustantiva: el museo hace realiza una función educadora inequívoca utilizando el patrimonio cultural que expone y gestiona.

Profesor y alumno (o lo que es lo mismo en nuestro caso: museos y educandos) pueden compartir el mismo espacio y tiempo físico, sólo el espacio o sólo el tiempo. También puede darse la situación de espacio y tiempo distintos. El paso de la sincronía a la asincronía depende de la existencia de recursos pedagógicos virtuales. Pero nada de eso invalida la necesaria consecuencia de que esos recursos se utilizan para hacer intervención pedagógica. Precisamente por eso, en los sistemas interactivos digitalizados el reto fundamental es generar el mismo espacio y tiempo virtual para profesor y alumno. El objetivo final del aula virtual no es sustituir al profesor o la orientación del aprendizaje, sino facilitar otro entorno que amplía las posibilidades de intervención, pero no conculca las condiciones básicas del proceso de intervención que siempre tiene agentes, intencionalidad educativa e intervención pedagógica para que se consiga modificar pedagógicamente con los determinantes externos (conductas del tutor y profesor) los determinantes internos de la conducta del alumno.

Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La educación tiene que estar a la altura de los tiempos, realizando una intervención de calidad, desde las dimensiones generales de intervención, en todas las áreas del currículum. Tiempo y espacio estructuran el sistema educativo y cada uno de esos conceptos plantea sus problemas específicos, desde el punto de vista de la estructura: en un caso, la duración; en otro, la descentralización y la comprensividad y, en otros, la cualificación de virtualidad, presencialidad, permanencia y vivencia experiencial.

El currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a las áreas culturales de la educación que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las formas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística..) y de las áreas de experiencia (psico-social, físico-natural, filosófico-transcendental, geográfico-ambiental, científico-tecnológica, antropológico-cultural, artística…..), atendiendo al significado del concepto "educación" que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación, desde los rasgos de carácter y sentido que le son propios (Touriñán, Dir., 2010). Y el museo, cuando educa también tiene que responder a las exigencias propias de educar, vinculadas al significado y a los elementos estructurales de la intervención pedagógica.

Tal como hemos visto en los capítulos 1, 3 y 4, *desde la perspectiva del sentido específicamente formativo de la educación, se identifican y definen* técnicamente tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera

de sus manifestaciones y que dan significado a la relación áreas culturales-educación "como educación-educación común", "como experiencia cultural-educación específica" y "como experiencia profesional y vocacional-educación especializada", es decir, se justifica la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación y así lo hemos reflejado en el Cuadro 12 del capítulo 1.

En las dos primeras acepciones, por medio del área cultural se realizan las finalidades de la educación en general, vinculadas al significado de "educación", y las finalidades de la educación general y obligatoria, identificables desde el sentido conceptual del área cultural. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación desde el área cultural como orientación profesional y vocacional para un área determinada, centrada en el conocimiento teórico, tecnológico y práctico del área. En las dos primeras acepciones, damos contenido a la expresión "*educación por el área cultural*". En la tercera acepción damos contenido a la expresión "*educación para un área cultural*".

Para nosotros, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación "para" un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse. El área cultural también es *educación "por" el área cultural* (ámbito general de educación -educación en general- y ámbito de educación general -educación obligatoria o básica-): *ámbito general de educación* (educación común o educación en general)que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo de los rasgos propios del significado de educación, -como se debería hacer con las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier otra disciplina propia del currículum de la educación general- y *ámbito de educación general* (educación específica o educación obligatoria básica) en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar "con" el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos los valores comunes inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar los valores específicos del sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar en los valores especializados del área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional (Touriñán, 2011).

Para mí, el ámbito de educación queda definido como el resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención,

las dimensiones de intervención, las áreas de experiencia y las formas de expresión junto con la acepción técnica de ámbito.

Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de desarrollo. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo.

El pensamiento desarrollado en los capítulos anteriores permite afirmar que podemos hablar, con propiedad, de educación "para" un área cultural específica (la de mi vocación o la de mi profesión), pero además, podemos hablar de educación general "por" el área cultural. Cualquier área cultural específica, además de ser un ámbito de formación vocacional y de desarrollo profesional, es un ámbito general de educación, pero es también un ámbito de educación general, por eso puede impartirse a todos los educandos como educación común y como educación general, obligatoria y básica. El área cultural, como ámbito general de educación, cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación: se ajusta a valores derivados de los criterios de significado de 'educación'. Y precisamente por eso, es obligado no confundir las tres acepciones posibles de las áreas culturales como problema de educación, y que son las que dan significado a la relación "área cultural-educación" como experiencia educativa común, como experiencia educativa específica y experiencia educativa especializada:

- El área cultural como ámbito general de educación que aporta valores educativos comunes vinculados a criterios de significado de 'educación' igual que cualquier otra materia educativa (educación común)
- El área cultural como ámbito de educación general, que aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia cultural concreta, es decir, como ámbito que forma parte de la educación general y básica de los escolares y desarrolla el sentido conceptual de esa área (educación específica)
- El área cultural como ámbito de desarrollo profesional y vocacional que aporta valores educativos especializados desde el área cultural (educación especializada).

Es un hecho que los museos se prestan a ser comprendidos desde esta perspectiva pedagógica y puede hablarse con propiedad de educación por el museo (educación común y específica), educación para el museo (educación profesional y vocacional de profesionales de los museos) y educación CON los museos que implica todas las acepciones técnicas de ámbito de educación, tal como he dejado reflejado en los Cuadros 13 y 14 del capítulo 1 de este libro.

3. LA TIPOLOGÍA DE LOS MEDIOS DE LA EDUCACIÓN ES COMPLEJA Y NO ES UNÍVOCA, PERO SE VINCULA A LA ACTIVIDAD Y SE APLICA AL MUSEO COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN

En el capítulo 3, he analizado los medios desde la perspectiva pedagógica. De manera genérica los medios son las cosas, de cualquier tipo que sean, que utilizamos para realizar nuestra decisión en cada situación concreta. En el sentido más riguroso de la tradición pedagógica, los medios se han vinculado siempre a la acción y a la libertad de acción. Calificamos como medios a todas las realidades en la medida que pueden ser utilizadas para lograr en la práctica la realización de aquello que elegimos. El medio solo tiene sentido en la relación medio-fin.

Atendiendo a lo que estamos diciendo en este capítulo, nosotros hablamos de medios que usan los agentes en una relación medios-fines. Y eso significa que las causas no son medios, las causas producen efectos y para que haya medios tiene que haber agentes; hablar de las causas como si fueran agentes que actúan, siendo responsables de sus efectos, es servirse de un lenguaje analógico o metafórico; el mismo lenguaje que se utiliza, cuando decimos que los agentes son causas. Las causas operan, producen su efecto sin hacer; basta con que estén presentes en las circunstancias propicias. Los agentes, para producir el cambio decidido, no basta que estén presentes en el momento oportuno, tienen que hacer algo. Y una de las cosas que hacen es disponer los medios dentro de la relación medios-fines.

Para cumplir esto, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en ese caso, debemos distinguir entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo. Hay que asumir que educamos CON y usamos los medios dentro del sentido pleno de la expresión educar ‘con’, porque todo lo que forma parte de la educación puede ser medio en algún caso concreto, respecto de un contexto de relación

medio-fin (Touriñán, 2016d).

Los medios son susceptibles de muy diversa tipología según su procedencia o uso (internos y externos, positivos y negativos, materiales y espirituales, físicos y mentales, intelectuales, volitivos, afectivos etc.). Los hay más vinculados a las cosas materiales (lápices, libros, aulas, hardware, etc.) y los hay más vinculados a las cosas espirituales y a las dimensiones generales de intervención (atención selectiva, memoria, resiliencia, tolerancia, actitud polarizable, interés satisfactorio, resistencia, recursividad, disciplina, diligencia, etcétera). *La tipología de medios no es una tipología unívoca*, porque el mismo medio puede ser catalogado en dos o más apartados en tanto en cuanto las propiedades de los medios son, como hemos visto la reversibilidad, la reemplazabilidad, la recursividad y la versatilidad.

En mi opinión, la distinción entre medios internos y externos es fundamental porque nos permite entender de qué dispone el agente para su actividad, atendiendo a su actividad, a sus capacidades específicas, a sus competencias y a sus disposiciones básicas en cada entorno. Yo vinculo la tipología de medios a la actividad.

En sentido genérico, recurso, instrumento y medio es lo mismo; es todo lo que utiliza el agente para lograr el fin. En este sentido genérico, tanto lo material, como lo humano, tanto lo físico, como lo espiritual, tanto la natural como lo artificial pueden ser susceptibles de catalogación como recursos, medios o instrumentos. En este sentido genérico, las técnicas y los procedimientos son también recursos o medios o instrumentos. Ahora bien, en sentido estricto, no es lo mismo medios que estrategias para optimizar los medios; las estrategias siempre implican, además de los medios, técnicas y procedimientos.

En el proceso educativo llamar medio, sin matizaciones, al educador es rebajar su categoría. Los agentes no son medios, ni recursos; son sujetos. En los componentes estructurales de la acción distinguimos agentes, procesos, productos y medios. Y los agentes no son medios, estrictamente hablando: los agentes realizan actividad controlada y utilizan los medios para su actividad. Lo propio de los agentes es la actuación, utilizando los medios bajo el principio de actividad controlada. Lo propio de los medios es que sean utilizados por los agentes para lograr la meta bajo principios de oportunidad y organización.

Si decimos "recursos materiales y humanos", con sentido de significado de 'recursos', estamos atribuyendo significado a todos los recursos desde el principio de oportunidad y organización. Los humanos son recursos de la empresa para lograr los fines de la empresa en el sentido de que la empresa es alguien que se marca un fin; pero este es un modo de hablar subalternado que no puede hacernos olvidar la diferencia entre agente

y medio y cuándo y por qué utilizamos a un agente como medio. Se habla de los profesores como recursos humanos de la escuela, desde el punto de vista de la organización y la oportunidad, pero eso no puede hacernos olvidar que ese recurso humano es un agente que dispone a su vez de medios internos y externos para realizar su tarea y que actúa por principio como agente que decide atendiendo a principios de intervención pedagógica en cada acción educativa.

En sentido genérico hacemos sinónimos medios, recursos o instrumentos. Los recursos se identifican con los medios y son instrumentos utilizados por alguien para lograr una meta. Ahora bien, Si hablamos de recursos humanos debe entenderse que estamos hablando de manera subalternada de los agentes, bajo el principio de oportunidad organizativa.

Precisamente por eso, en el lenguaje común admitimos la diferencia. Los *recursos* son todo aquello que alguien (el agente) utiliza y dispone convenientemente para lograr un fin; en este sentido se habla de recursos pedagógicos. Los recursos son todo aquello con lo que se cuenta para lograr un fin, y determinados agentes pueden ser usados como recurso por otro agente para sus propias metas; hay recurso pedagógicos materiales y humanos. A su vez, los *agentes* disponen de medios internos y externos para su actividad. Y en relación con los medios, los agentes se valen de *instrumentos,* que son objetos o utensilios, mecanismo, ingenios utilizados producir algo (lápices, papel, flauta, piano, mapas, sonidos, libros, sinfonías, imágenes, películas, videos, radios, TV, DVD. Pdf, documentos, etcétera) y de técnicas y de procedimientos

Desde el sentido propio del lenguaje común admitimos la gradación de extensión de mayor a menor entre *recursos para la acción* (materiales y humanos), *medios de los agentes* (internos y externos) e *instrumentos de la actividad* (naturales y artificiales) o de realización de la tarea.

Los medios internos y los medios externos están vinculados a la actividad del sujeto, en tanto que la actividad es el principio-eje vertebrador de la dinámica de la educación. Los medios internos y externos se ajustan a la finalidad educativa y, por tanto al significado de educación. No existen medios fuera del contexto de relación fin-medios. Las propiedades de los medios que hemos analizado e identificado en el capítulo 3 nacen de esas condiciones. Y desde la perspectiva de la vinculación de los medios a la actividad en el contexto fin- medios ha quedado claro que en educación, la *tipología de medios es una tipología compleja* y la he resumido en el Cuadro 33 de ese capítulo 3.

El museo es un medio de educar y una meta de la educación. Como cualquier herramienta, tenemos que aprender a utilizarlas, invirtiendo tiempo y esfuerzo. Ahora bien, una vez que se ha hecho esa inversión, la herramienta aprendida se convierte en

recurso que posibilita diferentes tipos de exploración y de aprendizaje y puede aportar un rendimiento cada vez mayor. *Una nueva área de aprendizaje se abre por un cambio de herramienta, y una clase diferente de competencia cobra vida; la competencia hace un uso creativo de la herramienta, igual que la herramienta conforma el desarrollo de la competencia, tal como hemos visto en el epígrafe* 2.3 del capítulo 3, porque los medios educan, no son neutrales y se ajustan a la finalidad para definir sus propiedades. Y eso se aplica al museos como medio y ámbito de educación construido.

4. ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS 'FORMALES', 'NO FORMALES' E 'INFORMALES' DE EDUCACIÓN

En Pedagogía, diferenciamos conceptualmente "*procesos de explicación*" en educación y "*procesos a explicar*" en educación. Cuando hablamos de las vinculaciones existentes entre condiciones presentes en la producción de un determinado acontecimiento, hablamos de *procesos de explicación*. La explicación consiste en dar respuesta al acaecimiento de un determinado acontecimiento. Por qué se ha producido un determinado acontecimiento o cómo es posible que se haya producido ese acontecimiento, son las preguntas que se intentan resolver en la explicación. Hablar de cómo se explica un determinado cambio es hablar de *procesos de explicación.* Como hemos visto en el epígrafe 6 del capítulo 3, todos los procesos de explicación en educación se resuelven en cuatro tipos de conexión o vinculación: vinculaciones nómicas, programadas, cuasicausales y telológicas. Posteriormente podremos utilizar procedimientos inductivos, deductivos, analíticos y sintéticos; podremos utilizar técnicas estadísticas, informáticas, de información de campo, etc., según que vayamos a ajustarnos a una metodología cuantitativa o cualitativa. Pero el primer paso general de la explicación es entender el tipo de conexión que se establece entre acontecimientos y si se resuelve la explicación en lenguaje de acontecimientos o en lenguaje de acciones. El supuesto básico de toda explicación es que entre las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar existe un determinado tipo de vinculación. Precisamente por eso decimos que explicamos un acontecimiento, cuando encontramos el modo de vinculación entre las condiciones que han dado lugar al acontecimiento a explicar.

En educación, todos los procesos a explicar se ajustan a esos cuatro tipos de conexiones entre acontecimientos. Y por eso decimos que *existen más procesos a explicar que procesos de explicación*. Desde la perspectiva del *proceso*, hablamos de autoeducación, de heteroeducación formal, no formal e informal, de acción espontánea con resultados educativamente valiosos, de educación escolar y para-escolar, de procesos culturales educativos, de procesos de innovación, de organización, de planificación, de

evaluación, etc.

El proceso es el paso de un estado a otro. Y todo lo que hacemos en la intervención pedagógica es actuar para conseguir que el agente educando pase de un estado actual a otro posterior cuyo resultado es el logro de conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que cumplen los criterios de definición de educación. Hay que respetar su condición de agente y ayudarle a que sea actor y autor de sus decisiones y proyectos.

La extensión de significado de procesos a explicar en relación con la educación es muy amplio, pero, al igual que en todos los procesos a explicar se dan siempre uno o varios de esos cuatro tipos conexiones -nómicas, programadas, cuasicausales y telológicas-, también podemos decir que los procesos educativos son susceptibles de ser analizados desde el punto de vista de los agentes como procesos de auto y heteroeducación, formales, no formales e informales, como procesos culturales y como procesos de innovación.

Creo que el momento actual, caracterizado por la búsqueda de calidad en los procesos educativos, el desarrollo de alternativas y el afianzamiento de los sistemas educativos descentralizados, nos coloca en una circunstancia de especial interés a nivel de educación familiar, de padres y de posibilidades nuevas en el entorno de las Administraciones Locales que hace necesario de nuevo un análisis del significado de los procesos formales, informales y no formales de educación en sus postulados y fundamentos teóricos, al menos desde tres perspectivas: 1) Distinción lógica de los términos, 2) Redefinición de la educación informal para distinguirla de la espontaneidad y 3) La cuestión de los agentes y la intencionalidad en relación con estos procesos.

4.1. Necesidad general del estudio teórico de estos términos

En el año 1983 participé en el II Seminario Nacional de Teoría de la Educación, celebrado en Salamanca, con una ponencia acerca del análisis teórico de los términos "formal", "informal" y "no formal" en la educación (Touriñán, 1983). Aquel momento coincidía con la introducción en España de los primeros análisis de esos términos en la literatura pedagógica, derivados de los trabajos de E. Faure y Ph. Coombs que tuvieron carácter pionero en el ámbito de la planificación educativa respecto de estas cuestiones.

El privilegio de ser el primer estudio de las dimensiones "formal", "no formal" e "informal" de la educación se vincula a la obra de Coombs, que sirvió de documento básico para la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación celebrada en Williamsburg, Virginia, en octubre de 1967, muy diversos trabajos han realizado estudios teóricos acerca de los objetivos, contenidos, actividades, estrategias y recursos de esos tres tipos de educación. La propia obra de Coombs a que nos estamos refiriendo (publicada en 1968 en inglés) es un claro ejemplo de una obra teórica que explica y dirige,

describe y prescribe aspectos formales y no formales de la educación (Coombs, 1978, pp. 237ss). Posteriormente, en Europa, Edgar Faure contribuyó a su implantación desde su conocido informe de 1972 para la UNESCO "*Aprender a ser*" (Faure, 1973).

Desde su origen, el análisis de la educación informal y no formal se derivó hacia los problemas aplicados de la educación para el ocio, el tiempo libre y las actividades propias de las escuelas de padres y de educación de adultos, en esta línea, en España tenemos muchos trabajos que ahora sería prolijo enumerar, y que pueden quedar representados sin lugar a dudas en la producción del profesor J. Trilla (1986, 1993a y 1993b), del profesor Sarramona (1992), de los profesores Sarramona, Vázquez y Colom (1998), del profesor Requejo (2003) y del profesor Colom (2016) y de Colom y Ballester (2016), que han contribuido a conferir categoría de problema intelectual, tanto a las cuestiones teóricas como prácticas en ese ámbito. Pero lo cierto es que las notas distintivas de la definición de estos términos no se han respetado y seguimos confundiendo cuestiones que afectan a la intencionalidad educativa, a la distinción lógica de los términos y a la definición precisa de la educación informal.

Los trabajos sobre procesos formales, no formales e informales de educación han puesto especial empeño en conseguir rango pedagógico para unos ámbitos que antes del uso de esos conceptos estaban alejados de las prácticas genéricamente asociadas con la educación; es decir, han modificado el concepto de educación en sus realizaciones; han introducido unos términos para identificar ámbitos de intervención; han ampliado el campo de la educación. Sin embargo, no se han analizado suficientemente las implicaciones teóricas de estos términos en el concepto de educación que son el cometido de este estudio. Nuestra intención es avanzar en una vía de investigación que ayude a precisar la respuesta al problema conceptual que se hace evidente en preguntas como las siguientes (Touriñán, 2016a):

- Si se dice que la educación informal es la influencia no intencionalmente educativa: ¿Hay que relegar la condición intencional de la actividad educativa? ¿Debe reconocerse, sin más, como educativo cualquier tipo de influencia?
- Si se dice que la educación formal es institucional, ¿pueden existir instituciones de educación no formal?
- Si se dice que la educación no formal es extraescolar, cuando la escuela realice un programa educativo a tiempo parcial para adultos acerca de la convivencia democrática, ¿se considerará esa actividad como educación formal o no formal? Si se considera como no formal, resultaría que la educación no formal ya no sería extraescolar. Si se considera como formal, resultaría que, aquella actividad que se tipifica comúnmente como no formal, es también escolar.

En el año 1983 hice mi primer trabajo de análisis teórico de los procesos formales, no formales e informales de educación. Posteriormente, en 1996 hice una adaptación revisada y ampliada de mi primera propuesta (Touriñán, 1996). Incluso hoy se sigue confundiendo y usando sin delimitación la sinonimia entre educación informal y educación difusa y asistemática (Touriñán, 2009).

Solemos "tomar" prestados los conceptos de otros ámbitos sin reparar en la suplementación teórica necesaria para alcanzar la idoneidad en el ámbito de la Pedagogía. Y llegados a este punto hemos de convenir en que la generación de conceptos en Pedagogía no exige "tomar" las teorías y conceptos de otros ámbitos sin ajustar su fundamentación, porque eso no se justifica desde la acción pedagógica. Uso y subalternación ya no pueden confundirse.

Es precisamente desde esta óptica que empieza a surgir con carácter irrevocable la necesidad perentoria de justificar la acción pedagógica desde conceptos propios, para atender a los diversos criterios de cualificación con mirada pedagógica. Esta necesidad no se debe contemplar como una moda pasajera o como un hecho lingüístico anodino en el contexto de la educación; más bien debe entenderse como un justo reconocimiento de la necesidad de destreza epistemológica en los profesionales de la educación: la competencia para fundamentar y cualificar la acción educativa y los resultados de la investigación pedagógica en conceptos con significación propia.

4.2. Los términos formal, no formal e informal se predican de los procesos de heteroeducación

A veces no se repara en que estos procesos formales, no formales e informales son procesos vinculados a la heteroeducación. A veces tampoco se repara en que educación informal no es acción espontánea. Y a veces no se tiene en cuenta que 'formal', 'no formal' e 'informal' son cualificaciones de los procesos educativos, no de la educación en sí misma. La educación no es 'formal' o 'no formal' o 'informal'; la educación es sustantivamente educación y ha existido como tal incluso antes de que diferenciáramos los procesos.

El uso del lenguaje nos permite identificar algo, significando el todo por la parte. Así, por ejemplo, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y practico de la educación). También es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación) y también podemos decir que la educación es disciplina, haciendo alusión al esfuerzo y organización reglada que implica la educación. En ese mismo sentido podemos usar el

lenguaje para decir "educación formal", para referirnos a la educación que se obtiene por medio de procesos formales. Pero, en cualquier caso, debemos tener claro de qué estamos hablando y a qué nos estamos refiriendo, para no propiciar asociaciones de significado improcedentes, porque 'no formal' no quiere decir ajeno a las formas e 'informal' no equivale a poco ajustado a las formas.

Los procesos formales, no formales e informales de educación se predican de los procesos de heteroeducación que, se diferencian de los procesos de autoeducación y de los procesos de acción espontánea. Por tanto, en relación con los términos formal, no formal e informal, estamos hablando siempre de procesos en los que se dan dos agentes que, no necesariamente ni de manera simultánea, deben tener intencionalidad educativa.

Desde esta perspectiva, la acción es sólo un aspecto de la realidad. Entre otras cosas, en la realidad nos encontramos con *estados*, es decir, las propiedades, relaciones y situaciones en que una cosa o sistema está en un momento dado. Asimismo, nos encontramos con *sucesos, acontecimientos o eventos* que son cambios de estado en los que se da un estado inicial (que puede ser el final de otro acontecimiento) y un estado final (que puede ser el estado inicial de otro acontecimiento). Pero, además, nos encontramos con *procesos* que pueden ser definidos como la transición de un estado a otro.

Los *procesos de autoeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que *ese sujeto realiza sobre sí mismo a partir de* procesos educativos formales, no formales e informales y a partir de cualquier tipo de influencia. Son procesos de autoeducación, porque el sujeto que recibe la educación, no sólo es el agente del cambio que en sí mismo se produce, sino también el que se propone a sí mismo el cambio educativo; es decir, es autoeducación, porque las enseñanzas educativas se las da uno a sí mismo, no están expresas en las influencias de otras personas: *son cambios, desde* nuestra propia experiencia y *a partir de* experiencias que otros nos comunican, porque nadie se perfecciona en absoluto aislamiento de los demás, pero son cambios en los que el educando es agente actor y agente autor del cambio.

Los *procesos de heteroeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que ese *sujeto realiza sobre sí mismo por medio de* procesos educativos formales, no formales e informales. Son procesos de heteroeducación, porque el sujeto que recibe la educación es agente del cambio que en sí mismo se produce, pero no es él solo agente de la propuesta de ese cambio, porque las enseñanzas educativas en este caso no se las da uno a sí mismo, sino que es otro agente (el educador) el que por medio de su comunicación nos manifiesta de modo expreso las enseñanzas educativas: *son cambios desde* la propia experiencia del educando, *pero por medio de* las experiencias educativas que otros le comunican; el

educando es agente actor, pero no es autor de la propuesta de cambio.

Aunque *los procesos formales, no formales e informales coinciden básicamente en que en los tres está manifestada de forma expresa la enseñanza educativa***,** se diferencian en cuanto a la condición de los estímulos que se utilizan en cada caso, porque en los procesos formales y no formales se utilizan las enseñanzas educativas como *estímulos directamente educativos*, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo y, a su vez, en los procesos informales se utilizan las enseñanzas educativas como estímulos *no directamente educativos*, es decir, no ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo. Este es el caso, para nosotros, de la comprensión de la historia y de la navegación y del comercio, por ejemplo, que se logra de la lectura del texto novelado, cuando el autor de la novela de aventuras, describe las rutas, transacciones y contextos fidedignos que sigue el protagonista de la misma. La intención del autor es describir la acción del protagonista en lugar localizado y, para ello, identifica el entorno geográfico; el lector sigue la aventura con su lectura y aprende por medio de ella la geografía del lugar real y las costumbres y su conveniencia o no. La enseñanza educativa (sentido de acción y de vida del protagonista) aparece como un medio de otra finalidad (construir una buena novela, venderla, entusiasmar, etcétera); no hay ordenación intencional exclusiva a educar por parte del educador y no tiene que darse intencionalidad educativa en el educando.

En la autoeducación el educando puede ser agente del cambio educativo, porque se determina intencionalmente hacia la meta y, además, puede ser agente de la propuesta de cambio y de los modos lograrlo.

En la heteroeducación el educando es agente del cambio, porque *hace* lo que le proponen. Pero no es por sí solo el agente de la propuesta del cambio y de los modos de lograrlo, porque hay otro agente, el educador, en cuya intervención está expresamente manifestado el valor de ese cambio y la propuesta de actuación correspondiente.

En los casos de autoeducación, se da en el educando como agente una intencionalidad educativa, es decir, ordena los contenidos y métodos para descubrir y lograr un resultado educativo. En estos casos, es agente porque la propuesta, los modos de lograrlo y el resultado educativo son cambios que él hace que acaezcan y ha decidido.

Las situaciones de autoeducación suelen producirse a partir procesos de heteroeducación (procesos formales, no formales o informales de educación, según el caso), porque, como ya he dicho, nadie se perfecciona en absoluto aislamiento de los demás, pero ese no invalida la autoeducación. Un caso típico de autoeducación se produce cuando una persona, *a partir* de una lectura encuadrada en procesos formales,

no formales o informales de educación, ordena sus aprendizajes para establecer nuevas asociaciones y puede afirmarse que esas asociaciones no estaban en el texto leído. En este caso, la intención es realizar esas asociaciones y se realizan, desde la experiencia propia, a partir de las experiencias que otros le habían comunicado. Puede haber autoeducación a partir de procesos formales, no formales e informales y puede haber resultados de valor educativo en la llamada coloquialmente "educación espontanea" (Touriñán, 2016a, cap. 7). La educación "espontánea" vendría a ser algo así como un híbrido de condiciones de autoeducación y de condiciones de procesos informales: es el caso del carpintero que usa la garlopa para hacer un mueble y, al usarla de modo eficiente, genera una mejora "espontáneamente" de destrezas de valor educativo; no es heteroeducación (no son dos agentes), ni es autoeducación (no hay intención de educarse); en este ejemplo, la intención es alisar la madera para hacer le mueble, pero se obtienen destrezas educativas, como resultado de esa actividad y de la mejora de esa actividad, aunque el carpintero no sea consciente de que está logrando una mejora educativa con su actividad; o es el caso del niño del rural que, trepando a los árboles, adquiere una mejora del equilibrio con su actividad. Llamar educación a esa mejora "espontánea" (sin intención de educarse, ni de adquirir la mejora) educación espontánea, es un modo impreciso y confuso de hablar que debe ser matizado técnicamente, con fundamento en los criterios de uso, finalidad y significado de educación, en los de agente actor y autor y en el de acción relativa a la relación medios-fines. En la educación informal la educación es un medio para otra finalidad; en la llamada "educación espontánea" la mejora educativa no es un medio desarrollado intencionalmente para otra finalidad, sino una consecuencia directa de una actividad que no tiene intención educativa.

En la heteroeducación, desde procesos informales, la finalidad educativa es, por parte del educador, un medio para otra finalidad y el logro educativo en el educando es consecuencia de una actividad cuya finalidad no era educarse (aprendizaje educativo por medio de la lectura de un libro que incorpora una asociación educativa para imprimir realismo y que el educando asimila porque quiere leer el libro y divertirse con el contenido realista de la obra, no porque quiera educarse). En la autoeducación el logro educativo es la consecuencia de la actividad intencionalmente educativa del agente que es autor y actor de su acción.

En los procesos informales (casos en los que no hay intencionalidad educativa en el alumno, pero sí en el educador, si bien bajo la forma de estímulo no directamente educativo), juegan un papel específico las conductas vinculadas por medio de conexiones programadas: el educando hace X (que ha sido programado por el educador) para Y, pero al actuar del modo adecuado X para Y, se produce Z que es resultado educativo (que no

era intencionalmente buscado por el educando). En los casos de "educación espontánea", juega un papel específico el efecto de la propia acción: el agente hace X para Y (alisar la madera) y el efecto propio de alisar, genera una destreza mejorada que valoramos educativamente.

Podemos encontrarnos con procesos educativos en los que el educando no es agente autor de lo que va a hacer; porque no formaba parte de sus proyectos hacer eso. En los procesos de heteroeducación, el educador nos puede colocar en situación de aprendizaje como una circunstancia externa y ajena a nuestra intención de educarnos. En estos casos, el hábito adquirido para cambios educativos, la satisfacción de un deseo, la obediencia, o lo que es lo mismo, la confianza que nos merece el educador y otros determinantes internos de la conducta del alumno, como su deseo de jugar o su curiosidad espontánea pueden ser los móviles que lleven al educando a responder al cambio educativo que se le presenta. En estos casos la intencionalidad exclusiva o no de educar y el fundamento de justificación moral y técnica están presupuestos en el agente educador.

Ahora bien, si las mismas actividades que se encadenan intencionalmente para lograr resultados educativos, pueden encadenarse para otras finalidades, nada impide lógicamente que en procesos no orientados a finalidades educativas se alcancen destrezas y competencias valiosas educativamente hablando. Esto puede suceder de dos maneras: o bien por medio de las situaciones denominadas coloquialmente como "educación espontánea", o bien mediante procesos que se conocen con propiedad como "procesos informales de educación".

Como ya acabamos de ver, los procesos informales de educación no niegan el carácter intencional de la educación. A este tipo de procesos se les llama "informal", porque producen resultados que tienen valor educativo y se obtienen esos resultados por medio de estímulos no directamente educativos, es decir, no están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el educador para educar. Así, por ejemplo, se produce educación informal, cuando un padre quiere que su hijo le recoja la prensa todos los días en el kiosco con objeto de repartir tareas domésticas, pero, para lograr su propósito, debe enseñar a su hijo a dominar esquemas de orientación espacial que no poseía. En este caso, el padre educa, pero la finalidad de la acción es repartir tareas y que le traigan el periódico a casa. El proceso educativo aparece, en este caso, como un medio de otra finalidad y en el educando no tiene que darse intencionalidad educativa.

En efecto, en los procesos informales de heteroeducación, cabe la posibilidad de que el educando alcance "Z" (resultado educativo) sin que sea "Z" el objeto de su intención y sin que la actividad que realiza el educando estuviese ordenada intencionalmente de forma exclusiva por el educador para lograr "Z". Son situaciones

particulares de heteroeducación mediante procesos informales de educación, pero no dejan de ser reales cuando se producen. En los procesos informales de heteroeducación, la finalidad educativa es, por parte del educador, un medio para otra finalidad y el logro educativo en el educando es consecuencia de una actividad suya, cuya finalidad no era educarse (aprendizaje educativo por medio de la lectura de un libro que incorpora una asociación educativa para imprimir realismo y que el educando asimila porque quiere leer el libro y divertirse con el contenido realista de la obra, no porque quiera educarse).

Consecuentemente, hemos de mantener que hay educación mediante procesos informales, porque, en primer lugar, son educación, es decir, no niegan la relación necesaria de la finalidad con lo educativo, ni anulan la intencionalidad específica en el educador; pero, en segundo lugar, son informales, porque los hábitos, destrezas y contenidos educativos están incluidos y se adquieren en este caso en procesos de heteroeducación no orientados exclusivamente a finalidades educativas por aquel; por parte del educador, la finalidad educativa es un medio para la finalidad de la acción en ese tipo de procesos (heteroeducación con proceso informal: padre, periódicos y aprendizaje de espacio topológico, o aprendizaje de geografía con libro orientado a otra finalidad) y, por parte del educando, el logro educativo es consecuencia de una actividad cuya finalidad no era educarse, era obedecer, divertirse, hacer un recado, etc.

Además, podemos obtener resultados de valor educativo en procesos coloquialmente llamados de "educación espontánea"; el resultado de estos procesos, que se valora '*a posteriori*' como resultado de valor educativo, es el efecto de una actividad intencional de ejercicio de una destreza, de uno sobre sí mismo, para una finalidad ajena a la educación (aprendiz de carpintero-garlopa: alisa madera para hacer un mueble y mejora destreza psicomotora de valor educativo sin pensar en educarse). Es decir, en la llamada coloquialmente "educación espontánea" se cruzarían condiciones propias de los procesos de autoeducación (es uno mismo el que se mejora) y condiciones de los procesos informales de educación (en el educando, la mejora educativa es una consecuencia de otra finalidad) dentro del marco genérico de desconocimiento por parte del que actúa de que el proceso en el que está inmerso sea educativo y de que no tiene intención de educarse. La "educación espontánea", si pudiera existir esa educación, parecería tener el sentido de híbrido entre autoeducación y proceso informal, salvando las diferencias propias de ambos procesos, dado que solo coge parte de las condiciones de cada término y obvia la intencionalidad (que siempre se da en los procesos de heteroeducación -formales, no formales e informales- bajo la categoría de estímulos directa o no directamente educativos, según el caso).

Puede haber resultados de valor educativo en actividades que no se encadenan

intencionalmente para lograr resultados educativos o que están encadenadas para otras finalidades. En el caso del aprendiz de carpintero que usa la garlopa y, al usarla de modo eficiente, genera mejora "espontáneamente," de destrezas de valor educativo, la intención es alisar la madera y hacer el mueble, pero se obtienen destrezas educativas de mejora de la actividad, como resultado del ejercicio de la actividad, aunque el aprendiz de carpintero no sea consciente de que está logrando una mejora educativa.

Evidentemente, alguien podría decir, llevando el lenguaje al extremo, que el aprendiz de carpintero no sabe que eso es educación, pero sí sabe que haciendo lo que hace aumenta su destreza y que corrigiendo alguna cosa del proceso mejora esa destreza, aunque no sepa que eso es educarse o no esté pensando que de esa manera se autoeduca; lo que sí sabe es que mejora de ese modo su destreza: tiene intención de mejorar y actúa para ello aunque no sepa que eso se llama educación. En este caso, procede evitar la disputa puramente nominalista, reconociendo que es un caso claro de autoeducación, aunque el agente no sepa que así se llama (hay finalidad de mejora de la destreza y es uno mismo el que se mejora con intencionalidad, aunque no sepa que eso se llama educación).

Pero, si hablamos de un caso de obtención de resultados de valor educativo en la acción de una persona sin intencionalidad de educarse, que es el paradigma de la llamada coloquialmente "educación espontánea", hemos de decir, sin forzar el lenguaje, que esa actividad: 1) es actividad de uno sobre sí mismo, 2) que se obtienen destrezas de valor educativo en esa actividad y 3) que no tiene finalidad educativa de mejora, formación o perfeccionamiento. Y así las cosas, lo correcto sería, sin forzar el lenguaje, hablar de actividad que produce resultados de valor educativo y no de "educación espontánea", porque el valor educativo de esos resultados es algo que se le confiere a posteriori, cuando el agente se percata de ellos y los usa para la mejor comprensión del proceso de alisar madera y de su mejora para su actividad de hacer muebles con sentido de acción.

La llamada coloquialmente "educación espontanea" contradice los criterios de uso, finalidad y significado de educación y el de agente actor y autor y el de acción relativa a la relación medios-fines. No hay razón para prescindir del criterio de intención y finalidad en el concepto de educación y sí hay razón para defender la distinción entre proceso informales de educación, heteroeducación, autoeducación y acción sin intención educativa que produce resultados de valor educativo. Lo que abiertamente muestra la llamada coloquialmente "educación espontánea", es la posibilidad de obtener resultados, que valoramos educativamente, por medio de procesos de actividad no orientados a finalidades educativas y sin intención de educarse. En el caso, por ejemplo, de la actividad del carpintero, cuando alisa la madera con la garlopa para hacer un mueble, está adquiriendo destrezas psicomotoras de indudable valor educativo. Bien mirado,

este tipo de resultados de valor educativo, no cuestionan la finalidad educativa de los *procesos de heteroeducación*, ni la intencionalidad educativa específica de los *procesos de autoeducación*, sino que suponen un reto para el profesional de la educación en la intervención pedagógica: transformar el desarrollo espontáneo (sin intención) de destrezas, en procesos controlados de intervención, porque valora, educativamente y '*a posteriori*', esos resultados de mejora adquiridos como consecuencia de una actividad concreta sin intención de educarse. Hablamos, por tanto, coloquialmente de educación espontánea como obtención de resultados de valor educativo en una acción de sentido contrapuesto al de autoeducación y al de heteroeducación (en procesos formales, no formales e informales). La llamada "educación espontánea" se identifica con la acción de un sujeto que da lugar en sí mismo a resultados de valor educativo sin que haya ordenado intencionalmente la acción para obtener ese resultado; el resultado educativo es una consecuencia directa de una actividad que no tiene intención educativa, pero se valora "a posteriori" como educativo cuando la mejora se usa y aprovecha conscientemente para otras actividades.

En los casos de procesos informales (no hay intencionalidad educativa en el alumno), juegan un papel específico las conductas vinculadas por medio de conexiones programadas: el educando hace X para Y, pero al actuar del modo adecuado X para Y, se produce Z que es resultado educativo. En los casos de "educación espontánea", juega un papel específico el efecto de la propia acción: hace X para Y (alisar la madera) y la mejora de la destreza de alisar, que es el efecto propio de la acción de alisar, es una destreza que valoramos educativamente.

El proceso informal de educación, ni es difuso, ni es asistemático, ni es descontrolado, ni es espontáneo. La finalidad educativa es un medio de otra finalidad, por parte del educador, y el resultado educativo en el educando es consecuencia de una actividad del educando cuya finalidad no es, en ese caso, educarse, si bien se logra el resultado educativo al hacer lo que hace. La coloquialmente llamada "educación espontánea" reduce la educación a un resultado que valoramos educativamente "a posteriori" y, realmente, reconocer "a posteriori" un resultado como educativo no convierte en educativa a la acción que dio lugar a ese resultado.

Si tenemos en cuenta lo dicho, la educación es una acción intencional; no basta con el resorte causal para que se manifieste la mejora educativa; la educación es una actividad especificada con finalidad.

Toda acción educativa es una acción voluntaria, pero no toda acción voluntaria es acción educativa y, por equivalencia, toda acción educativa es una acción intencional, pero no toda acción intencional es acción educativa, porque, en ese caso, defenderíamos

contradictoriamente que, dejar de hacer lo que hay que hacer para educarse, que es voluntario e intencional, es educativo

Por otra parte, en educación, se habla también de "educación espontánea" en otro sentido contrapuesto al de autoeducación y al de educación como resultado de procesos formales, no formales e informales. En este sentido, la llamada "educación espontánea" se identifica con el resultado de valor educativo obtenido en acciones en las que el agente no ha ordenado intencionalmente su actuación para obtener el resultado educativo. Son destrezas concretas y habilidades que se mejoran por el simple hecho de realizar la actividad; el carpintero, al manejar la garlopa para hacer un "ensayo" de mueble, adquiere destrezas psicomotoras de indudable valor educativo sin que busque la finalidad educativa; el niño del rural, trepando a los árboles, adquiere una mejora del equilibrio. En ambos caso valoramos educativamente su destreza y las usamos en procesos orientados a finalidades educativas, e incluso tratamos de conseguirlas también en procesos controlados de acción educativa; pero eso no significa que una actividad es educativa sin más: las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción educativa; el concepto de educación se vincula en las actividades al criterio de uso, finalidad y significado.

Reconocer "a posteriori" un resultado como educativo no convierte en educativa a la acción que dio lugar a ese resultado, ni en educador de sí mismo al agente de la acción. Puede haber resultados de valor educativo en actividades que no se encadenan intencionalmente para lograr resultados educativos o que están encadenadas para otras finalidades. Y eso no las convierte en acciones educativas, porque estas siempre han de cumplir criterios de significado de educación y de acción (Touriñán, 2016a, cap. 6, epíg. 5).

4.3. Definición originaria de los términos 'formal', 'no formal' e 'informal' en relación con educación es insuficiente y equivocada

Prestar atención a los conceptos "no formal" e "informal", no significa, ni siquiera tácitamente, infravaloración de la "educación formal". La mayor o menor amplitud del texto escrito dedicado al tratamiento de cada uno de los términos no es de ningún modo directamente proporcional a la importancia que deben tener en el discurso pedagógico. En este trabajo, y por fidelidad al objetivo marcado, es suficiente recordar que, si bien es cierto que la importancia de la educación "formal" ha sido exagerada en ocasiones, no menos cierto es que la institución escolar permanecerá como una institución central de la sociedad moderna, porque las funciones sociales de la escuela son, de hecho,

funciones necesarias (Touriñán, 2009; Quintana, 1977, pp. 401ss; Nassif, 1980, pp. 272ss; Faure, 1972; Botkin, 1979).

Un primer dato que destaca en la investigación es que las tres fórmulas que nos ocupan no surgieron al mismo tiempo y se delimitan restivamente. La contraposición educación formal-educación no formal comienza a tener resonancia en la ciencia de la educación institucionalmente con la aparición de la obra de Coombs "*The world educational crisis*", publicada en 1968. Sin forzar la precisión puede decirse que la denominación "educación no formal" comenzó a emplearse en la segunda mitad de la década de 1960 (Ahmed, 1983, p. 35), si bien, aún a principios de la década de 1970, era usual designar la educación institucionalizada como "*formal education*" y todos los demás procesos como "*non formal education*" o "*out of school*" (Schöfthaler, 1981, p. 90), que son traducidos indistintamente por enseñanza "informal" o "no formal" (Coombs, 1978, p. 202).

Únicamente a partir de mediados de la década de 1970 comienza a separarse del conjunto heterogéneo de la educación extraescolar ("out of school education") la educación informal. Concretamente, en el año 1974, Coombs y Ahmed publican el libro "*Attacking rural poverty: how non-formal education can help*" y definen los ámbitos de la educación formal, no formal e informal (Coombs y Ahmed, 1974).

Puede decirse, por tanto, que hasta la obra de 1974, que a su vez puede considerarse ahora como la obra que marca el reconocimiento institucionalizado de las tres realidades educativas, en el mundo de la educación se consideraban sólo procesos formales y no formales, aunque en años anteriores ya se usaran esos términos (Pastor Homs, 1999, 2000, 2001a y 2001b). Y desde ese momento se distinguen tres realidades definidas restivamente, es decir: 'no formal' es la actividad educativa que queda después de separarla de la formal; 'informal', que se incorpora más tarde, es la actividad educativa que queda después de separarla de la 'no formal'.

Otro dato que destaca en el estudio diacrónico de estos conceptos es la ausencia de significado fijo y uniforme en el origen del uso de los términos. La educación 'no formal' nace, no como un sistema alternativo de educación o como una solución a la crisis del sistema educativo escolar, sino "como un complemento de la enseñanza formal dentro del esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país" (Coombs, 1978, p. 201). La *educación formal* queda definida como el sistema educativo convencional y escolar, graduado, estructurado jerárquicamente, con exigencias tipificadas para promocionar o acceder a sus diversos niveles y con programación de tiempo completo (Coombs, 1978, p. 208). Sin embargo, la *educación no formal* se esboza simplemente como un conjunto de actividades educativas no claramente organizadas, dirigidas a una clientela indefinida,

con programas de tiempo parcial que tiene la función de complementar la enseñanza formal o de crear una segunda oportunidad para aquellos que no han podido asistir a la enseñanza formal (Coombs, 1978, pp. 202-203).

En 1972 la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO presidida por E. Faure afirma que hay que *desformalizar* y *desinstitucionalizar* la educación, lo cual quiere decir que la "extensión de los circuitos de enseñanza puede ser realizada lo mismo por la multiplicación de los establecimientos escolares del tipo existente que por la enseñanza de jornada o por modalidades extraescolares. Por consiguiente, todas las vías -formales, no formales, intrainstitucionales y extrainstitucionales- podrían ser admitidas en principio como igualmente válidas" (Faure, 1973, pp. 269ss). En esta misma obra -que dicho sea de paso no tiene ninguna referencia a la "educación informal" en su índice de materias, porque todavía no se reconocían actividades educativas al margen de las formales y no formales- se pone de manifiesto que el énfasis en la educación no formal tiene como objetivo, por una parte, abolir las barreras artificiales que existen entre la educación formal y no formal, e invalidar la concepción tradicional que pretende que toda la educación se imparta durante los primeros años de vida, y, por otra parte, lograr que se reconozca a todo trabajador el derecho de entrar en el ciclo educativo en el transcurso de su vida activa (Faure, 1973, pp. 273ss).

En 1973 Coombs publica una nueva investigación en la que se acentúa el carácter organizado de la educación no formal al identificarla con las actividades educativas organizadas que no formen parte del sistema escolar (Coombs, 1973).

En 1974 Coombs identifica la *educación formal* con el sistema educativo escolar, institucionalizado y organizado; la *educación no formal* con el conjunto de actividades educativas organizadas y sistemáticas que se realizan fuera del sistema escolar formal para facilitar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto de adultos como de niños; y la *educación informal* con el proceso no organizado y no sistematizado de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y pautas de conducta a través de la convivencia diaria, la influencia generalizada y los medios de comunicación (Coombs y Ahmed, 1974, pp. 8-9).

Estas definiciones son las que reflejan el uso genéricamente aceptado dentro de la comunidad científica de la educación que, en sus rasgos esenciales, están recogidas primariamente del siguiente modo, y que deben ser revisadas conforme a criterios lógicos de significado, porque no son adecuadas (Banco Mundial, 1980 y 2007; Coombs, Prosser y Ahmed, 1973, pp. 10-11; Grandstaff, 1974; Brembeck y Thompson, 1976; Sarramona, Vázquez y Colom, 1998):

- *Educación formal* es el sistema de educación escolar institucionalizado,

organizado, sistematizado, graduado y estructurado jerárquicamente, que comprende los niveles primario, secundario y superior

- *Educación no formal* no es ni una alternativa al sistema formal, ni un sistema paralelo al mismo, es un sistema complementario para los que siguen la educación formal y una nueva oportunidad para los que no tuvieron educación escolar; es el conjunto de actividades educativas organizadas y sistematizadas que se realizan al margen del sistema formal
- E*ducación informal* es el proceso permanente, no organizado especialmente, de adquisiciones de conocimientos, hábitos y actitudes por medio de la experiencia adquirida en el contacto con los demás.

4.3.1. Carácter restivo de la definición originaria de los términos: secuencia temporal no es lo mismo que secuencia lógica

Definir restivamente es un modo habitual de actuar, cuando se desconoce lo que queda fuera del campo demarcado y no se sabe con criterio qué valor tendrá. Muchas veces actuamos así, pero, como hemos visto en el capítulo 1, al establecer los criterios de uso común del término 'educación', los criterios de finalidad y los criterios de significado real, disponemos de argumentos para poder identificar, discernir y entender qué corresponde a cualquier proceso que deba ser considerado 'educativo'.

De este modo, decir que sabemos muy bien qué es 'formal', y que lo demás, que no sabemos muy bien hasta donde llega, es 'no formal', tiene sentido en una primera etapa de aproximación teórica. Justamente por eso, cuando se descubren que en lo 'no formal' existe una diversidad grande que aconseja separar, hacemos la categoría 'informal' que, cual furgón de cola, recoge todo lo demás que no es formal o no formal. El problema fundamental es que no podemos olvidar que lo informal se predica de la educación y por tanto, no cabe en la definición de informal lo que no sea educación. Desde la perspectiva del conocimiento de la educación y de la lógica de la definición, abrir el espacio de educación a proceso informales no equivale a introducir en educación la contradicción lógica, incluyendo por esta puerta trasera lo que no es educación.

La forma de delimitar las definiciones de los calificativos de "no formal" e "informal" en educación los ha convertido, desde su origen, en categorías residuales o restantes. Como dijo Bhola la educación "no formal" se ha convertido en una categoría residual que incluye todo lo que no hace el sistema de educación formal o lo que no puede esperarse de la educación informal (Bhola, 1983, p. 48).

En el mismo sentido se expresó Schöfthaler acerca de la educación informal: "En general no es por sí misma objeto de reflexión, sino que, con vistas a limitar el campo de trabajo, ha de mostrar que la planificación de medidas educativas formales siempre

se refiere sólo a una parte de la totalidad de procesos educativos posibles" (Schöfthaler, 1981, pp. 89 y 90).

Esta forma restante o restiva de definir da lugar, en palabras de Kneller, a "generalizaciones comprehensivas", cuyo significado varía considerablemente con el uso (Kneller, 1969, p. 164) y dificultan la interpretación de los casos concretos, porque, cuando a la "comprensión" estrictamente lógica de un concepto general se le añaden diferencias accidentales, nunca se puede decretar con seguridad lógica la pertinencia o no de la aplicación de un objeto concreto al concepto (Menne, 1976, pp. 14-22).

Sigue siendo verdad lo que Bhola dijo, aludiendo a la falta de claridad del concepto de educación no formal; o sea, que, tal como se emplea, abarca los objetivos educativos que sugieren las expresiones de educación básica, educación fundamental, educación de adultos, alfabetización, educación extraescolar, educación de segunda oportunidad, educación continua, educación permanente, educación paraescolar y educación formal e informal en ciertos casos (Bhola, 1983, pp. 45-47).

Por otra parte, la propia construcción de los conceptos no formal e informal se ha valido del uso de términos analíticos y conceptos tomados de otros campos, tal como afirma Coombs en la introducción de su obra *La crisis mundial en la Educación* (Coombs, 1978, 4ª ed., p. 5), y como dice Walton, hablando de la educación formal y de los términos trasvasados de otros contextos, los conceptos y proposiciones trasvasados de otros contextos, no sólo conllevan algún cambio de significación, sino que confunden y oscurecen el contexto al que son trasvasados y deben someterse a criterios de evaluación autóctonos del campo al que han sido trasvasados (Walton, 1974, p. 221).

Por último, las definiciones de educación formal, no formal e informal han sido establecidas para introducir nuevos campos en la "extensión" del término educación y reorientar la consideración de los ámbitos comúnmente asociados a ese término. Asimismo, estas definiciones no inventan los términos formal, no formal e informal, sino que les atribuyen un nuevo uso. Este modo de definir es, en palabras de Scheffler, el que corresponde al uso simultáneo de la definición estipulativa no inventivas y de la definición programática (Scheffler, 1970, pp. 10 y 15-17), de manera que, los términos así definidos, han de ser evaluados doblemente, como definiciones y como realizaciones implicadas en los programas derivados de ellas. Ninguno de los dos tipos de evaluación es sustitutivo del otro, ni suficiente, por separado, para decretar la corrección de la definición y el programa asociado a la misma (Scheffler, 1970, pp. 27-28).

No darse cuenta de esto y no cumplirlo es propiciar la ocasión para polémicas dilatorias como las que surgen cuando una persona defiende la educación no formal, porque es una manifestación correcta de la democratización de la enseñanza crear

oportunidades educativas para aquellos adultos que no han podido ir a la escuela, y otra persona niega la educación informal, porque en su definición hay imprecisiones derivadas de identificarla con educación difusa y asistemática.

La definición restiva no es garantía teórica de conceptualización con rigor lógico, porque el hecho de que algo se haya producido temporalmente de manera sucesiva, no significa que sea causalmente procedente una de otra. La definición restiva no tiene rigor lógico, como veremos con detalle en el epígrafe siguiente.

Y así las cosas, no me cabe ninguna duda de que en educación estamos dispuestos a afirmar la conveniencia práctica de apoyar y defender actividades educativas formales, no formales e informales, sin embargo, en estas definiciones siguen existiendo problemas específicos que no facilitan la inclusión de determinados casos concretos en uno u otro concepto: ¿Los tres tipos de proceso definidos reproducen tres especies lógicas?, ¿Se distinguen cada uno de los tipos por su carácter institucionalizado o escolarizado?, ¿Se distinguen por los objetivos?, ¿Se distinguen del mero proceso de influencia social?, ¿Hay un sentido de indeseable en la partícula 'in'?

4.3.2. Violación del uso lógico de la partícula 'no' y de la partícula 'in'

Desde la perspectiva de la "lógica de la división", los términos formal, no formal e informal, tomando como género "educación", no reflejan tres especies. Parafraseando a Kneller, podemos decir que en esta división la lógica patente de las palabras puede hacer olvidar la lógica de las ideas (Kneller, 1969, pp. 210, 118ss), porque corremos el riesgo de creer que, por el simple hecho de formular tres composiciones verbales, gramaticalmente correctas y separadas, estamos dando fundamento a la existencia de tres especies lógicamente separadas, cuando, en realidad, son dos.

No reparar en este dato puede hacernos olvidar que los términos que analizamos se relacionan entre sí de modo distinto o, dicho con mayor precisión, que dos de los términos se relacionan entre sí de un modo más directo que el otro.

Tres realidades distintas, gramaticalmente significadas, no reproducen necesariamente la misma distinción lógica, como ocurre, por ejemplo, con las voces "perro", "ballena", "golondrina", que, desde el punto de vista lógico, sólo representan dos especies -mamíferos y aves-, una de las cuales a su vez representada por dos ejemplares de dos subespecies distintas (Carroll, 1981, pp. 34-71).

Si leemos detenidamente las definiciones comúnmente aceptadas de educación formal, no formal e informal nos damos cuenta de que dos de ellas, formal y no formal, tienen entre sí un atributo común que no comparten con la educación informal: el de la organización y sistematización y, por consiguiente; debe reconocerse que hay una relación lógica distinta entre las tres definiciones. Son, como en el ejemplo anterior, dos

especies, de las cuales, una está representada, a su vez, por dos subespecies.

Así pues, cuando nosotros hacemos una taxonomía de los términos formal, no formal e informal no debemos cometer el error de darles la misma representatividad en el universo "educación", como si fueran tres categorías o especies lógicamente distintas y cuyo diagrama sería erróneamente el siguiente:

E (educación) // X-Y-Z (formal, no formal, informal)

Efectivamente, los tres términos pertenecen al universo "educación", pero, en la misma medida que forman dos especies, su diagrama debe ser de este modo:

E (educación) // X1-X2 (formal, no formal) / Y (informal)

La fidelidad al esquema lógico nos permite hablar efectivamente de tres tipos de procesos de educación, pero, al mismo tiempo, nos da la pauta para rechazar todas aquellas posiciones que pretenden distinguir los tres conceptos por un atributo común poseído por cada uno de los conceptos en grado distinto, o por un atributo poseído con exclusividad por cada uno de los conceptos.

Por otra parte, desde una óptica estrictamente lógica, el término "no formal" viola el uso previo estipulado de la partícula "no", que es mantenido en otros casos en la investigación teórica de la educación. En efecto, en sentido formal "no" quiere decir lo que se distingue absolutamente de todos los demás elementos del universo de referencia; o dicho de otro modo, lo que se diferencia de todos los demás elementos por algo no excluyente. Así, por ejemplo, en el universo "colores", lo "no blanco" se distingue del resto de los elementos del universo "colores" por aquel atributo que sólo pertenece al blanco.

En estricta lógica de la partícula "no", la educación "no formal" debería ocupar en el diagrama precedente el lugar correspondiente a "Y":

X1/X2 (formal / informal), Y (no-formal)

Sin embargo, de acuerdo con el uso estipulado para los términos por la definición restiva, es la educación informal la que ocupa el lugar "Y" del diagrama, porque no tiene el atributo que en común comparten los otros dos tipos de educación:

X1/X2 (FORMAL / NO FORMAL), Y (INFORMAL)

Al contrario que en este caso, los términos "neutral", "inneutral" y "no neutral" (Touriñán, 1976 y 1987; Trilla, 1992, 1993a y 1993b), "moral", "no moral" e "inmoral" (Dewey, 1969, p. 1), igual que otros, mantienen la fidelidad del significado lógico y su diagrama es el adecuado:

(MORAL / INMORAL) // NO MORAL

(NEUTRAL / INNEUTRAL) // NO NEUTRAL

Al analizar el uso lógico de la partícula "no" mantengo simplemente la intención de poner de manifiesto la violación de su uso previo y lógico en el término "proceso no formal de educación". A partir de ese análisis no puede proponerse, sin más, la corrección de la violación, haciendo que el contenido de "no formal" pase a "informal", y viceversa, de manera que la precisión lógica coincida con el contenido del término ("informal" pasaría al lugar "X", y significaría la educación organizada no integrada en el sistema formal, y "no formal" pasaría al lugar "Y", y significaría el proceso no organizado especialmente de adquisición de pautas mediante el contacto con los demás). Como demuestra Scheffler, una estipulación no inventiva pretende atribuir un nuevo uso a un término que ya tenía uso previo, y por consiguiente, el criterio para juzgarlo no debe ser su fidelidad a los usos previos, ya que en ese caso nunca se le atribuirían más usos al mismo término. (Scheffler, 1970, p. 5).

Salvando la lógica del lenguaje de la estipulación, mantengo, por lo que he expuesto a lo largo de este trabajo, que el carácter restivo del modo de definir los términos "no formal" e "informal" y la aceptación posterior del término "educación informal" en el universo de la heteroeducación, explican razonablemente el porqué de esa violación del uso previo y lógico de la partícula "no".

Por último, debe tenerse en cuenta, además, que el término "informal" tiene un sentido peculiar en el campo de la educación que lo distingue de otros términos del campo de la educación que llevan también la partícula "in". Es decir, "inmoral", "insocial", -incluso el sentido moral del término "informal" cuando se aplica al comportamiento de la persona-, tienen la connotación común de "lo que no es recomendable" o de lo que es "poco sujeto a cumplir la obligación". De ningún modo, cuando se habla de la "educación informal", se debe pensar que ese tipo de educación -cuya expresión puede suscitar asociación con el carácter reprobable de "inmoral" o de "insocial"- es un tipo de educación indeseable, porque sería contradictorio llamar educación a algo que no es recomendable moralmente.

Lo cierto es que esa asociación indeseable es la que da lugar a que algunos investigadores consideren que la educación informal, como reflejo de la experiencia cotidiana que transmite tanto lo bueno como lo malo, es, efectivamente y de manera contradictoria, una educación que transmite lo bueno y lo malo. Y, por tanto, debe rechazarse en una intervención educativa controlada. Por el contrario, mi opinión es que la educación informal tiene que cumplir los criterios de 'educación' y de 'proceso informal' y no puede haber contradicción entre ellos

4.4. Redefinición de 'informal' en procesos de educación. Justificación de la diferencia entre la especie "informal" y las dos subespecies "formal y no formal"

Existe un acuerdo generalizado respecto a que, en los procesos de educación, los términos 'formal' y 'no formal' tienen en común el atributo de actividad organizada y sistematizada, que es, al mismo tiempo, el atributo que, supuestamente, no existe en los procesos informales de educación. Sin embargo, dado que desde el punto de vista de la intervención el carácter organizado y sistemático es aplicable también a los procesos informales de educación, conviene que nos detengamos a reflexionar sobre el significado de la diferencia específica entre estos tipos de procesos, pues en ella está implícito el carácter supuestamente no-intencional, difuso y asistemático de los proceso informales de educación.

En este sentido, cuando se dice que la educación informal no es intencional, quiere decirse, más precisamente, que, aún siendo actividad intencional, su intención no es educativa exclusivamente: los hábitos adquiridos son el resultado de una comunicación intencional con finalidades de otro tipo (Castillejo, 1981, p. 52). Es decir, el comunicador transmite intencionadamente para expresar lo que quiere comunicar y conseguir lo que se propone, pero lo que él se propone primariamente no es sólo educar; la educación es un medio para otra finalidad en los procesos informales.

Cuando decimos que en el proceso informal de educación se da influencia no intencionalmente educativa por parte del educador, no queremos decir con rigor lógico que la intención educativa no es condición necesaria de la educación. No tener intencionalidad exclusivamente de una cosa no quiere decir que no se tenga en modo alguno intencionalidad para ese resultado. Más bien quiere decirse que no se tiene solo esa intención y, más precisamente en este caso, significa que esa intención educativa es un medio para otra finalidad. Veámoslo a continuación.

En primer lugar, el hecho de que en los procesos informales se hable de resultados educativos obtenidos en procesos en los que el comunicador no se propone educar, no significa que cualquier resultado o influencia sea educación. En efecto, si cualquier tipo de influencia es educación -que es lo que algunos autores afirman en la educación informal- el universo "educación" pierde su relación de necesidad con el criterio de lo deseable (Peters, 1969, pp. 17-21; Smith, 1970). Tal posición refleja una contradicción lógica inaceptable pues, si cualquier tipo de influencia es educación, deberíamos defender erróneamente que, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, es educación.

En segundo lugar, el hecho de que cualquier resultado o influencia no sea educación, no anula la posibilidad de transformarlo en una influencia educativa. Nada

impide lógicamente que el educando, por sí mismo o con ayuda de otra persona, pueda analizar críticamente el mensaje comunicado y discernir la valiosidad de la actitud, hábito, conocimiento o cualquier otra cosa que se le comunicaba, y transformarlo en un proceso de influencia educativa. Son dos cosas distintas afirmar que cualquier tipo de influencia es educación y afirmar que cualquier tipo de influencia puede dar lugar a un proceso de influencia educativa: no educa la influencia manipuladora, pero es educativo el análisis crítico de una influencia manipuladora.

En tercer lugar, la posibilidad de transformar cualquier influencia en un proceso de influencia educativa, no niega ni anula la posibilidad de obtener un resultado educativo por medio de una influencia intencional con finalidad de otro tipo.

Como ha demostrado Hirst, no podemos hablar con rigor de actividades que pertenezcan a la enseñanza y educación y no pertenezcan a ningún otro concepto (Hirst, 1977, pp. 302-305). Las mismas actividades que se realizan en educación, se realizan para obtener otro tipo de resultados (Reboul, 1977, pp. 32-36), y, únicamente, la ordenación intencional de contenidos y métodos para lograr un resultado educativo (que el hombre aprenda a decidir y realizar su proyecto de vida) convierte a una actividad en educativa desde el criterio de finalidad (Reboul, 1977, pp. 96; Wright, 1979, p. 113; Anscombe, 1968, pp. 207-218). En este caso, hablamos de estímulos directamente educativos, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva para ese fin.

Ahora bien, si las mismas actividades que se encadenan intencionalmente para lograr resultados educativos, pueden encadenarse para otras finalidades, nada impide lógicamente que en procesos no orientados a finalidades educativas se alcancen destrezas y competencias valiosas educativamente hablando. Esto puede suceder de dos maneras: o bien por medio de las situaciones denominadas sin rigor como "educación espontánea", o bien mediante procesos que se conocen con propiedad como "procesos informales de educación".

Por una parte, los procesos informales de educación no niegan el carácter intencional de la educación. A este tipo de procesos se les llama "informal", porque producen resultados que tienen valor educativo y se obtienen esos resultados por medio de estímulos no directamente educativos, es decir, no están ordenados intencionalmente de forma exclusiva para educar. Así, por ejemplo, se produce educación informal, cuando un padre quiere que su hijo le recoja la prensa todos los días en el kiosco con objeto de repartir tareas domésticas, pero, para lograr su propósito, debe enseñar a su hijo a dominar esquemas de orientación espacial que no poseía. En este caso, el padre educa, pero la finalidad de la acción es repartir tareas y que le traigan el periódico a casa. El proceso educativo aparece, en este caso, como un medio de otra finalidad.

En los procesos informales de heteroeducación, cabe la posibilidad de que el educando alcance "Z" (resultado educativo) sin que sea "Z" el objeto de su intención y sin que la actividad que realiza el educando estuviese ordenada intencionalmente de forma exclusiva por el educador para lograr "Z". Son situaciones particulares de heteroeducación mediante procesos informales de educación, pero no dejan de ser reales cuando se producen. En los procesos informales de heteroeducación, la finalidad educativa es, por parte del educador, un medio para otra finalidad y el logro educativo en el educando es consecuencia de una actividad suya, cuya finalidad no era educarse (aprendizaje educativo por medio de la lectura de un libro que incorpora una asociación educativa para imprimir realismo y que el educando asimila porque quiere leer el libro y divertirse con el contenido realista de la obra, no porque quiera educarse). Y aprovecho esta reflexión para resaltar la importancia de esos procesos informales como manifestación genuina de la educación con el juego. El juego, desde la perspectiva de fijación de hábitos y logro de resultados, así como desde la perspectiva de facilidad de implicación y atención interesada, es el mejor modo de realizar educación informal; incluso mejor que la lectura, pero esa preponderancia de uno sobre otro ya es tarea de otro trabajo.

Así las cosas, hemos de mantener que hay educación mediante procesos informales, porque, en primer lugar, son educación, es decir, no niegan la relación necesaria de la finalidad con lo educativo, ni anulan la intencionalidad específica en el educador; pero, en segundo lugar, son informales, porque los hábitos, destrezas y contenidos educativos están incluidos y se adquieren en este caso en procesos de heteroeducación no orientados exclusivamente a finalidades educativas por aquel; por parte del educador, la finalidad educativa es un medio para la finalidad de la acción en ese tipo de procesos (heteroeducación con proceso informal: padre, periódicos y aprendizaje de espacio topológico, o aprendizaje de geografía con libro orientado a otra finalidad) y, por parte del educando, el logro educativo es consecuencia de una actividad cuya finalidad no era educarse, era obedecer, divertirse, hacer un recado, etc.

En los casos en que no hay intencionalidad educativa en el alumno (procesos informales), juegan un papel específico las conductas vinculadas por medio de conexiones programadas: el educando hace X para Y, pero al actuar del modo adecuado X para Y, se produce Z que es resultado educativo. En los casos de acción espontánea, juega un papel específico el efecto de la propia acción: hace X para Y (alisar la madera) y el efecto propio de alisar, es una destreza que valoramos educativamente.

Por lo que acabamos de exponer, el proceso informal de educación, ni es difuso, ni es asistemático, ni es descontrolado, ni es espontáneo. La finalidad educativa es un medio de otra finalidad, por parte del educador, y el resultado educativo en el

educando es consecuencia de una actividad del educando cuya finalidad no es, en ese caso, educarse, si bien se logra el resultado educativo al hacer lo que hace.

La característica específica del proceso informal, en relación con la educación, es el uso de *estímulos no directamente educativos*, por parte del educador; se definen, por tanto, como estímulos que no están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el educador para lograr una finalidad educativa; la finalidad educativa es un medio de otra finalidad. Por supuesto, también queda dicho que en estos procesos no hay intencionalidad educativa en el educando, pero como esa ausencia de intencionalidad, se da también en las acciones espontáneas que dan lugar a resultados de valor educativo, es la intencionalidad del educador la que discrimina los procesos informales de los demás procesos. De este modo, consecuentemente, la *educación informal* quedaría definida como el proceso de adquisición y la adquisición conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos educativos, por medio de estímulos no directamente educativos.

Aunque *los procesos formales, no formales e informales coinciden básicamente en que en los tres está manifestada de forma expresa la enseñanza educativa***,** se diferencian en cuanto a la condición de los estímulos que se utilizan en cada caso, porque en los procesos formales y no formales se utilizan las enseñanzas educativas como *estímulos directamente educativos*, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo y, a su vez, en los procesos informales se utilizan las enseñanzas educativas como estímulos *no directamente educativos*, es decir, no ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo. Este es el caso, para nosotros, de la comprensión de la historia y de la navegación y del comercio, por ejemplo, que se logra de la lectura del texto novelado, cuando el autor de la novela de aventuras, describe las rutas, transacciones y contextos fidedignos que sigue el protagonista de la misma. La intención del autor es describir la acción del protagonista en lugar localizado y, para ello, identifica el entorno geográfico; el lector sigue la aventura con su lectura y aprende por medio de ella la geografía del lugar real y las costumbres y su conveniencia o no. La enseñanza educativa (sentido de acción y de vida del protagonista) aparece como un medio de otra finalidad (construir una buena novela, venderla, entusiasmar, etcétera), no hay ordenación intencional exclusiva a educar.

4.5. Redefinición de 'formal' y 'no formal' en procesos de educación. Justificación de la diferencia entre las dos subespecies 'formal' y 'no formal'

Procesos formales y no formales de educación son, frente a proceso informales, procesos intencionales de adquisición de destrezas, actitudes y competencias

educativas a través de *estímulos directamente educativos*, es decir, estímulos ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el comunicador para lograr una finalidad educativa. En los procesos *formales y no formales* el procedimiento de adquisición de destrezas son los *estímulos directamente educativos*; anticipamos ya que, en el primer caso, son estímulos directamente educativos *conformados por el sistema escolar* y, en el segundo caso, son estímulos directamente educativos *no conformados por el sistema escolar*.

Parece evidente que la diferencia específica entre formal y no formal en relación con la educación permitiría decretar con seguridad lógica la extensión de cada término, en la misma medida que la condición diferenciadora se dé realmente o convengamos en que se dé en uno de ellos de forma exclusiva.

Fundamentalmente podemos destacar cuatro tipos de condición diferenciadora entre estos dos términos (Touriñán, 2016a):

1) Centros dedicados exclusivamente a educar o no dedicados exclusivamente;
2) Atención a adultos y trabajadores exclusivamente o no exclusivamente;
3) Institucionalizada o no institucionalizada;
4) Escolar o no escolar.

4.5.1. Criterio de ausencia de dedicación exclusivamente a la tarea educativa

Este criterio que ha tenido sus defensores en los primeros momentos de desarrollo de la educación no formal, ha quedado inútil para la elucidación de las diferencias entre formal y no formal.

Siendo verdad que la educación no formal nace con la intención de ofrecer una oportunidad de continuidad a las personas que están trabajando, perfeccionando su educación desde su propia actividad laboral u ocupación habitual, se explica que, en sus orígenes, fueran fundamentalmente empresas privadas y entidades particulares -por objetivos de propia expansión- las que estuvieron interesadas en montar actividades educativas en la propia empresa que fueran compatibles con las actividades específicas de la misma (Coombs, 1978, pp. 203 y ss.). No había dedicación exclusiva a la tarea educativa; sin embargo, actualmente existen ya algunas instituciones cuyo único objetivo es impartir educación no formal, de manera que este criterio no caracteriza suficientemente (Bhola, 1983, p. 48; Colom, 2016).

4.5.2. Criterio de atención a adultos exclusiva o no exclusivamente

Este criterio también está siendo descartado por su escasa utilidad. En los primeros momentos, las actividades de educación no formal iban dirigidas a un público preferentemente adulto. Esa dirección tiene sentido en función de la tesis de continuidad que ha sido mantenida ya en los primeros trabajos teóricos acerca de la educación no

formal: es un error creer que toda la educación se imparte en los primeros años de la vida, antes de alcanzar la edad adulta. Pero esa misma tesis tiene una matización que Coombs sostuvo desde su trabajo acerca de la crisis mundial de la educación y que nos permite comprender que la educación no formal no descarta a los niños, sino que los considera parte importante de sus educandos.

Coombs denuncia el absurdo de la posición fatalista que supone que, si un país sólo puede atender en instituciones escolares a la mitad de la población en edad de escolarización, la otra mitad está condenada a una vida de analfabetismo y de oportunidades reducidas (Coombs, 1978, p. 250 y sigs.; Sarramona, 1992).

Hay que aceptar sin reparos que la educación no formal constituye una "segunda oportunidad" de aprendizaje a lo largo de toda la vida, tanto para aquellos que fueron a la escuela como para aquellos que no fueron. Por consiguiente, el criterio que acabamos de analizar debe rechazarse, porque tampoco permite categorizar adecuadamente formal y no formal.

4.5.3. El criterio "institucionalizada no-institucionalizada"

Este criterio, si buscamos precisión, tampoco debe aceptarse. El sentido de este criterio se apoya a su vez en un propósito declarado en el Informe Faure: la educación no formal tenía como objetivo eliminar barreras artificiales del sentido institucionalizador (Faure, 1979, pp. 269-73). Rechazar el criterio no debe tomarse como muestra de una intención poco rigurosa por nuestra parte y excesivamente simplificadora de la problemática que encierra el criterio en cuestión: somos conscientes de que el concepto de institución es una preocupación constante de las investigaciones sociales de la educación.

Sin embargo, para rechazar este criterio con rigor, no es necesario hacer un estudio detallado del concepto de institución, ni distinguirlo de la educación institucionalizada y de la pedagogía institucional, ya que la razón del rechazo no está en la mayor o menor delimitación del concepto de institución -que sí exigiría ese estudio detallado, si la razón del rechazo fuera esa-.

A pesar de las variaciones del término "institución" los estudiosos reconocen que, al menos, la "institución social" tiene como referente a un grupo humano que trabaja, con funciones distribuidas entre sus componentes según el "status" que ocupan, para desarrollar una actividad que está reconocida socialmente para satisfacer unas necesidades sociales (Stalcup, 1969; Quintana, 1977; Pastor Homs, 2001a y 2001b ; Sarramona, 1992).

Y precisamente en ese acuerdo se encuentra la razón que nos permite descartar ese criterio para categorizar la educación formal y no formal, pues, si institución es, como mínimo, lo que hemos dicho, es un hecho comprobado que diversas instituciones -políticas, sociales y económicas, tales como dependencias de ministerios de Agricultura

y Sanidad, empresas privadas, sindicatos, partidos políticos, ejércitos, iglesia, etc.- pueden realizan educación formal y no formal y, por consiguiente, el hecho de que sea una institución la que imparta la educación, no permite distinguir entre educación formal y no formal.

4.5.4. El criterio escolar-extraescolar

Este criterio es el que se define de forma más rigurosa y tiene dos versiones

- Criterio escolar-extraescolar en sentido material.
- Criterio escolar-extraescolar en sentido formal (estímulos directamente educativos conformados o no por el sistema escolar)

1) Criterio escolar-extraescolar en sentido material

La educación no formal, desde sus orígenes, constituye un importante complemento de la educación formal -identificada con el sistema escolar- en el esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país. Ese carácter complementario exige, para evitar su reducción a un tipo más de educación formal, poner un especial empeño en manifestarse como algo que está fuera de la institución escolar.

El criterio escolar-extraescolar se ha identificado erróneamente con edificio escolar, con las actividades de la escuela y con los resultados. Frente a esas identificaciones podemos afirmar:

En primer lugar, el hecho de que una actividad que ordinariamente se atribuye a la educación no formal -como es, por ejemplo, la realización de un programa de educación sanitaria para adultos- se lleve a cabo en los locales de la escuela, no la convierte sin más en una actividad de educación formal conformada por el sistema escolar, pues bien pudiera ocurrir que se le hubiera prestado el local a un grupo político o a un museo, por ejemplo; y, del mismo modo, el hecho de que la institución escolar realice una actividad educativa fuera del recinto escolar tampoco la convierte en educación no formal, porque puede seguir siendo actividad conformada por el sistema escolar.

En segundo lugar, la misma actividad o el mismo programa que en un caso concreto se hace en instituciones de educación no formal como educación no formal se puede hacer, a su vez, como programa y actividad de educación formal en institución escolar. Un ejemplo de este tipo lo tenemos en empresas que organizan para sus técnicos cursos especiales de gestión en los que se adquiere el mismo dominio y preparación que en la disciplina de la Facultad que se encarga de transmitir esas técnicas de gestión a los estudiantes del nivel universitario y muchas veces con un objetivo más vinculado a la práctica profesional.

En tercer lugar, la misma actividad puede ser hecha en la institución escolar como educación formal, en un caso, y como educación no formal, en otro. Es posible

que ante una actividad específica, por ejemplo, un programa de educación familiar, la institución escolar programe -para los alumnos de Secundaria y dentro de las horas específicas que en el trimestre tiene asignadas a la disciplina de sociales y medio -las experiencias convenientes para adquirir conocimientos sistematizados acerca de los conflictos padres-hijos. Y también es posible que la institución encargue a uno de los tutores del centro ese mismo programa de educación familiar para los padres de alumnos con el mismo objetivo a alcanzar en cinco sesiones de una hora de duración.

La constatación de que la misma actividad puede ser realizada en la institución escolar como educación formal y no formal, permite afirmar que, si bien la diferencia específica es de forma genérica la escuela o la institución escolar, debería precisarse más el criterio a fin de no incurrir en los errores criticados.

Para mí, el criterio no es la escuela -que puede identificarse con local y edificio- o la institución escolar -que puede identificarse con los miembros corporativos que la representan-. Debe haber una matización formal del criterio.

2) *Criterio escolar-extraescolar en sentido formal* (estímulos directamente educativos conformados o no por el sistema escolar)

La incidencia en el sentido formal del criterio escolar-extraescolar se fundamenta en la necesidad de mantener coherencia, por un lado, con lo que se ha dicho en los epígrafes anteriores sobre diferencias entre la especie "informal" y las otras dos subespecies "formal y no formal" y, por otro, con la condición de agente en el educando y en el educador y el carácter y el sentido propios el significado de 'educación' (Touriñán, 2015).

Sabemos también que, en los procesos formales y no formales, se utilizan las enseñanzas educativas como *estímulos directamente educativos*, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo

Si esto es así, parece necesario afirmar que la escuela, tiene que propiciar por ella misma la posibilidad de preparar a los individuos, utilizando el pensamiento y la experiencia personal enriquecida por la propia comunidad humana. Y eso lo hace bajo una forma de actividad organizada sistemáticamente para alcanzar su finalidad educativa, en un marco de relaciones inter e intra personales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto mediante estímulos directamente educativos conformados por el propio sistema escolar dentro del sistema educativo.

En la escuela se organiza sistemáticamente la actividad del educando a través de procesos de intervención orientados desde las dimensiones generales a desarrollar personas con estímulos directamente educativos conformados por el propio sistema escolar.

En la escuela como espacio educador se organiza sistemáticamente la actividad y se conforma la misma en y desde el currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las formas de expresión y de las áreas de experiencia, atendiendo al significado de la educación que impregna la intervención, las finalidades y la orientación formativa temporal referida a la condición humana individual, social, histórica y de especie. En los estímulos directamente educativos conformados por el sistema escolar, el tiempo y el espacio se distribuye dentro de la actividad disciplinar y siempre hay un profesor (profesional de la educación) que guía y orienta la actividad.

La efectiva conformación de la actividad por el sistema escolar diferencia la actividad educadora de procesos formales y no formales. No se trata de que una sea más educación que otra, ni que una tenga mejores medios que otra. Ambas pueden ser iguales, excepto en que la mejor educación formal se hace conformada al sistema escolar, es decir, por su modo de organización, con profesionales de la educación que distribuyen tiempos y espacios de aprendizaje ajustándose al sistema escolar y la mejor educación no formal se hace exactamente igual que la otra, pero sin las condiciones que el sistema escolar establece para la actividad educativa y la conforman como actividad educativa escolar.

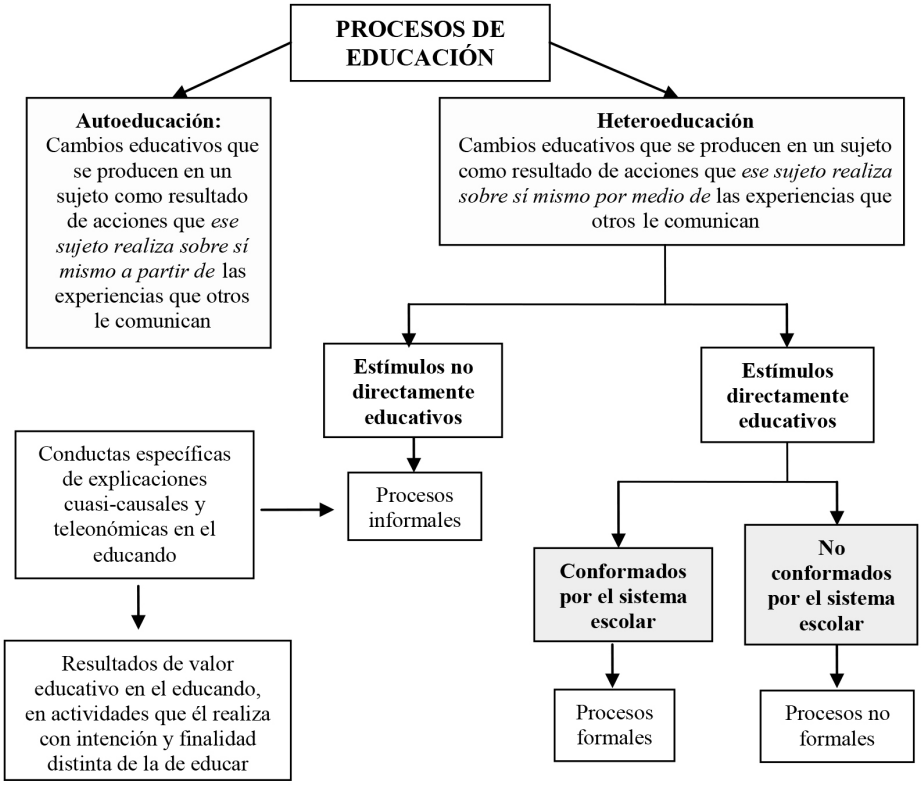
La *diferencia específica* entre formal y no formal en los procesos educativos es la realización de actividades conformadas o no por el sistema escolar:

Formal, en relación con los procesos de educación, significa que los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos educativos son adquiridos con estímulos directamente educativos mediante actividades conformadas por el sistema escolar.

No formal, en relación con los procesos de educación, significa que los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos educativos son adquiridos con estímulos directamente educativos mediante actividades no conformadas por el sistema escolar, aunque estén realizadas utilizando los espacios propios de la escuela.

Según la adecuación de la actividad que realiza una institución a los criterios fijados, esa institución realizará uno o varios de los tipos de educación que reflejamos en el Cuadro 44.

Cuadro 44: Procesos de educación en función del agente educador y su intencionalidad



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 547.

4.6. No debemos ocultar o minimizar la importancia de la distinción 'formal' y 'no formal' si diferenciamos educación sustantivamente y adjetivamente

En el año 1992, el profesor Sarramona decía que entre educación formal y no formal se dan interacciones funcionales (que implican relaciones de complementariedad, de suplencia, de substitución y de interferencia), intromisiones mutuas y posibilidades de permeabilidad y coordinación (Sarramona, 1992, pp. 22-28).

En el año 2016, el profesor Colom, atendiendo a esas recíprocas influencias y abundando en lo común entre ambas, enfatiza la idea de la complementariedad y continuidad entre ellas como paso previo a la unificación conceptual. Nos dice el profesor Colom que ni siquiera hay entre la educación formal y no formal diferencias significativas

de objetivos. Ambas están para facilitar la vida personal, social y cultural del hombre en todas sus dimensiones y a lo largo de su vida:

> "Por tanto, ambas forman un todo diferenciado, pero, al mismo tiempo, unitario, que se conformaría como el sistema educativo idóneo para el hombre de nuestro tiempo. Además, la educación formal y no formal, a pesar de su disyuntiva jurídica, pedagógicamente, tienden, cada día más, a entremezclarse y a confabularse mutuamente, de tal manera que ni tan siquiera la edad de los educandos es un argumento distintivo y determinante entre ambas (…) No se trata pues de diferenciar. No creo que en la actualidad el ejercicio intelectual a realizar entre la educación formal y la no formal sea el de la diferenciación. La realidad nos muestra que hay que indagar más sobre la *complementariedad* y *continuidad* entre ambas lo que nos lleva y nos llevará aun más en un futuro próximo, a la *unificación* entre ambos tipos de educación" (Colom, 2016, pp. 68-69).

Esto es cierto y en el sistema educativo caben el sistema escolar y los procesos no formales de educación conocidos como educación no formal, pero la unificación de resultados no debe anular la distinción entre lo que es sustantivamente educación y lo que es adjetivamente educación. Hablamos con sentido de educación formal y de educación no formal, atendiendo a los procesos que las diferencian. Ambas son educación igualmente buenas y hasta el mismo resultado se puede obtener en una y otra, pero eso no evita la realidad de que sean distintos los procesos formales y no formales. Habrá educación derivada de procesos formales y habrá educación derivada de procesos no formales y de procesos informales. Y sería un error, no amparado por los principios de continuidad y relación, no darse cuenta de que toda la educación CON el museo -entendido como ámbito de educación- no puede encomendarse a los profesores dentro del sistema educativo, ni toda la educación CON el museo puede encargarse a los museólogos y otros profesionales, al margen del sistema escolar y dentro del sistema educativo. Cada vez más, la educación no formal encuentra su lugar en el sistema educativo y, cada vez más, la educación no formal tendrá un protagonismo más fuerte en la educación específica dentro del sistema educativo y, dicho sea de paso, la propuesta de Ministerios de educación y cultura unidos en una sola cartera competencial es un indicio favorable de esta tendencia en política educativa.

Pero nada de lo dicho anula la pertinencia de diferenciar educación sustantiva y adjetiva, que es incuestionable desde la categoría de relación. Procesos formales, no formales e informales son educación y desarrollan valores vinculados al significado de educación; por eso son sustantivamente educación. Pero además son adjetivamente

distintos, porque los procesos son distintos y precisamente por eso, educar con los museos, igual que cualquier otro ámbito de educación construido con un área de experiencia cultural, se ajusta a procesos de heteroeducación formales, no formales e informales y a procesos de autoeducación.

Incluso si pensamos en la formación profesional dual sigue siendo válida la distinción. Pues en el sistema dual de formación profesional, la parte de actividad formativa que se realiza en la empresa queda configurada por el sistema escolar; es una actividad de proceso educativo formal, porque su modo de integrar currículum y de promocionar y acreditar se ajusta al sistema escolar y pasa a formar parte de él. Una cosa es que una actividad sea proceso de educación no formal en un momento y otra que esa actividad se integre en el sistema escolar en otro momento, ajustándose a las exigencias del sistema escolar dentro del sistema educativo.

En este sentido, lo normal es que en el sistema educativo escolar y académico se haga educación común, específica y especializada con el ámbito de educación "museos". Habrá posibilidad en el sistema escolar de formación teórica, tecnológica y práctica especializada para preparar especialistas y vocacionales de los museos formados en el sistema educativo escolar y, además, todos los alumnos de educación primaria y secundaria recibirán formación en educación común con los museos y educación específica derivada de la utilidad y significado de los museos y de su patrimonio cultural por medio de actividad conformada por el sistema escolar. En la escuela podemos trabajar el museo dentro de procesos formales; podemos hacer el museo una meta de procesos no formales (por ejemplo, charlas a padres en actividad para escolar, para concienciarlos d la importancia de que compartir con sus hijos visitas a los museos), y también podemos hacer los museos el contenido de procesos informales en la escuela, tal es el caso de jugar a los museos con los niños, del mismo modo que podemos jugar con ellos a las profesiones.

Pero nada de eso impide o es incompatible con la existencia de procesos no formales e informales de educación organizados desde los museos. Como parte de actividad integrada en procesos no formales de educación, los profesionales de los museos pueden realizar con propiedad y significado pleno de "educativo" actividades orientadas a la educación común y actividades orientadas a la educación específica y especializada. Pueden desarrollar actividades orientadas a formar a los visitantes en valores educativos comunes y en valores derivados del sentido conceptual del área cultural "museo" (qué sentido tiene el museo, para qué sirve la cultura acumulada en él, cómo se ha construido esa cultura, y quienes son los máximos representantes de esa área cultural reflejada en el museos) y pueden realizar actividades orientadas al dominio teórico, tecnológico y

practico del área de experiencia cultural que representa el museo con intención de satisfacer demandas de formación vocacional y profesional como educación especializada (cómo dominar formas de construir esa cultura; como perfeccionar técnicas o dominar un modo de actuar que mejora y nutre el perfeccionamiento profesional y vocacional).

No entender esa doble vertiente y su compatibilidad es no comprender el sentido pleno del museísmo pedagógico que reclama desde la Pedagogía la construcción del ámbito de educación "museos" para dar plenitud al significado de educar CON los museos desde la escuela y desde los museos.

5. CONSIDERACIONES FINALES: EL MUSEÍSMO PEDAGÓGICO ADMITE PROCESO FORMALES, NO FORMALES E INFORMALES DE EDUCACIÓN Y NO ES SOLO HACER UN MUSEO DE LA EDUCACIÓN

Si tenemos en cuenta lo expuesto en este capítulo, se entiende que hablar de museísmo pedagógico no es solo decir que podemos elaborar un museo con los recursos existentes en el presente y en el pasado de la actividad educativa, que es, dicho sea de paso, una forma histórica y didáctica de relacionar museo y educación. Hacer un museo de los recurso pedagógicos de diversas épocas es una tarea encomiable, pero no agota el significado de la relación museo-educación, porque todos los museos son susceptibles de ser parte de la educación y eso quiere decir que la comprensión plena del museísmo pedagógico exige entender el museo -de cualquier área de experiencia cultural- como instrumento y como meta de educación.

Museísmo pedagógico implica entender el museo como ámbito de educación y no solo como espacio que alberga los recursos utilizados en la escuela y en la educación a lo largo de la historia. Se trata de valorar el museo como educativo y construirlo como ámbito de educación que permite educar por, para y con los museos. El museísmo pedagógico implica entender que se puede hacer educación asumiendo la relación museo-educación en toda su extensión de ámbito de educación; es decir, implica entender que se puede hacer educación desde procesos formales, no formales e informales, desde la autoeducación y desde la heteroeducación, para el logro de formación común, específica y especializada con el ámbito de educación "museo", desde la escuela en unos casos y desde el museo en otros.

Y eso quiere decir que los profesores pueden utilizar el contenido del museo para desarrollar valores vinculados al significado de la educación como parte de la educación común y pueden llevar a los niños a los museos de ciencias, de artes, de naturaleza, botánicos, del traje, etcétera, para que aprendan y se formen en sus contenidos específicos y hasta pueden preparar técnicamente a los profesionales de los museos.

Pero también quiere decir que el sistema educativo no aflora todas sus posibilidades, si no reconoce que el museo puede hacer educación común, específica y especializada en la que los profesionales del museo preparan el museo para que sus itinerarios sean formativos (con significado técnico de común, específico y especializado) respecto del qué y del porqué del museo y del significado conceptual de su contenido y de su utilidad como parte de la cultura.

Los museos pueden hacer procesos formales vinculados a la escuela y conformados por el sistema escolar en su realización. Pero los museos también pueden realizar procesos no formales e informales como parte del sistema educativo y cultural de un país, de manera que educar CON los museos sea la manifestación plena del museo como ámbito de educación construido del que se espera y obtiene educación común, específica y especializada, según el caso. Los museos forman parte de la educación por medio de procesos formales, no formales e informales desde la escuela y, además, los museos forman parte de la educación en procesos no formales e informales de educación, desde el museo.

Cuando hablamos de los museos en relación con procesos no formales de educación, hablamos de heteroeducación, pero no de que los profesores llevan allí a sus alumnos bajo un programa de acción propio conformado por el sistema educativo-escolar (procesos formales de educación), sino de que los museos pueden hacer actividades educativas no conformadas por el sistema escolar, pero intencionalmente dirigidas a educar, como actividad propia del museo; es decir, el museo como eje fundamental de procesos no formales e informales de educación común, específica y especializada.

Educar CON el museo significa, no solo que la escuela hace educación común, específica y especializada con el contenido "museo", sino también que el museo como institución y mediante procesos no formales e informales de educación, hace actividad educativa común, específica y especializada: forma en valores comunes de la educación por medio del museo y forma en valores específicos del contenido del museo, educando a las personas en el significado del museo y en los valores culturales por medio de los contenidos del museo, y, además, también forma en los valores especializados que se corresponden con la materia del museo desde la perspectiva vocacional y profesional.

Y nada de lo dicho es incompatible con la defensa de la profesionalización de la función pedagógica o con la distinción entre profesionales de la educación, profesionales del sistema educativo y profesionales de los museos que realizan actividad educativa en procesos no formales. Negar lo anterior equivale a decir que solo los profesionales de la educación pueden educar y que los padres y los profesionales de otros ámbitos no educan, cuando la realidad es que lo hacen mediante procesos no formales e informales.

CAPÍTULO VI

INVESTIGACIONES TEÓRICAS DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA APLICADA A LAS ARTES COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN CONSTRUIDO

1. INTRODUCCION

Uno de los problemas básicos en la investigación disciplinar es el de la demarcación de ámbitos de competencia. La disciplina que se enseña en un plan de estudios se identifica, ordinariamente, con el conjunto de conocimientos consolidados por la investigación en ese ámbito y ordenados curricularmente. Detrás de esos conocimientos consolidados existe una investigación dedicada al desarrollo y validación de modelos de indagación adecuados a los problemas específicos de ese campo y al conjunto de conocimientos alcanzados sobre los problemas específicos del campo con esos modos de indagación y que, justamente, son problemas específicos del campo, porque así se puede probar desde la racionalidad de la concepción de cada disciplina en concreto.

La disciplina, como '*disciplina a enseñar'*, como '*disciplina a investigar*' (investigación de la disciplina) y como '*disciplina de investigación*' (investigación en la disciplina), son cuestiones importantes, si se pretende identificar una asignatura o razonar acerca de la competencia de una disciplina concreta.

De ordinario la denominación de la disciplina delimita con precisión el contenido de la misma. En el caso de la Teoría de la Educación no ocurre lo mismo. Es precisamente el sentido de la disciplina el que tiene que perfilarse. Como dijo el profesor R. Marín:

> "las presiones de las fuerzas que de hecho dominan la universidad y se proyectan en la elaboración de planes de estudios; la realidad del movimiento pedagógico, con una producción que desborda la capacidad de información y síntesis de los individuos y grupos que han de tomar las decisiones y *la no abundancia de reflexiones que sin olvidar estos datos se centren en una más precisa delimitación del contenido y método de cada ciencia, evitando las presiones perturbadoras; todo ello confunde y complica el panorama conceptual y terminológico".* (Marín 1983, p. 15. La cursiva es mía).

En el caso de la pedagogía y sus aplicaciones, la *investigación en* la disciplina, reclama previamente la *investigación de* la disciplina. El problema básico no es tanto la productividad del supuesto (inferencias y aplicaciones de la concepción de la disciplina) como la racionalidad de la propia concepción de la disciplina (su justificación y vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la propia concepción de la disciplina).

De lo que se trata, en este caso, es de justificar la racionalidad de la propia concepción de la disciplina y tengo la convicción de que el modo de aclarar y simplificar el panorama conceptual es exponer los argumentos sobre el concepto de la propia disciplina para que se juzguen y entiendan sus límites de aplicación. Voy a argumentar en este capítulo sobre el lugar de las investigaciones de la Teoría de la Educación dentro de la Pedagogía y sobre la complementariedad metodológica en las investigaciones.

Mi tesis, en el punto de partida de este capítulo, responde a los contenidos justificados en el libro "*Pedagogía General. Principios de educación y principios de intervención*" (Touriñán, 2016a): la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre formas de conocimiento. Son *dimensiones del conocimiento*, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son *formas de conocimiento*, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones y un particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, de manera tal que tiene sentido afirmar que en el conocimiento combinamos formas de conocimiento y niveles epistemológicos.

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, porque el *Diccionario de la Lengua Española* Real Academia dice que disciplina es "facultad, arte o ciencia" y la educación es una de esas cosas o las tres, según de qué se esté hablando en cada caso, (RAE, 1999). Pero, además, es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y practico de la educación). Por otra parte, es posible decir que educación es materia de estudio y análisis no sólo desde la Pedagogía (ciencia de la educación), sino desde muy diversas disciplinas que convierten a la educación en materia de estudios interdisciplinares (ciencias de la educación y teorías interpretativas). Así las cosas, para nosotros, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad a cuyo conocimiento contribuyen muy diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía, que genera los conceptos propios de la intervención pedagógica y de la función pedagógica.

Es fundamental distinguir entre "ámbito de conocimiento" y conocimiento del ámbito", entre Educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las Carreras estudian el conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento; se centran en la disciplina y por medio de ella preparan para explicar, interpretar y transformar el ámbito de realidad que estudian desde la disciplina. Es posible agrupar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos, susceptibles de ser abordados disciplinarmente. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos de estudio e investigación. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso.

Las disciplinas científicas se constituyen en función de su objeto de estudio, es decir, de las características comunes al ámbito de realidad específica que estudian con la forma de conocimiento que les es propia; se construyen con criterio epistemológico (forma de conocimiento) y ontológico (ámbito de realidad que estudian). La Física, la Química, la Historia, la Biología, la Sociología, la Pedagogía, la Economía, la Psicología, la Pedagogía, etc., son disciplinas que se constituyen, epistemológicamente, con racionalidad propia de las formas de conocimiento que se adaptan a la complejidad de su objeto de estudio. Ontológicamente, cubren ámbitos de realidad distintos, elaborando sus propuestas en conceptos con significación intrínseca al ámbito de estudio. Cada una de estas disciplinas tiene *autonomía funcional*. Esta autonomía no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas. Autonomía funcional quiere

decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados con estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos. Precisamente por eso decía Herbart, que es el padre de la Pedagogía,:

> "Quizá fuera mejor que la Pedagogía intentara, en cuanto le fuese posible, 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. Sólo a condición de que cada ciencia trate de orientarse a su modo y aun con igual energía que sus vecinas, puede establecerse entre todas un comercio beneficioso" (Herbart, 1806, p. 8).

En las disciplinas científicas, la autonomía funcional no equivale a defensa de absoluta independencia, es compatible con una fecunda *relación interdisciplinar* y con la defensa del principio de *dependencia disciplinar*. Cada una de esas disciplinas se usa para conocer su ámbito de estudio con la forma de conocimiento que se adecua a su objeto y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina.

Desde la perspectiva de la metodología de investigación, las disciplinas con autonomía funcional se relacionan entre sí. La disciplina (A) puede usar la disciplina (B) para sus investigaciones. Ahora bien, son autónomas, porque la validación de los conocimientos de la disciplina (A) no queda realizada por haber usado la disciplina (B), sino por las pruebas específicas de (A). Una disciplina (Pedagogía, por ejemplo) puede usar fórmulas matemáticas para establecer sus conclusiones; si falsea las pruebas matemáticas, las conclusiones de educación serán falsas; pero, si no falsea las pruebas matemáticas, la validez matemática no garantiza por sí sola la validez de la conclusión pedagógica que depende de su propio sistema conceptual.

Las *disciplinas científicas son generadoras* de conceptos propios de su ámbito de estudio, 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 generadora tiene conceptos propios y 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 o investigación aplicada

del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora. Existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras (con conceptos aplicables a educación y la interpretan desde esos conceptos), tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. En este caso, la educación es un ámbito de realidad a estudiar que se resuelve en teorías interpretativas o investigaciones aplicadas, hablamos en este caso de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc. En el caso de las investigaciones aplicadas, la prueba depende de los conceptos propios de la disciplina generadora. Pero en el caso de disciplinas con autonomía funcional, cada disciplina depende de sus propias pruebas. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que genera conceptos propios con significación intrínseca al ámbito de estudio, respecto de la educación, puede decirse que pedagógicamente probado no es lo mismo que psicológicamente probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de psicología, ni el significado de los conceptos de educación se reducen a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse para interpretar la educación.

De manera genérica es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones asumidas para las disciplinas en la comunidad científica: como *disciplina a enseñar* (asignatura de planes de estudios), como *disciplina a investigar* (*investigación de la disciplina*, justificación y validación de la propia disciplina y de su definición y sistema conceptual, que justifica lo que debería investigarse) y como *disciplina de investigación* (*investigación en* la disciplina, la productividad y la metodología de conocimiento propias de la disciplina; es el trabajo de investigación "*en* y *desde*" la disciplina, es decir, cómo se investiga en la disciplina aquello que debe investigarse).

Esta distinción es especialmente significativa, porque los contenidos de una disciplina se validan por coherencia con la *investigación de* la disciplina, es decir, por coherencia con la concepción del campo y crecen por productividad o crecimiento del conocimiento del campo, de acuerdo con el desarrollo de la *investigación en* la disciplina.

Dado que el objetivo de este capítulo es avanzar en el sentido disciplinar desde la Pedagogía, vamos a trabajar en los siguiente epígrafes la combinación disciplinar de formas de conocimiento, niveles epistemológicos y consideración de la educación como objeto de estudio, asumiendo que el corpus central de una disciplina con autonomía funcional es su concepción de la teoría del ámbito de realidad que estudia. Y así las cosas, en el punto de partida, podemos decir que la concepción disciplinar de la pedagogía es distinta según entiendan la teoría, que, a pesar de la diferencias, siempre se usa como

teoría para la mejora de la práctica educativa y como fundamentación racional de los estudios educativos.

Esta argumentación que hacemos sobre la disciplina, no es exclusiva de la Pedagogía como ciencia de la educación; es una argumentación válida para cualquier disciplina científica. Igual que defendemos y argumentamos sobre la existencia de disciplinas científicas, formas de conocimiento y disciplinas aplicadas en educación, podemos hacerlo en cualquier otro ámbito de estudio, ya sea el de las artes, la literatura, o el de cualquier área de experiencia cultural sistematizable. Existe Pedagogía como ciencia de la educación y existen disciplinas aplicadas a la educación, tales como psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc. Y en el mismo sentido podemos hablar del ámbito de conocimiento "Arte", que es susceptible de ser analizado como disciplina con autonomía funcional y desde disciplinas aplicadas, tales como la psicología del arte, la sociología del arte, la historia del arte y otras, entre las que está la Pedagogía que estudia el arte como ámbito de educación y permite construir el ámbito de educación "artes", generar el diseño educativo y realizar la intervención adecuada para educar CON las artes y CON el arte.

El nivel de las investigaciones pedagógicas actuales permite afirmar que hay razones suficientes para distinguir y no confundir en el lenguaje técnico el *conocimiento de la educación* y los *conocimientos de las áreas culturales*, porque el conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales.

Es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura. Pero, si además afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales y que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa. Para nosotros, por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos. Conocer, enseñar y educar son tareas diferentes y por tanto, conocer áreas culturales se distingue de enseñar áreas culturales y de educar con áreas culturales

En relación a las áreas culturales, es verdad que el conocimiento del área cultural es un componente de la acción educativa, pero el conocimiento del área cultural

tiene un protagonismo distinto cuando hablamos de "*conocer un área cultural*", "*enseñar un área cultural*" y "*educar con un área cultural*". Esto que decimos, es obvio, si pensamos en un caso concreto, pues no es lo mismo "conocer Historia", que "enseñar Historia" que "educar con la Historia", y así sucesivamente con cada área de experiencia que se constituye en objeto de enseñanza y ámbito de educación.

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de aptitudes vinculadas al conocimiento del área que será objeto de la enseñanza (área de experiencia y formas de expresión adecuadas al área), pero de ahí no se sigue que enseñar un área sea conocer ese área y que educar sea simplemente enseñar el área. Es innegable, dado el actual desarrollo del conocimiento de la educación, que los profesores no requieren todos el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan, según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo, y que todos los profesores no deben tener el mismo conocimiento pedagógico, dependiendo de cuál sea el nivel del sistema educativo en el que se trabaje.

Conocer, en el amplio sentido de rendimiento identificado con las expresiones "sé qué, sé cómo y sé hacer", no se confunde con enseñar. Aptitudes y competencias para conocer y aptitudes y competencias para enseñar no se subsumen unas en las otras, ni tampoco ambas vacían de significado a la expresión "educar con" un área cultural. El análisis detenido del contexto pedagógico da pie para sostener que el conocimiento de las áreas culturales no es el conocimiento de la educación y que tiene sentido distinguir conocer, enseñar y educar, tal como ya he argumentado en el primer capítulo de este libro.

Hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de la educación como objeto de conocimiento, es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta e instrumento de la acción educativa, o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos según el caso y con propiedad el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, etc., en tanto que especialistas de cada una de esas áreas de conocimiento, no me cabe ninguna duda de que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento.

En el primer supuesto, los conocimientos -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva,

según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que se construye como ámbito desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de conocimiento 'educación'. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

Educar, es básicamente desarrollar en cada persona los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto 'educación' y utilizar las áreas culturales para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar, además, el área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que la hace cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Educar CON un área cultural no es lo mismo que conocer un área cultural, enseñar un área cultural o mejorar nuestra capacidad cognitiva aplicada a un área cultural.

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de conocer las áreas de experiencia cultural); y, por si eso fuera poco, además, hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación', para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural con *mentalidad 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 (Valoramos 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 (Touriñán, 2017).

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar, ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar.

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso. *Educar con* las Artes, como ejemplo de área cultural, no es un problema de conocer las Artes, prioritariamente, ni de Didáctica de las Artes, ni de Pedagogía Cognitiva que permite mejorar nuestro modo de conocer. *Educar con* las Artes, es básicamente utilizar las Artes para desarrollar los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto 'educación' y utilizar las Artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además las Artes (o cualquier área cultural) como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables-practicables.

Por lo que ya sabemos, y pensando en la enseñanza de un área cultural, podemos

decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza (la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, las Artes, etc.,) no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean. Pero la validez de su uso como instrumento y meta de la acción educativa no procede sin más de su validez fijada en el área cultural correspondiente, sino que está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionados en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

La visión crítica de nuestro método y de nuestros actos, cuando educamos, nos proporciona argumentos para no confundir "conocer un área cultural" "enseñar un área cultural" y "educar con un área cultural". El conocimiento de la educación se distingue del conocimiento de áreas culturales, si bien pueden ser usadas para educar. *Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía, que controla los elementos estructurales de la intervención y nos capacita para vincular el área cultural al carácter y al sentido propios del significado de la educación.*

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

Así las cosas, parece acertado defender que las áreas culturales forman parte de la educación y el conocimiento de la educación es un área cultural específica cuyo contenido permite imprimir el carácter y sentido propios del significado de la educación a cada contenido de área cultural que se cualifica como educativo. Tan cierto es que hay conocimiento del área cultural "Artes", por ejemplo, como que existe el conocimiento de la educación y que, gracias a este conocimiento, podemos cualificar con rigor el valor educativo de determinado conocimiento artístico y afirmarlo primaria y sustantivamente como educación.

2. PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES TEÓRICAS DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de la Filosofía, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas derivadas de teorías sustantivas.

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* de la educación (para hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de "educación" o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida).

Por analogía con la evolución de otros saberes y por aplicación del modelo de crecimiento al conocimiento de la educación se distinguen, en la actualidad, tres corrientes distintas en la evolución del conocimiento de la educación. Las tres corrientes de la educación se denominan, según la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, del siguiente modo (Touriñán 1987a, 2014a y 2016):

- Corriente marginal o experiencial
- Corriente subalternada o de los estudios científicos de la educación
- Corriente autónoma o de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional igual que las demás disciplinas científicas que generan conceptos propios con significado en su ámbito de estudio

Cada una de estas corrientes se distingue de las otras por su respuesta a las siguientes cuestiones:

- la consideración de la educación como objeto de estudio,
- el tipo de conocimiento a obtener para saber educación,
- el modo de resolver el acto de intervención,
- la posibilidad o no de estudio científico y de la ciencia de la educación.

La corriente es el conjunto unitario de ideas y pensamientos agrupados, desde

los cuatro criterios establecidos, para comprender la evolución del conocimiento de la educación. Cada corriente constituye un marco de interpretación desde el que se construyen las teorías acerca del conocimiento de la educación que permiten fundamentar el modo de entender el discurso pedagógico y la intervención. *La corriente es la representación mental de cómo se entiende el conocimiento de la educación*.

Cada corriente tiene un techo: su respuesta específica a los criterios discriminantes. Precisamente por eso puede decirse que todo lo que afecta al tema de estudio (la educación) y no contradice la respuesta a los criterios, cabe dentro de la corriente. Por esta razón las corrientes no se definen, ni por el método, ni por la concepción de la ciencia que apoyan más frecuentemente, ni por la concepción filosófica de la vida que tengan sus partidarios. Lo que define una corriente no es el método, porque en la corriente caben todos los métodos compatibles con el techo establecido. Tampoco define la corriente la distinta concepción científica, porque, respecto a la consideración de la educación como objeto de conocimiento, esa concepción es algo externo. En efecto, nuestra consideración de la educación como objeto de conocimiento no varía, porque defendamos una u otra concepción de la ciencia; en cualquier caso de esa diversa concepción científica, se acepta que consideran la educación como objeto de tratamiento científico. Por la misma razón podemos decir que diferentes concepciones de vida no son diferentes concepciones de la educación como objeto de conocimiento. Lo que varía en cada caso son los fines de la educación que hay que defender, según cuál sea la concepción de la vida, humanista, personalista, católica, etc., pero todas esas concepciones son asumibles desde una misma concepción pedagógica: podemos concebir la función pedagógica como una mera práctica experiencial, aunque los fines a lograr varíen según la concepción filosófica que defendamos. Por consiguiente, cada corriente tiene un techo demarcado por las respuestas a cada uno de los criterios discriminantes, y, así las cosas, lo que define la corriente es la consideración de la educación como objeto de conocimiento que se hace desde la corriente.

Por el modo de responder a los criterios discriminantes, cada corriente tiene un modo distinto de entender el conocimiento de la educación. Cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos acerca de la educación nada despreciables. Las tres corrientes son modos legítimos de abordar la educación. Las aportaciones de cada corriente son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Según la mentalidad pedagógica configurada, se establece la sustantividad del discurso pedagógico y la intervención. En este sentido, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata, más bien, de reconocer

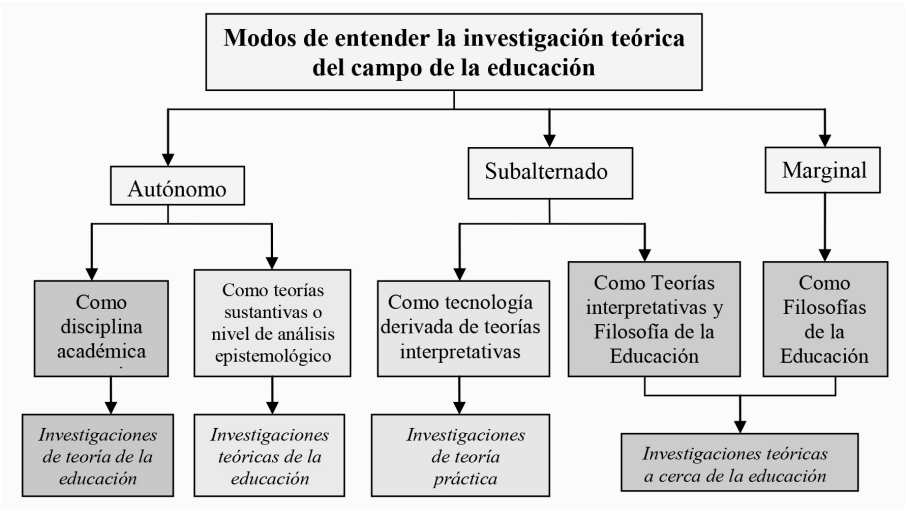
que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo con el techo de cada corriente, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, corriente), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la hipótesis, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuyen al conocimiento de la educación en cada corriente.

Cada una de las corrientes ha aportado conocimientos valiosos acerca de la educación. Sus logros son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Cada corriente marca un techo de conocimiento, crea un patrón de justificación de la acción pedagógica y establece unos límites a la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación.

Desde esta perspectiva, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata, más bien, de reconocer que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo con el techo de cada corriente, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, corriente), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la hipótesis, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuyen al conocimiento de la educación en cada corriente.

En definitiva, en Pedagogía, y atendiendo al sentido que se le atribuya a la relación entre "teoría" y "educación", se puede profundizar en *cuatro modos de entender la Teoría de la educación* en el contexto de la investigación disciplinar: 1) como Investigaciones *teóricas acerca* de la educación (Teorías filosóficas e interpretativas de la educación), 2) como Investigaciones de *teoría práctica* de la educación (Tecnologías derivadas o Investigación activa validada con las teorías interpretativas, para alcanzar metas socialmente valiosas), 3) como Investigaciones *teóricas de* la educación o teorías sustantivas (Teoría como nivel epistemológico de análisis, distinto del nivel Tecnología y del nivel Investigación activa o Práctica) y 4) como Investigaciones de *teoría de la educación como disciplina* académica sustantiva (teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la intervención pedagógica general), tal como queda resumido en el Cuadro 45.

Cuadro 45: Investigaciones teóricas del campo de la educación



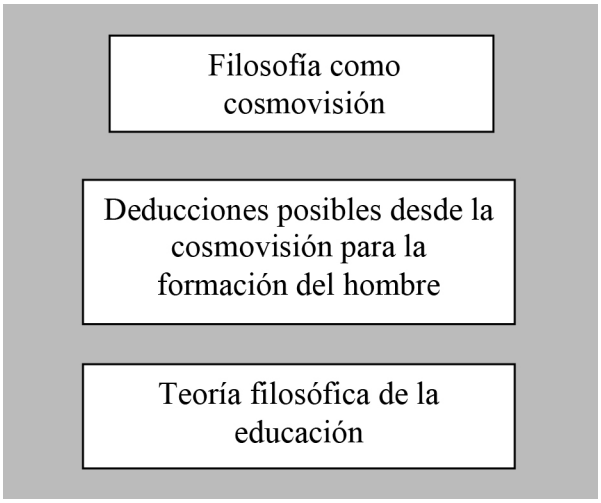
Fuente: Touriñán, 2016a, p. 901.

2.1. Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación

Las investigaciones teóricas acerca de la educación establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías filosóficas de la educación, las investigaciones específicas de la filosofía de la educación y las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967; Sáez, 2016).

Las teorías filosóficas de la educación resuelven la educación deductivamente, desde las concepciones del mundo y de la vida. Su objetivo es la formulación explicita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación, o dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres (Touriñán, 2014a; Fullat, 1979). Su modo de construir el conocimiento de la educación se adapta al esquema del Cuadro 46.

Cuadro 46: Construcción de una teoría filosófica educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 902.

En *la corriente marginal,* que se ha denominado también corriente filosófico-deductiva o hermenéutico-dialéctica (Castillejo, 1985; Quintanilla, 1978), *la Teoría de la Educación se identifica con las filosofías de la educación.* Su objetivo es la formulación explícita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación, o dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres (Touriñán, 1987a, pp. 242-431; Fullat, 1979, p. 71; Brubacher, 1962).

Las teorías filosóficas de la educación aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postule como "a priori" de la intervención. Son estudios que deben formar parte de la cultura de los profesionales de la Pedagogía (Davis, 1987). Pero la capacidad para generar principios de intervención pedagógica y para explicar y prescribir reglas de intervención es realmente escasa porque en esta corriente (Touriñán, 1987a):

- La relación entre la teoría y la intervención es extrínseca
- Se centran las reflexiones en los fines de vida deseables y no en las metas pedagógicas y reglas de la intervención
- Entienden el problema de la educación como justificación moral de conductas singulares y no como explicación científica de acontecimientos pedagógicos

intencionales

- La educación no es vista como un objeto de estudio propio, sino como una consecuencia de otras preocupaciones intelectuales: las cosmovisiones

Adviértase que las afirmaciones anteriores no invalidan las teorías filosóficas de la educación. Antes bien, ponen de manifiesto su limitación, en la misma medida que se pretenda utilizarlas para algo que no es su cometido: explicar el modo de intervenir (Suchodolsky, 1979; García Aretio, 1989; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Bowen y Hobson, 1979; Carr, 2004; Capitán, 1979; Fermoso, 1976; Smeyers, 2010).

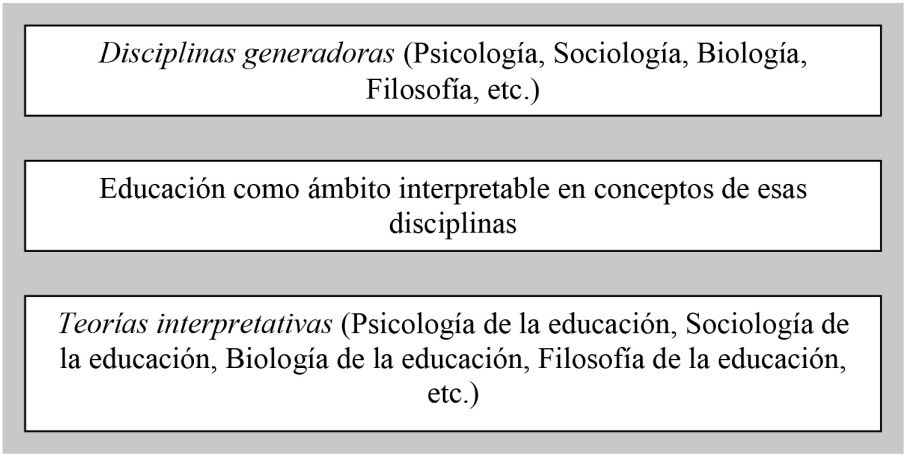
Las Teorías filosóficas de la educación constituyen una disciplina específica. Pero, si distinguimos las formas de conocimiento -racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica (moral y política), racionalidad teológica, racionalidad literaria y artística, etc.)-, denominar Teoría de la Educación sólo a las filosofias de la educación es un modo impreciso de hablar, admisible en el lenguaje coloquial, pero inadecuado para un lenguaje técnico. El hecho de que gran parte de la historia del conocimiento de la educación se corresponda con la mentalidad pedagógica de la corriente marginal, no es razón suficiente para identificar la Teoría de la Educación con las concepciones de la vida deseable, la concepción personal que uno tiene de la vida o con una parte de la historia del conocimiento de la educación: aquella que corresponde a la creación y propuesta de filosofías de la educación.

La cuestión no es si existe una disciplina denominada Filosofías de la Educación o Teorías filosóficas de la Educación. La cuestión es, más precisamente, si, por el hecho de que exista una disciplina cuyo contenido se consolida desde la investigación propia de las teorías filosóficas, ya no puede haber ninguna otra disciplina que se denomine con propiedad Teoría de la Educación (Quintana, 1982). El propio desarrollo del conocimiento de la educación confirma que la consideración de la disciplina de Teoría de la Educación como la disciplina que estudia las Filosofías de la Educación sólo es comprensible en un estadio de desarrollo disciplinar desfasado de la educación. En la actualidad las Filosofías de la Educación son un campo de investigación específica, con disciplina propia y del mismo nombre.

Las teorías interpretativas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967; Colom, 2002) y

su modo de construir conocimiento se adapta al esquema que se presenta en el Cuadro 47.

Cuadro 47: Construcción de una teoría interpretativa en educación



Fuente: Touriñán, 2008a, p. 181.

Las teorías interpretativas son tratados especiales (aplicaciones) de las disciplinas generadoras. La Psicología, la Sociología, la Antropología, la Biología, la Economía, la Historia, etcétera, son disciplinas generadoras, tienen estructura teórica consolidada por la forma de conocimiento adecuada a su objeto de estudio y han desarrollado conceptos propios en los que puede subsumirse la actividad educativa (Ausubel, 1982, p. 25- 36; Bunge, 1985, p. 236-239 y 1981, p. 35; Castillejo, 1987; Colom, 1982, 1986 y 2002).

Las teorías interpretativas establecen, por tanto, vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en términos y pruebas de las disciplinas generadoras. Son investigaciones aplicadas de las disciplinas generadoras. Existen tantos tipos de teorías interpretativas como disciplinas generadoras puedan establecerse para el ámbito de la educación. Su estructura disciplinar se ajusta al esquema representado en el Cuadro 48.

Cuadro 48: Estructura de Teoría de la Educación como teoría interpretativa



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 882.

Conviene insistir en que las teorías interpretativas son *tratados especiales* de las disciplinas generadoras (disciplinas aplicadas). Son aplicaciones a la educación de la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Filosofía, etcétera. No son tratados de Sociología o de Psicología especiales que especializan la disciplina (como es el caso, por ejemplo, de la Psicología general, la psicología evolutiva, la psicología comparada, etcétera), sino que son tratados especiales de Psicología o de Sociología, etcétera, porque no especializan la disciplina, sino la tarea. En las teorías interpretativas, *lo que se especializa es la tarea, no la disciplina, porque la disciplina siempre es, en este caso de las teorías interpretativas, la misma disciplina generadora -Psicología, Antropología, Biología, Sociología, etcétera, según corresponda-* (González Álvarez, 1977, p. 20). Precisamente por especializar la tarea se dice psicología de la educación, sociología del trabajo, antropología de la familia, etcétera; siempre es en cada caso, disciplina generadora (psicología, sociología, antropología, biología, etc.) que interpreta un campo de conocimiento especial (educación, cultura, familia, sociedad, etcétera).

En estos casos, la educación es un marco de referencia en el que las

vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo se resuelven en términos y vinculaciones de las disciplinas generadoras. Los conceptos y vinculaciones que interpretan el acontecimiento educativo se han establecido y validado en su propio ámbito, que no es el del acontecimiento educativo, sino el de la disciplina generadora. Se entiende, por tanto, que cambiar la teoría interpretativa, exigiría en este caso cambiar la disciplina y no simplemente especializar la tarea. Se entiende desde esta perspectiva que O'Connor concluya que "la palabra teoría, tal como se la utiliza en los contextos educacionales, se da, por lo general, a simple título de cortesía" (O'Connor, 1971, p. 160). Para este autor las teorías de la educación o son simples opiniones o son teorías psicológicas, sociológicas, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora que interpreta el campo de la educación.

A los efectos de este discurso hacemos sinónimos teoría interpretativa y una acepción de la investigación aplicada. En la literatura científica, el término 'aplicada' se entiende en dos acepciones:

a) Como aplicación de una ciencia al conocimiento de un campo (este es el sentido estricto de la teoría interpretativa como disciplina aplicada).
b) Como aplicación de una ciencia a la acción y a la resolución de problemas prácticos o a objetivos sociales (es el sentido estricto de las aplicaciones técnicas y de las teorías prácticas).

Ambos sentidos de investigación aplicada han venido contraponiéndose al concepto de investigación tecnológica, dando lugar así a tres categorías: investigación básica (teoría sustantiva), investigación aplicada (teoría interpretativa) e investigación tecnológica. Y desde este marco se entienden los conceptos de disciplina "general" y "aplicada": Biología general y biología aplicada, Antropología general y aplicada, Pedagogía general y aplicada, y así sucesivamente; dos conceptos que se han integrado en muy diversas ciencias tales como medicina, psicología, sociología, economía, pedagogía, etcétera, en la misma medida en que todas pueden aplicarse a otros conocimientos y a problemas prácticos.

En mi opinión, el sentido primero (a) de investigación aplicada es epistemológicamente similar a la estructura de la investigación básica (patrones de explicación, vinculando condiciones y acontecimientos por medio de teorías).

El sentido segundo (b) de investigación aplicada tiene epistemológicamente, una estructura similar a la de la investigación tecnológica (transforma una realidad encadenando, por medio de las teorías, un proceso de reglas que permiten lograr las metas construyendo las condiciones más adecuadas).

Mi argumentación, por tanto, distingue dos grandes categorías epistemológicas:

la investigación científica y la investigación tecnológica. Cada una de ellas es susceptible, a su vez, de dos estructuras.

- *Investigación científica* (básica y aplicada, entendida esta última en su acepción de teoría interpretativa).
- *Investigación tecnológica* (aplicación de una ciencia a problemas prácticos -aplicaciones técnicas y teorías prácticas- y tecnologías sustantivas o tecnologías específicas, según la corriente de conocimiento).

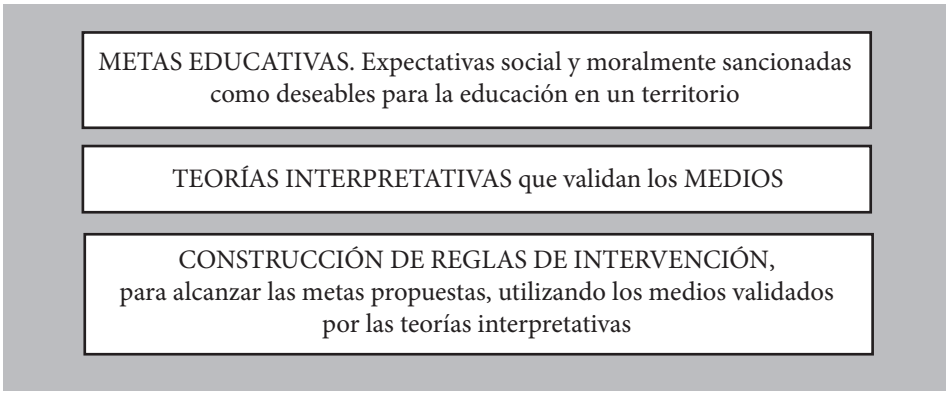
Ambas categorías tienen un papel específico en la *práctica*, que se entiende aquí como la puesta en acción de la secuencia de intervención concreta en cada caso.

Con todo, debe quedar bien claro que la mayor semejanza epistemológica a nivel de estructura, entre la teoría práctica y la investigación tecnológica, frente a la teoría interpretativa, no da pie a obviar las diferencias entre teorías prácticas y tecnologías sustantivas. Las teorías prácticas, dado que la validez de las metas no se deriva del propio proceso, sino del carácter social y moral de las mismas, conviene encuadrarlas también con propiedad en el ámbito de la racionalidad práxica. Las teorías prácticas forman parte, por la validación de los medios, de la racionalidad científico-tecnológica, y por la validación de las metas, forman parte de la racionalidad práxica.

2.2. Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación

Las investigaciones de teoría práctica de la educación se identifican como tecnologías derivadas; son construcciones racionales que dirigen la acción, estableciendo reglas de intervención, a partir de metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, y medios validados por teorías interpretativas. Las teorías prácticas, en tanto que tecnologías derivadas, no son patrimonio exclusivo de la investigación educativa, sino de cualquier campo en el que existan expectativas sociales. En la educación existen expectativas sociales y parece innegable, por tanto, que es un campo adecuado para el desarrollo de teorías prácticas. Los partidarios de las teorías prácticas han constituido uno de los grupos más reforzados en el ámbito de la práctica educativa (Schwab, 1973; O'Connor, 1973; Broudy, 1977; Novak 1977 y 1998; Novak, y Gowin, 1984). Sarramona, 2007; García del Dujo, 2006; Claxton, 2001; Colom, 2001 y 2008). Su modo de construir conocimiento se adapta al esquema que se presenta en el Cuadro 49.

Cuadro 49: Construcción de una teoría práctica en educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 904.

La teoría práctica es, sin lugar a dudas, una *tecnología; no se trata de interpretar, sino de transformar e intervenir modificando una acción concreta orientada a un fin.* En este caso la teoría es una construcción racional encargada de dirigir la acción. En el ámbito de la subalternación, la tecnología admite dos modalidades.

a) La modalidad de *Aplicación técnica,* defendida por O'Connor, mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico y por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (O'Connor, 1973, pp. 47-65):

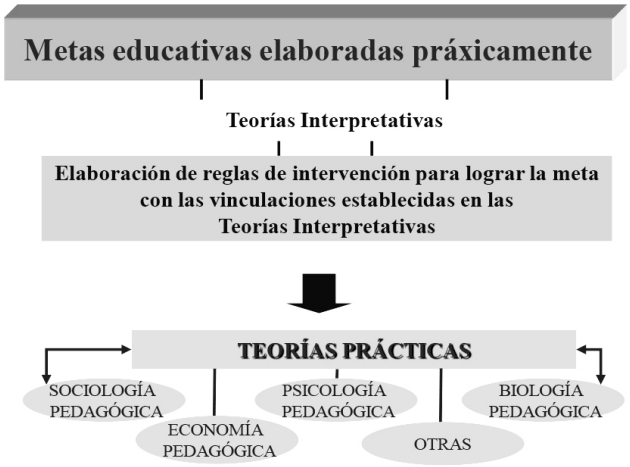
> *"A" es dado* como deseable para la educación.
> Según las teorías interpretativas "T", si se dan las condiciones «C», se produce *«A»*.
> Constrúyanse las condiciones "C".

b) La modalidad de *teoría-práctica,* defendida por Hirst (1966, pp. 52-54), mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico, pero no lo son al conocimiento de la educación, y, por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (Hirst, 1966, pp. 52-54):

> "P" es una finalidad educativa *establecida* práxicamente desde el sistema de educación y de acuerdo con las teorías interpretativas.
> En las circunstancias dadas, y de acuerdo con las teorías interpretativas, "Q" es la forma más efectiva de lograr "P".
> Por consiguiente, hágase lo que exige "Q".

Las teorías prácticas son construcciones racionales que dirigen la acción, combinando dos entidades distintas: las metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, es decir, elaboradas práxicamente como buenas "aquí y ahora" para el educando y los medios validados por las teorías interpretativas que se adecúan a esas metas. La estructura disciplinar básica de una teoría práctica queda reflejada en el Cuadro 50.

Cuadro 50: Estructura de la Teoría de la Educación como teoría práctica



Fuente: Touriñán, 1989a, p. 14.

Los fines del ámbito que se quiere dirigir y los medios a utilizar para alcanzar los fines son los elementos que se conjugan en las teorías prácticas. No es extraño en este sentido que, según cuál sea la teoría interpretativa, se hable de Psicología Pedagógica, Sociología Pedagógica, etc.

No obstante, debe quedar claro que las teorías prácticas no son disciplinas académicas, sino formas de dirigir la acción (Quintanilla, 1978; Hirst, 1966; Moore, 1980; Quintana, 1988; García Carrasco, 1983, 1984 y 1988), y, así las cosas, definir la Teoría de la Educación como teoría práctica, es decir que las disciplinas académicas que se construyan para el dominio del conocimiento de la educación tienen estructura de teorías prácticas.

Se entiende por esta razón que, si identificamos la Teoría de la Educación con la teoría práctica, no hay manera lógica de demarcar su campo disciplinar desde un punto de vista interno a la educación como ámbito de realidad con significación

propia en sus conceptos, pues lo que determina la división disciplinar es en este caso la teoría interpretativa que sirve de soporte científico para la construcción de las reglas de intervención.

Gran parte de las críticas formuladas a la Teoría de la Educación como disciplina, desde otras disciplinas consolidadas en el estudio de la educación, procede de esta concepción, pues la Teoría de la Educación funciona en este caso como un "cajón de sastre" en el que cabe todo, incluso aquellas tareas que, desde el punto de vista de la demarcación, se han ido consolidando como propias de otras disciplinas académicas de la educación.

No por otra razón, sino por ésta, se puede explicar que, en los manuales de Pedagogía Sistemática, la Pedagogía teórica sea un nombre que agrupa a diversas disciplinas científicas con objeto propio de estudio (García Hoz, 1970, pp. 44-50; Gottler, 1954, pp. 32 y 39-41; Henz, 1976, pp. 22-23; Hubert, 1975, pp. XIII-XVII; y, Nassif, 1975, pp. 72-79).

Si no confundimos investigaciones teóricas del campo de la educación y disciplinas académicas sustantivas, la Filosofía de la Educación y las teorías interpretativas son investigaciones teóricas del campo educativo que se realizan desde la disciplina generadora. Forman parte del conjunto de estudios interdisciplinares de la educación que tienen su propia parcela de representación disciplinar. A su vez, Las teorías prácticas, cuando se han definido como disciplinas, tienen su ajustada denominación a partir de la disciplina generadora que interpreta la educación. Todas ellas son investigaciones teóricas de valor indiscutible en el campo de la educación.

Pero, en este momento de la argumentación, la cuestión fundamental es si, dado que cada una de esas investigaciones teóricas tiene su propia disciplina académica, se cierra con ellas la investigación teórica o además de investigación aplicada y teórica práctica hay otro modo de investigar teóricamente la educación que puede denominarse con propiedad Teoría de la Educación. Lo que se concluye lógicamente desde la mentalidad subalternada es que la investigación básica no es competencia de la Pedagogía, sino propiedad de las disciplinas generadoras. Precisamente por eso dirá O'Connor que la teoría es en la mentalidad de esta corriente un título de cortesía, cuando se une al término educación, ya que sólo hay investigaciones teóricas acerca de la educación (teorías interpretativas) y teorías prácticas (O'Connor, 1971, p. 160; Colom, 1982 y 2005).

La cuestión fundamental no es, si son justificables las teorías prácticas; la cuestión básica es, más bien, si las teorías tienen que hacerse sólo como se hacen habitualmente en educación, es decir, bajo el patrón de teorías prácticas, y por tanto, como conocimiento subalternado a las teorías interpretativas.

Para clarificar esta cuestión, me parece oportuno seguir una estrategia comparada. En efecto, la Biología es una disciplina científica con estructura teórica consolidada; dispone de teorías sustantivas y tecnologías específicas, elaboradas en conceptos propios de la Biología. Desde conceptos propios de la Biología, sus teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos y legitiman cambios de estado, o sea, establecen metas u objetivos intrínsecos de la Biología; por su parte, sus tecnologías específicas prescriben reglas para alcanzar esos objetivos intrínsecos con las vinculaciones establecidas en sus teorías sustantivas y, además, genera investigación activa sobre la realidad biológica.

Pero, a mayor abundamiento, si nos preguntamos cómo contribuir a la calidad educativa de la sociedad con la Biología, estamos planteando una cuestión de teoría práctica. En este caso, la Biología es un estudio autónomo que tiene sus objetivos intrínsecos; pero, también, contribuye a solucionar metas educativas desde teorías prácticas, en la misma medida que la Biología valide medios que permitan generar reglas, interpretando la educación y las metas en términos biológicos. Podemos actuar con la Biología analógicamente respecto de la educación y entender ésta como una meta social que se resuelve en términos de la Biología; construimos, así, la teoría práctica de la educación desde el patrón interpretativo de la Biología**.**

La cuestión que no se plantea, en este caso, es la posibilidad de que los términos educacionales tengan significación propia y existan objetivos intrínsecos, metas pedagógicas, además de expectativas sociales dirigidas al sistema educación, de manera tal que específicamente se podrían interpretar las expectativas sociales en términos de Pedagogía.

Se abre así la posibilidad de entender que no se trata de abandonar el campo de las teorías prácticas, porque la educación es un ámbito adecuado para las teorías prácticas, sino de entender que la Pedagogía, como estudio autónomo, con corpus conceptual propio de "educación", no es una teoría práctica (del mismo modo que la Biología no es una teoría práctica, aunque se utilice en ellas) y puede generar *investigaciones teóricas de la* educación como nivel epistemológico e *investigaciones de teoría de* la educación como disciplina académica sustantiva.

2.3. Investigaciones teóricas de la educación. La teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación

Las teorías sustantivas de la educación se conocen también como *investigaciones de teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico.* Teoría, tecnología y práctica o investigación activa, son niveles de análisis epistemológico que se aplican a las formas de conocimiento, para dar cuenta ajustada de la complejidad de su objeto

de estudio. Se diferencian entre sí, desde un punto de vista ontológico, por el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que les incumbe, identificado con el análisis del aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que es propio de cada disciplina sustantiva (intervención pedagógica, enseñanza, etc.) Se identifican todas ellas de manera genérica y desde un punto de vista epistemológico, por centrarse en un determinado nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento: el nivel "teoría", que se distingue del nivel "tecnología" y del nivel "investigación activa o práctica" (Cuadro 51).

Cuadro 51: Construcción de una Teoría sustantiva en la Pedagogía

Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación con autonomía funcional que genera conceptos propios para explicar e interpretar y dirigir la educación como ámbito de realidad
Nivel epistemológico 1. Teoría (construcción que explica e interpreta un problema de educación asumiendo significación intrínseca en los términos educacionales: teorías sustantivas de la educación) SEPARACIÓN de los niveles 2 y 3 *Nivel epistemológico* 2. Tecnología (tecnologías específicas) *Nivel epistemológico* 3. Práctica (Investigación activa o puesta en acción de la secuencia de intervención)

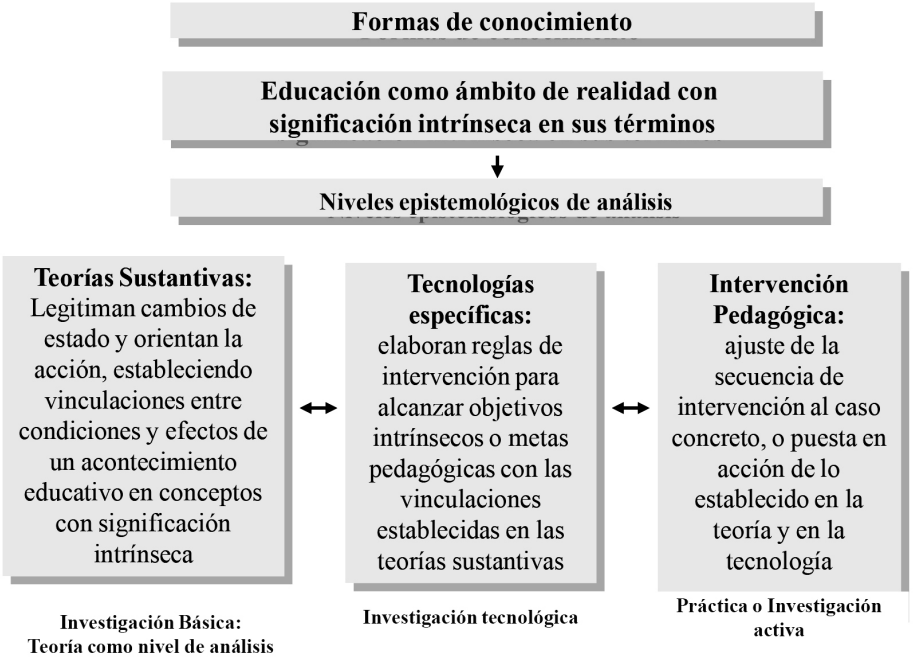
Fuente: Touriñán, 2016a, p. 906.

En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional (Herbart, 1805; Dilthey, 1965 -original de 1884-; Nohl, 1968 -original de 1934-; Belth, 1971; Walton, 1971; Vázquez, 1981 y 1984; Toulmin, 1977 y 2003; Touriñán, 1987a; Castillejo, 1987; Colom, 2005). Las teorías sustantivas legitiman cambios de estado y orientan la acción, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en conceptos con significación intrínseca al ámbito disciplinar.

Desde este planteamiento es legítimo decir que la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación es teoría, tecnología y práctica de la educación, o sea, que además de existir, como ya hemos visto, investigaciones aplicadas de la educación

y teorías prácticas de la educación, en la Pedagogía hay investigación básica, tecnología específica e investigación activa, como reflejamos en el Cuadro 52.

Cuadro 52: Estructura de la disciplina autónoma Pedagogía



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 997.

Las investigaciones teóricas de la educación como nivel de análisis epistemológico se corresponden con las teorías sustantivas de la educación. En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional.

Cómo sea esa teoría es un problema abierto en el marco de la educación entendida como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos. Y en este sentido, conviene recordar que con motivo del Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía, el profesor Gonzalo Vázquez escribió el artículo *La pedagogía general, ¿una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro* y mantenía que esa teoría general "tiene el carácter de una teoría tecnológica, esto es, es una teoría que se ocupa de lo que hay que hacer para conseguir el desarrollo de los acontecimientos de un modo determinado" (Vázquez 1984, p. 29); un modo determinado que no niega el

origen de la ciencia pedagógica, ni renuncia a los postulados de la autonomía (Vázquez, 1980 y 1981).

2.4. Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía

Las investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía se corresponden con el desarrollo y validación de modelos, de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la disciplina. El campo de investigación en la disciplina de Teoría de la Educación entendida como disciplina académica sustantiva, no está constituido por todos los problemas teóricos sustantivos de la educación, sino sólo por aquellos problemas que pertenecen al ámbito de la disciplina en tanto que problemas teóricos y tecnológicos de la intervención pedagógica general, como puede verse en el esquema el Cuadro 53.

Cuadro 53: Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía

Pedagogía como disciplina de conocimiento que genera conceptos propios para explicar, interpretar y dirigir la educación como ámbito de realidad, generando teoría, tecnología e investigación activa
División de la pedagogía en disciplinas académicas sustantivas, de semejanza epistemológica con la Pedagogía, pero que tienen singularidad ontológica por su objeto de estudio, es decir, por el conocimiento pedagógico que les incumbe identificado con el análisis teórico, tecnológico y práctico del aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que es propio de cada disciplina sustantiva. *Teoría de la educación como disciplina académica* que implica teoría, tecnología e investigación activa sobre la intervención pedagógica general *Otras disciplinas académicas*. Didáctica, Organización escolar, Pedagogía diferencial, etcétera., que hacen teoría, tecnología e investigación activa respectivamente sobre la parcela de educación que constituye el objeto de estudio propio de cada una de ellas

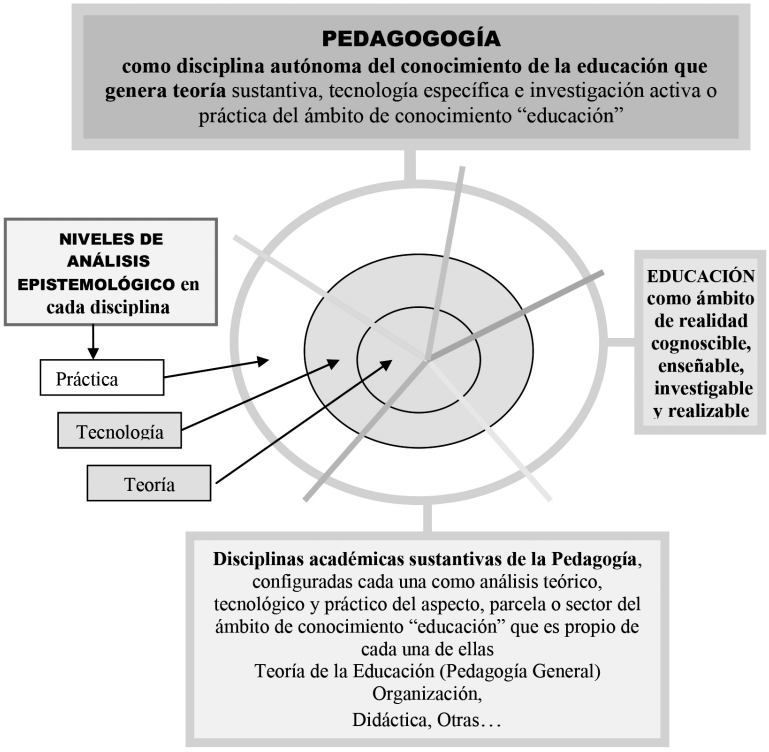
Fuente: Touriñán, 2008a, p. 184.

La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía, entendida como disciplina con autónoma funcional, se construye como todas las disciplinas académicas sustantivas, por parcelación de la disciplina autónoma que las genera; en este caso la Pedagogía. Como disciplina, y epistemológicamente, usa la forma de conocimiento que utiliza la Pedagogía y ontológicamente restringe su ámbito

de estudio al aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que le corresponde; es teoría, tecnología y práctica de la intervención pedagógica general. Se ocupa de la investigación de los elementos estructurales de la intervención pedagógica y de la construcción de ámbitos de educación.

Como disciplina académica sustantiva la teoría de la educación no es un nivel de análisis epistemológico, sino un aspecto, parcela o sector del conocimiento pedagógico que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de "educación", tal como reflejamos en el Cuadro 54.

Cuadro 54: Parcelación de la Pedagogía en disciplinas académicas sustantivas



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 909.

Las investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva ponen el énfasis en *la investigación de y en la disciplina,* es decir, estamos centrados en los problemas de racionalidad de la disciplina, es decir, en el desarrollo y validación de modelos de explicación, interpretación y transformación de los problemas

propios de la disciplina como campo de conocimiento (*investigación de*) y en la aplicación de esos modelos a los problemas específicos del campo (*investigación en*). La tarea es, por una parte, el sentido, es decir, la justificación de la racionalidad de la disciplina (investigación de) y, por otra (investigación en), la metodología de investigación para el desarrollo y consolidación de los conocimientos investigados en la disciplina, a partir de la concepción de la disciplina.

La *investigación en* la disciplina de teoría de la educación depende de la *investigación de* la disciplina. Es el propio modo de concebir la disciplina el que condiciona el crecimiento simple -intensivo, extensivo e intrínseco- del campo disciplinar. Como ya hemos visto, el cambio de supuestos en el conocimiento de la educación hace variar el modo de concebir la disciplina y esto explica que los problemas investigados y los modos de investigarlos desde una concepción puedan ser revisados en parte, subsumidos, suplementados o considerados como no pertinentes desde otra concepción.

Las investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva se corresponden con el desarrollo y validación de modelos, de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la parcela de educación que se constituye en su objeto de estudio. El campo de investigación en la disciplina de Teoría de la Educación entendida como disciplina académica sustantiva, no está constituido por todos los problemas teóricos de la educación, sino sólo por aquellos problemas que pertenecen al ámbito de la disciplina en tanto que problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la intervención pedagógica general (elementos estructurales de la intervención).

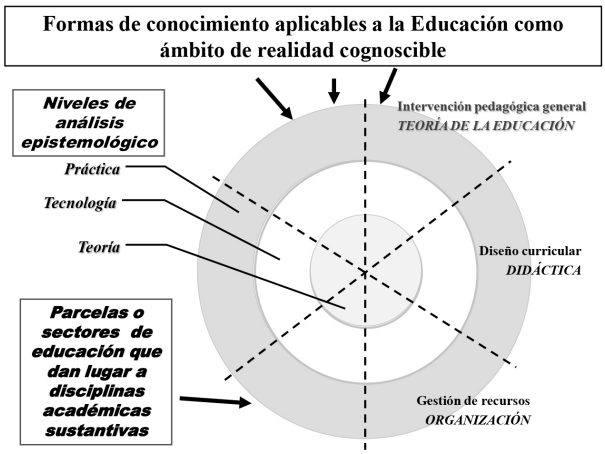
En la corriente autónoma del conocimiento de la educación Como disciplina académica sustantiva la Teoría de la Educación no es, un nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento (no es equivalente a teoría sustantiva), sino un conocimiento vinculado a un aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de "educación" en los tres niveles de análisis epistemológico. El conocimiento disciplinar de un ámbito de realidad (conocimiento del ámbito o disciplina) implica la combinación de niveles epistemológicos aplicados a formas de conocimiento (criterio epistemológico) y ámbito de realidad a conocer (criterio ontológico). Las disciplinas sustantivas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian, con la racionalidad que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio. El criterio disciplinar no es sólo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina.

Todo ámbito cuyo conocimiento es identificado epistemológicamente por la

forma de conocimiento, que a su vez es identificado ontológicamente como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, constituye una *disciplina autónoma,* como la Psicología, la Historia, la Pedagogía, la Economía, etc. Estas disciplinas se subdividen a su vez en subdisciplinas, ámbitos parciales de investigación o *disciplinas académicas sustantivas. Las disciplinas académicas sustantivas son académicas, porque forman parte del programa académico de la carrera y son sustantivas, porque lo sustantivo que las identifica es la ciencia generadora y construyen su diferencia dentro de la parcela que les incumbe, elaborando las teorías sustantivas, las tecnologías específicas y las investigaciones activas que les son pertinentes a su* sector del conocimiento del ámbito de realidad que estudian.

Desde los postulados del conocimiento de la educación en la corriente autónoma, puede decirse que la Pedagogía como disciplina autónoma se configura en diversas disciplinas sustantivas, según el aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que estudian. La Pedagogía general (Teoría de la educación), la organización escolar, la orientación educativa, la didáctica, la pedagogía comparada, etcétera, constituyen un conjunto representativo de las disciplinas académicas que son sustantivamente pedagógicas (Cuadro 55).

Cuadro 55: Integración de componentes de disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía



***Fuente**:* Touriñán, 2016a, p. 892.

Cada una de estas disciplinas combina niveles de análisis epistemológico aplicado a la forma de conocimiento que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio y aspecto o parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que van a conocer.

En tanto que la Pedagogía como disciplina autónoma formula y resuelve problemas teóricos sustantivos de la educación y problemas tecnológicos y prácticos específicos de la educación, parece correcto afirmar que cada una de las disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas implica a su vez problemas teóricos, tecnológicos y prácticos del aspecto o del sector o parcela de la educación que estudia disciplinarmente. El hecho de que en todas las disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía no estén desarrollados por igual sus problemas teóricos, tecnológicos y prácticos obedece más bien a contingencias particulares de su propio desarrollo como disciplina que a una real ausencia de problemas teóricos o tecnológicos en las cuestiones de la educación que estudia.

2.4.1. Teoría como nivel de análisis y teoría como disciplina académica sustantiva no deben confundirse

Teniendo en cuenta las disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas que hoy se cultivan en la ciencia de la educación, la Teoría de la Educación como teoría sustantiva (nivel teórico de análisis epistemológico) no debe confundirse con la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva. Existen problemas teóricos sustantivos de la educación, problemas tecnológicos específicos y problemas prácticos de la educación en otras disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas; esas disciplinas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian. El criterio disciplinar no es sólo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina, por eso es necesario mantener la distinción clara entre forma de conocimiento y niveles de análisis aplicables (*criterio epistemológico*), ámbito de conocimiento y de realidad a conocer (*criterio ontológico*) y conocimiento del ámbito (*ciencia o disciplina construida*).

Cada disciplina académica sustantiva tiene sus problemas teóricos, tecnológicos y prácticos correspondientes a su parcela disciplinar. Se identifica ontológica y epistemológicamente, como ya hemos visto, dentro de la Pedagogía. La teoría de la educación como teoría sustantiva o nivel de análisis epistemológico no es lo mismo que la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva y su identificación implica negar, como hemos dicho, la relación de interdependencia entre los niveles teoría, tecnología y práctica.

Por consiguiente, si, a pesar de haber entendido el criterio disciplinar (que implica criterio ontológico y epistemológico) elaboramos, para la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva, un programa de teoría entendida sólo como teoría sustantiva, entramos en solapamiento con los programas de las otras disciplinas académicas sustantivas, porque incluiríamos en nuestro programa de teoría problemas

teóricos sustantivos de la parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que corresponde a otras disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía, negando la relación de interdependencia entre teoría, tecnología y práctica en el ámbito de realidad a estudiar. Dada esa interdependencia, la diferencia en las disciplinas sustantivas no es solo el nivel de análisis epistemológico y la forma de conocimiento, sino también de parcela de realidad a conocer. Las disciplinas académicas sustantivas de la disciplina autónoma Pedagogía (*conocimiento del ámbito*) son parcelas del conocimiento pedagógico; la parcela que le corresponde en cada caso, identificado por la aplicación de los *niveles epistemológicos* de teoría, tecnología y práctica a las *formas de conocimiento que* mejor se ajustan *a la* complejidad del aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que van a conocer (*ámbito de conocimiento*) desde la disciplina.

Con las diversas matizaciones que puedan darse dentro de los partidarios de la corriente autónoma, se reconoce que la *Teoría de la Educación, como disciplina académica sustantiva, es una parte de la Pedagogía como disciplina autónoma y se ocupa del conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la intervención pedagógica general.*

2.4.2. La teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es pedagogía general

Llegados a este punto del discurso acerca de la racionalidad de la disciplina parece obvio que, desde un punto de vista estrictamente lógico, no habría inconveniente en que la denominación de una disciplina fuera la de "Pedagogía General", porque la pedagogía general es ciencia de la educación en general, según la tradición más depurada. Pero también encontramos en la tradición razones a favor de la denominación "Teoría de la educación", pues no debemos olvidar que el conocimiento autónomo de la educación evoluciona en sus orígenes desde la "*Pedagogía General derivada del fin de la educación*" de Herbart hasta la "*Teoría de la Educación de validez general*" de Nohl (Touriñán, 2016a).

Si no olvidamos que las disciplinas sustantivas se constituyen por parcelación del ámbito de conocimiento de la disciplina autónoma de la que derivan -en este caso Pedagogía- parece estar del lado del sentido común la propuesta de denominación de Pedagogía General para la disciplina académica sustantiva, lo cual, dicho sea de paso, es coherente a su vez con el uso de la denominación de "pedagogía" laboral, "pedagogía" familiar, etcétera, para las disciplinas aplicadas que nacen de la disciplina matriz.

Y así las cosas, la distinción entre teorías interpretativas y teorías sustantivas, disciplinas aplicadas y disciplinas académicas sustantivas refuerzan la tendencia a favor de la denominación de Pedagogía General, porque la distingue de otras disciplinas sustantivas de la Pedagogía y la diferencia de las disciplinas aplicadas derivadas de la

Pedagogía.

De este modo, la voz "Teoría de la educación" sería voz propia de las teorías interpretativas y de las teorías prácticas y de las investigaciones teóricas de la educación identificadas con la teoría como teoría sustantiva o primer nivel epistemológico de análisis.

Mi propuesta es que *la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es, en sentido estrictamente lógico, Pedagogía general, es decir, es disciplinarmente una parcela sustantiva de la Pedagogía que tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y que se identifica, ontológicamente*, con un aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad "educación" a conocer, el de la intervención pedagógica general (Touriñán, 2016a):

a) Es Pedagogía, porque la Pedagogía como ciencia de la educación es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, entendida ésta como un ámbito de realidad y de conocimiento con significación intrínseca en sus términos. La Teoría de la Educación tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y se somete a los mismos principios metodológicos y de investigación pedagógica que la disciplina autónoma.
b) Es general, porque el término general expresa el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que le incumbe y la distingue de las otras disciplinas académicas sustantivas. General se entiende en sentido lógico como lo que se predica del conocimiento pedagógico con independencia de las consideraciones diferenciales, que es, en este caso, la intervención pedagógica general y los elementos estructurales de la intervención pedagógica. La Teoría de la Educación es disciplinarmente parcela sustantiva de la Pedagogía; una parcela identificada ontológicamente con la intervención pedagógica general, que es la parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que tiene que conocer.

Así las cosas, la presencia de problemas teóricos sustantivos y tecnológicos específicos, pero sectoriales, en otras disciplinas académicas sustantivas de la ciencia de la educación es compatible con la existencia de *la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía que se ocupa de los problemas de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general, o lo que es lo mismo, que se ocupa de la teoría, de la tecnología y de la práctica de la intervención pedagógica general.*

En la Pedagogía General como disciplina académica sustantiva, salvando las diferencias que, por razones pragmáticas de tipo institucional y administrativo, se dan en los programas concretos de asignaturas de los planes de estudios de los diversos

distritos universitarios, hoy se hace hincapié en la necesidad de potenciar cuatro áreas de investigación con el objeto, no sólo de consolidar el campo de la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva, sino también de acentuar la potencia formativa de la disciplina sustantiva de Teoría de la Educación en el currículum de los profesionales de la Educación. Estas cuatro áreas son:

- El conocimiento de la educación, es decir, la educación como objeto de conocimiento y la construcción del conocimiento pedagógico que permite generar la mentalidad pedagógica, aplicar principios metodológicos y generar principios de investigación pedagógica, ajustados al significado del objeto de conocimiento "educación".
- El estudio de la función pedagógica como función de los profesionales de la educación, que permite caracterizarla como función especializada y específica, distinta de otras funciones tales como la función médica, la función psicológica, sociológica, antropológica, etc.
- Los procesos de intervención pedagógica y la relación educativa, es decir, el desarrollo de pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención, que permiten construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo , en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención.
- El estudio de las dimensiones generales de intervención pedagógica y la construcción de ámbitos de educación, focalizados con mentalidad y mirada pedagógicas.

2.4.3. Las disciplinas científicas y las disciplinas académicas sustantivas pueden generar disciplinas aplicadas

Como ya he dicho en la introducción de este capítulo, las *disciplinas científicas son generadoras* de conceptos propios de su ámbito de estudio, 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 generadora tiene conceptos propios y 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 o investigación aplicada del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora.

Existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras (con conceptos aplicables a educación y la

interpretan desde esos conceptos), tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. La educación puede ser interpretada en términos de motivación y comportamiento, en términos de salud y vida, en términos de relaciones sociales, etc. En estos casos, la educación es un ámbito de realidad a estudiar que se resuelve en teorías interpretativas o investigaciones aplicadas, hablamos en este caso de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc.

La existencia de disciplinas aplicadas al lado de disciplinas científicas generadoras ha dado lugar a la diferenciación entre disciplina general y aplicada. Es obvio que bajo esa diferencia se han construido diversas disciplinas aplicadas o teorías interpretativas en otros ámbitos científicos, porque tienen conceptos propios que pueden aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. Así, se habla de sociología general y aplicada, de economía general y aplicada, de biología general y aplicada; se habla de Psicología, de Medicina, de Antropología, de Pedagogía y de las demás disciplinas científicas como disciplinas generadoras. Pero, en cada caso concreto de existencia de disciplina general y aplicada, estamos asumiendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina (González Álvarez, 1977).

La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía social, etcétera, especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, Pedagogía, etcétera, a ámbitos distintos, que son susceptibles de interpretación en términos de relación social, comportamiento y motivación, de intervención pedagógica, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora de la interpretación.

En este sentido, se dice que la pedagogía laboral, la pedagogía familiar y otras disciplina aplicadas de la Pedagogía especializan la tarea, no la disciplina Pedagogía, que sigue siendo la misma que se aplica los conceptos creados por la Pedagogía, a la interpretación de cada uno de esos ámbitos en los que se aplican.

En el caso de las investigaciones aplicadas, la prueba depende de los conceptos propios de la disciplina generadora (Psicología, Biología, Sociología, Pedagogía, Antropología, etc.), pues son esos conceptos los que interpretan el ámbito aplicado.

Pero en el caso de disciplinas científicas con autonomía funcional, cada disciplina depende de sus propias pruebas. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que genera conceptos propios con significación intrínseca al ámbito de estudio, respecto de la educación, puede decirse que pedagógicamente probado no es lo mismo que psicológicamente probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de psicología, ni el significado de los conceptos

de educación se reducen a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse para interpretar la educación. Y esto se predica también de las disciplinas académicas sustantivas creadas por parcelación de cada disciplina generadora.

Por tanto, cuando hablamos de disciplinas sustantivas como Psicología general, diagnostico psicológico, psicología evolutiva (todas disciplinas derivadas de la parcelación, con criterio ontológico y epistemológico, de la disciplina generadora de Psicología, no de la aplicación de la psicología a otro ámbito de realidad cognoscible e interpretable en conceptos propios de la psicología), por pensar en una rama próxima, la cuestión no es que se especialice la tarea, aplicándose a otro ámbito o conjunto de problemas (psicología de la educación, del arte, del trabajo, etc.), sino que, dentro de la Psicología, se especializa la disciplina misma. Las disciplinas aplicadas especializan la tarea, porque la tarea es siempre interpretar otro ámbito en términos de Psicología, Sociología etc., pero en las disciplinas sustantivas se especializa la disciplina científica misma, porque cada una genera sus conceptos distintivos y modos de prueba sobre una parcela de la disciplina científica matriz (psicología, sociología, pedagogía u otras).

Cada disciplina sustantiva tiene sus problemas y sus métodos de trabajo, según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la parcela que le corresponde de la disciplina científica matriz. Y esto es lo que hay que tener presente cuando se une el calificativo "general" a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, como la pedagogía general, la didáctica o la pedagogía comparada, queremos decir que todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, pero la pedagogía general no resuelve el problema de la Didáctica o el problema de la pedagogía comparada porque "educación" y "enseñanza" y "sistema educativo" son conceptos con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento que les incumbe (en este caso educación, enseñanza y sistema educativo, respectivamente), elaborando sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde sus análisis teóricos, tecnológicos y prácticos.

Cada una de estas disciplinas sustantivas puede aplicarse a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas como pedagogía del trabajo, pedagogía social, pedagogía escolar, y de didácticas especiales o aplicadas como la didáctica de las ciencias sociales, y la didáctica de las matemáticas, por ejemplo.

Se sigue, por tanto, que, definir la disciplina sustantiva, no es un problema de hacer pedagogías aplicadas o de aplicar la disciplina a otros ámbitos interpretables

desde ellas, sino más bien un problema previo, de parcelación de la disciplina matriz Pedagogía. Existen pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras) y existen didácticas aplicadas o didácticas específicas o didácticas especiales, que especializan la tarea. Las disciplinas aplicadas van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz. El problema de la disciplina académica sustantiva es de delimitación junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la ciencia matriz y que tienen todas ellas, por tanto, su ámbito de conocimiento y su conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la parcela de disciplina científica matriz que les corresponde.

Y si esto es así, se sigue que lo importante es que las artes como ámbito de conocimiento pueden generar sus propios conceptos y pueden ser interpretadas en términos de disciplinas aplicadas. Es un hecho que la psicología, la antropología, la sociología, la medicina, la pedagogía, pueden interpretar las artes en término y conceptos de cada una de esas disciplinas generadoras. La clave, desde la pedagogía aplicada a las artes es construir el ámbito de educación "artes", hacer el diseño educativo y generar la intervención que materializa el contenido de la expresión "educar con las artes".

3. LA COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA ES PRINCIPIO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Los principios de investigación pedagógica de objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación-validez avalan esta posición. La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser contemplada como actividad y como ámbito de conocimiento; la educación como ámbito de realidad es una actividad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. La complejidad del objeto "educación" está marcada por la doble condición de ámbito de conocimiento y de actividad, y no tener esto en cuenta da lugar a la perdida de significación en el conocimiento de la educación. Al conocimiento de la educación se le exige capacidad de resolución de problemas de 'educación' (de conocimiento y de acción en cada intervención, de relación teoría-práctica). Y precisamente por esa exigencia en la capacidad de resolución, *la condición de referencia en la investigación pedagógica es la significación-validez del conocimiento de la educación que se obtiene: si aquel no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos*

no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido; carece de significación (Touriñán, 2014a).

Es mi opinión fundada en el análisis de los elementos estructurales de la intervención pedagógica que la Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación, de manera que se hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas, atendiendo a racionalidad científico-tecnológica, práxica (moral y política) y literaria y artística, según el caso. Se pueden abordar los retos de la investigación pedagógica y transformar información en conocimiento y el conocimiento en educación, asumiendo la complejidad del objeto "educación". La Pedagogía es conocimiento de la educación que sirve para resolver problemas de educación, es decir, para educar a cada educando, vinculando teoría y práctica en cada acción educativa concreta. La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde conceptos específicos con significación intrínseca al ámbito "educación", acudiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso. La validez de su contenido está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionado en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que fundamenta la *mirada pedagógica especializada y* da significado a la *mentalidad pedagógica específica* (Touriñán, 2017).

En la relación teoría-práctica, asumiendo la práctica educativa como eje fundamental de la investigación teórica de la educación, suelen distinguirse tres posiciones respecto del conocimiento de la educación (Touriñán, 2016a):

Práctica educativa sin teoría: posición que habla de la imposibilidad de alcanzar las generalizaciones teóricas de la ciencia positiva o quedarse en ellas, porque la educación tiene que trascenderlas necesariamente en la práctica.

Teoría sin práctica educativa: posición que toma como referencia los trabajos de epistemología aplicada y reivindica la necesidad de hacer conocimiento de la educación, pero, en su afán de justificar la necesidad de conocer, esta posición se olvidan de la educación que es el objeto de conocimiento; en esta posición la educación como actividad práctica pasa a un segundo plano y se preocupan más por el tipo de teorías interpretativas más apropiadas para la educación como ámbito de realidad cognoscible.

Teoría con práctica educativa: posición que asume la complejidad del objeto de conocimiento de la educación y al mismo tiempo reclama para

ella el sentido de una actividad práctica, cuya resolución requiere conocimiento vinculado a la práctica y a la consistencia teórica de la intervención.

Desde mi punto de vista, el principio de complejidad objetual en la investigación pedagógica nos obliga a no apartarnos de las condiciones que marcan la complejidad (la condición fundamentante del valor en la actividad educativa, la doble condición de agente actor y agente autor en cada caso de actividad educativa, la doble consideración de conocimiento y acción en cada intervención). Y esto significa que, si queremos resolver el objeto "educación", debe ajustarse el método de manera adecuada a la estructura noética de lo que pretendemos conocer. Correspondencia de método y objeto significa que, si el objeto es complejo, habrá diversas formas de conocimiento adecuadas para ello y complementarias, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación de la educación, y también a la generación de conceptos específicos para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad "educación" que es cognoscible, enseñable, investigable, realizable.

Quiero reflexionar en estas páginas sobre la importancia de defender la complementariedad metodológica como principio de la investigación pedagógica, atendiendo a los siguientes apartados:

- La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la significación del conocimiento de la educación
- La correspondencia objetual como condición metodológica general
- La complementariedad metodológica como exigencia de la complejidad objetual de 'educación'
- La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la correspondencia objetual

3.1. La complementariedad metodológica se vincula al principio de significación del conocimiento de la educación

Si no nos olvidamos de que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etc.), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación, estamos en condiciones de entender que cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación, porque hacer teoría, tecnología y práctica desde las diversas formas de conocimiento que se ajustan

a la complejidad objetual de "educación", obteniendo conocimiento para la práctica educativa, varía según el marco de cada corriente: no es lo mismo pensar la educación como un objeto de estudio genuino con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito "educación", que entender la educación como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las disciplinas generadoras o que concebirla como una actividad práctica. En definitiva, estamos en condiciones de entender que la capacidad de resolución de problemas que se atribuye al conocimiento de la educación es la clave de su significación.

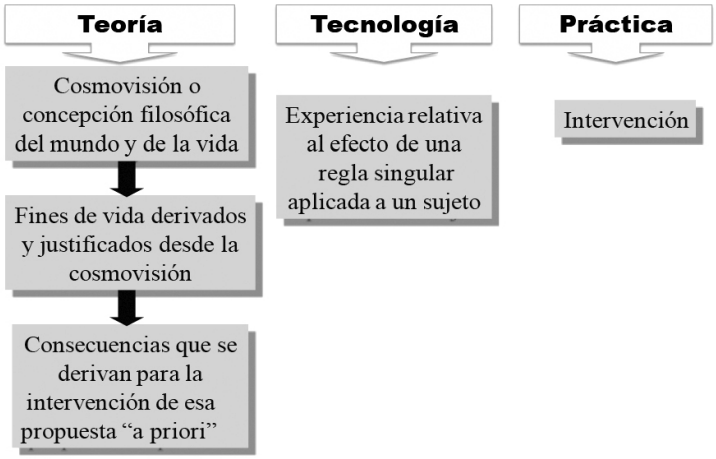
Hablamos de significación como principio de investigación, no de significado del conocimiento de la educación, o designificado de "educación".

La significación como principio, que no se confunde con la significatividad, ni con el significado de la educación, se define como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente; un conocimiento que nace de la relación teoría-practica para la actividad educativa y se vincula a la validez y a la fiabilidad del conocimiento de la educación (Touriñán y Sáez, 2015; Gimeno, 2000; González Pérez, 2010; Redondo, 1999; Torre, 1985; Trilla, 2009; Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas, 2010; Soltis, 1984; Siegel, 2006; Berliner, 1986 y 2002; Biesta, Allan y Edwards, 2014; García Carrasco, 2007; Brezinka, 2002; Vázquez, 1991).

Cuando hablamos de significación como principio de investigación, asociamos el conocimiento de la educación al la validez y a la fiabilidad; es fiable porque mide con exactitud y precisión del tipo que sea; es válido, porque "mide" lo que dice medir; y lo que "mide" es su capacidad de resolución de problemas que siempre son problemas vinculados directamente con la intervención, o sea, con la relación teoría-práctica, que es distinta en cada corriente y queda resumida en los Cuadros 56, 57 y 58.

Cuadro 56: Resolución de problemas para la intervención en la corriente marginal del conocimiento de la educación

CORRIENTE MARGINAL

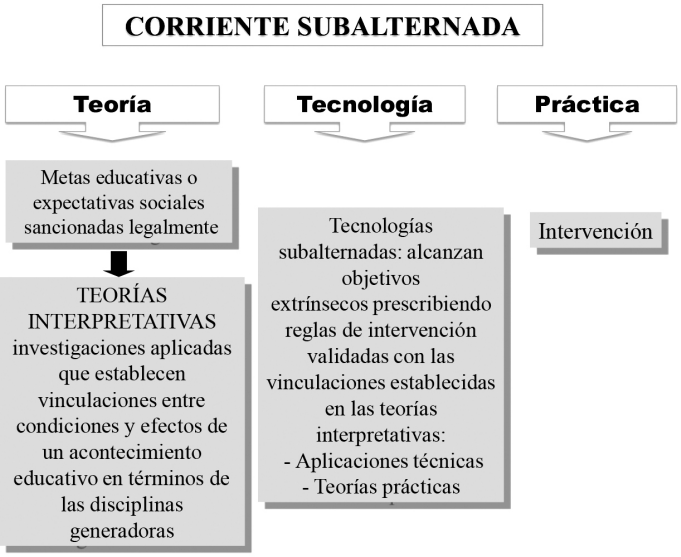


Fuente: Touriñán, 2016a, p. 913.

En la *corriente marginal* la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación se limita a la experiencia personal que uno tenga de su acción y a las consecuencias que se deriven para la educación de la cosmovisión que se asume. Desde una perspectiva global, nos parece absolutamente correcto reconocer que bajo la intervención de cualquier técnico subyace una idea genérica de hombre. En el fondo, los estudios pertenecientes a la corriente marginal aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postula como *a priori* de la intervención. Pero su capacidad para generar intervención pedagógica es escasa, porque la relación entre la teoría y la práctica es externa en esta corriente. Esta propuesta de conexión externa entre la teoría y la práctica es válida para la teoría filosófica, pero es insuficiente para resolver la intervención pedagógica. La teoría proporciona las finalidades de vida deseables y recomendaciones generales para la actuación; a su vez, la práctica se realizará en la misma medida en que se sepa que el objetivo a lograr es una determinada finalidad de vida deseable. En una mentalidad así, la práctica es independiente de la teoría, en el orden de justificación de la acción, porque la función de la teoría no es explicar el modo de intervenir, sino identificar la meta. A lo sumo, se produce una vinculación externa entre la teoría (metas a alcanzar) y la práctica.

La práctica se une a la teoría, cuando aquella es exitosa, es decir, es buena práctica, porque permite alcanzar la meta. Pero no se dice, de ningún modo: es una buena práctica, porque la teoría explica lo que hay que hacer.

Cuadro 57: Resolución de problemas para la intervención en la Corriente subalternada del conocimiento de la educación

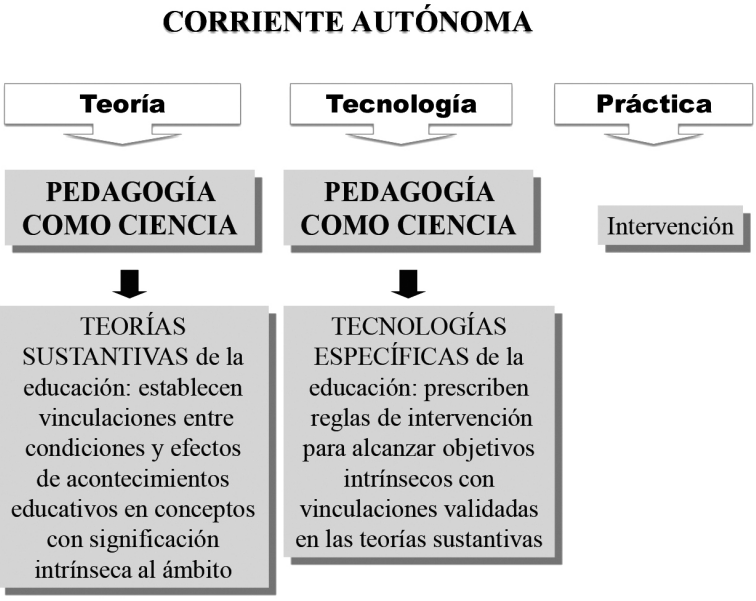


Fuente: Touriñán, 2016a, p. 913.

En la *corriente subalternada*, la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación es el correspondiente a las Teorías prácticas que se elaboran de forma subalternada con las Teorías interpretativas y las metas socialmente sancionadas como metas de la educación. En esta mentalidad la conexión entre la teoría y la práctica no es externa como en la corriente marginal, es interna, de dependencia vertical. Las teorías explican e interpretan vinculaciones que existen entre condiciones y efectos que afectan a un conocimiento educativo en términos de las disciplinas generadoras. La práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención. Entre la teoría y la práctica se instala la tecnología que es el proceso de prescripción de reglas de intervención para alcanzar metas. En este planteamiento la práctica no es independiente de la teoría en el orden de justificación de la acción. La teoría interpretativa, en el contexto de justificación de la acción, rige la práctica, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos que constituyen una intervención, una vez que se acepta que el marco teórico interpretativo se adecua a la meta educativa elaborada práxicamente. Pero

la práctica no rige a la teoría en el contexto de justificación de la acción, porque la validez de la teoría interpretativa se ha establecido en su propio ámbito, que es el de la disciplina generadora, y la de la meta educativa se ha establecido práxicamente. La validez de estas reglas está garantizada por la validez de las vinculaciones establecidas en términos de la disciplina generadora y por la eficacia probada de la regla; es decir, por la medida en que las vinculaciones establecidas sirven para alcanzar la metas educativas dadas socialmente o elaboradas práxicamente desde el sistema educación. En la mentalidad pedagógica subalternada, si una regla aplicada en una intervención no es eficaz, ello no anula la validez de las vinculaciones establecidas en la disciplina generadora, tan sólo cuestiona su aplicación.

Cuadro 58: Resolución de problemas para la intervención en la Corriente autónoma del conocimiento de la educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 914.

En la *corriente autónoma*, la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación es el de elaborar principios y programas de intervención pedagógica desde teorías sustantivas de la educación y tecnologías específicas. En la corriente autónoma, la conexión entre la teoría y la práctica no es externa como en la corriente marginal. Tampoco es interna, de dependencia vertical como en la subalternación. Del mismo modo que en la corriente de subalternación, las

teorías explican y establecen vinculaciones entre las condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento, la práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención, y entre la teoría y la práctica se instala la tecnología que es el proceso de prescripción de reglas de intervención. Ahora bien, el hecho de que sean los mismos conceptos con significación intrínseca a la educación, no sólo los que interpretan las vinculaciones entre condiciones y efectos, sino también los que legitiman las metas pedagógicas, hace que, a diferencia de la corriente de subalternación, la práctica sea interdependiente con la teoría en el orden de justificación de la acción. La conexión entre la teoría y la práctica es, en este caso, intrínseca, de interdependencia.

Para mí, la Pedagogía es una disciplina científica con autonomía funcional, con disciplinas académicas sustantivas que aportan conocimiento del ámbito de realidad "educación". La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación, de manera que se hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas, atendiendo a racionalidad científico-tecnológica, práxica (moral y política) y literaria y artística, según el caso. Se pueden abordar los retos de la investigación pedagógica y transformar información en conocimiento y conocimiento en educación, adecuándose a la complejidad del objeto "educación". La Pedagogía es conocimiento de la educación que sirve para resolver problemas de educación, es decir, para educar a cada educando, vinculando teoría y práctica en cada acción educativa concreta. La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito "educación", atendiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso. Y precisamente por eso *la significación del conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia para la investigación pedagógica: si no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido*. Y esto exige complementariedad metodológica.

3.2. La correspondencia objetual como condición metodológica general

En el año 1947 el profesor González Álvarez, enunció un principio fundamental de la metodología que ahora repetimos en sus propias palabras, de nuevo:

> "toda ciencia, como producto humano que es, depende de dos factores fundamentales: el objeto sobre el que versa y el sujeto que la elabora. Ello implica esta verdad fundamental: el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga y adaptado a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe" (González Álvarez, 1947, p. 10).

Esta afirmación nos confirma, por una parte, que cualquier método no sirve para cualquier investigación y, por otra, la necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad se nos ofrezca.

Para Colbert, la correspondencia objetual es una condición metodológica que está presente en cada acción metodológica, porque entre método, sujeto y objeto se establece una vinculación de dependencia:

> "el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer, o sea, no se puede formular el método con anterioridad a emprender el estudio del objeto, porque un método descrito 'a priori' suele ser inadecuado al objeto. Y tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado" (Colbert, 1969, p. 667).

Si esto es así, se sigue que, cuanto más preciso sea el conocimiento del objeto que se pretende conocer, mejor se delimitará el método adecuado para su estudio. Por eso, una metodología se elabora con tanta mayor facilidad cuanto más perfecto conocimiento se tiene del tipo noético de la ciencia correspondiente. La recíproca también es evidente: allí donde el conocimiento de la estructura de una ciencia no es aún perfecto, la metodología anda en tanteos y aproximaciones más o menos logradas, a la caza del método con el cual definitivamente se constituya (González Álvarez, 1947, p. 7).

Cabría suponer, incluso, que son tantos los métodos, cuantas son las formas de pensar y de actuar. Mas el principio fundamental de la metodología no lleva a esta conclusión, ya que el proceso metódico debe estar en armonía con la realidad y ser coherente, características ambas que, en muchos casos, no se cumplen. Sí, en cambio, se deriva de esa condición metodológica una consecuencia que define hoy la metodología de la investigación científica y, por consiguiente, la pedagógica: el pluralismo metodológico (Touriñán y Sáez, 2015).

Conviene precisar que la investigación, cualquier investigación y, por consiguiente, la investigación educativa y la investigación pedagógica, no se pueden confiar a la improvisación y mucho menos identificar con la espontaneidad. Tienen necesidad de una metodología correcta por muy elemental o compleja y difícil en sus objetivos y relaciones en que el tipo de investigación se sitúe. A nivel metateórico podemos afirmar que la manera de investigar se inscribe en el contorno específico de cada ciencia. La teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación. Y la investigación ha de estar vinculada a una teoría, donde esta es una fase de aquella: "a medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y proporcionalmente (aunque no en forma absoluta) menos por los acontecimientos manifiestos, directamente observables. En realidad, el grado de desarrollo de la mayoría

de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesen por la teoría" (Hayman, 1969, p. 19).

Directa e indirectamente, la investigación pedagógica ha avanzado asumiendo que la correspondencia objetual es una condición de la metodología: el método debe adecuarse a los objetos que investiga (González Álvarez, 1947). La correspondencia objetual quiere decir que el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer y, por consiguiente, tan cierto es que no se puede formular el método con anterioridad a emprender el estudio del objeto, porque un método descrito *a priori* suele ser inadecuado al objeto, como que tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado. Estamos obligados metodológicamente por el principio de correspondencia objetual a avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación.

3.3. La complementariedad metodológica como exigencia de la complejidad objetual de 'educación'

Para mí, la complejidad del objeto de conocimiento 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, tanto que hablemos de las competencias adecuadas para educar (talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador), como si hablamos, en relación con la educación, de actividad común (actividad estado y capacidad) interna y externa y de actividad especificada (actividad-tarea con finalidad). Esto es así, como ya hemos visto en el capítulo 5, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello exige *integración cognitiva* e *integración creativa.* Se exige integración cognitiva, porque en cada acción hay que relacionar ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad. Se exige integración creativa, porque en cada acción hay que articular valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura simbolizando; la integración creativa es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad y dar respuesta desde nuestros proyectos a la condición humana individual, social, histórica y de especie.

Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora, de manera que se haga efectiva

la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo (Touriñán, 2015).

Elegir, comprometerse, decidir y realizar los valores son cuestiones de investigación que deben ser abordadas desde la exigencia lógica de la complejidad objetual de 'educación'. Y esto implica asumir como retos epistemológicos de la investigación pedagógica (Touriñán y Sáez, 2015):

- La armonía de explicación y comprensión, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y elección
- La integración de lo fáctico y lo normativo, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y obligación
- La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico, porque en la acción educativa se crea una relación entre acontecimiento, acción, valor y decisión
- La concordancia de valores y sentimientos, porque en la acción educativa se crea una relación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que hablamos de experiencia sentida del valor, cuando creamos algo o pensamos algo.

Estas relaciones son fundamentales para explicar la intervención y comprender el significado de educación. El conocimiento de la educación tiene que reflejar la complejidad del objeto 'educación'. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones de correspondencia objetual propias de una metodología de investigación, así como las condiciones de apertura, prescriptividad y pluralidad metodológica. Ese conocimiento de la educación se genera bajo el marco de la complementariedad metodológica en forma de teorías filosóficas, teorías interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas y construcciones disciplinares de la Pedagogía para afrontar la complejidad del objeto 'educación', que hemos planteado en este trabajo desde la triple condición de valores, agentes y conocimiento y acción en la relación educativa. Y si estos razonamientos son correctos, se sigue que hemos de defender la complementariedad metodológica como una exigencia de la *complejidad objetual y ello nos obliga a focalizar la investigación en el objeto* '*educación*', como teoría y práctica en cada intervención, so pena de no abordar la sustantividad propia de la acción educativa en la Pedagogía.

3.4. La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la correspondencia objetual

Atendiendo, al principio metodológico de *correspondencia objetual*, estamos obligados a focalizar la investigación pedagógica en el objeto de conocimiento "educación" y esto permite establecer una secuencia racional de argumentación que nos lleva defender *la complementariedad metodológica como principios de investigación pedagógica*.

La complementariedad metodológica es un principio ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento "educación". Como ya sabemos, la educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una actividad que se desempeña mediante la relación educativa. A la educación le convienen, tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en tanto que métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica en el sentido más clásico y genérico de esos conceptos (Bochenski, 1976). Esta doble condición marca la complejidad del objeto "educación" para el conocimiento pedagógico, que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica.

Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa la complejidad del objeto "educación", pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

Es un hecho que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, y la racionalidad literaria y artística son *dimensiones del conocimiento* con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre *formas de conocimiento* (Hirst, 1973; Broudy, 1977; Touriñán, 1987a, 1989 y 2008; Toulmin, Rieke y Janik, 1979). Son dimensiones del conocimiento, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son formas de conocimiento, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de

la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones y un particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica. Todas ellas colman la descripción, explicación, interpretación, comprensión y transformación de la educación como objeto de conocimiento y hacen realidad el principio de complementariedad metodológica, desde la focalización de la investigación pedagógica en la complejidad del objeto "educación".

Parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una posición parcial. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento de la educación con significación intrínseca en sus términos, conocimiento derivado de teorías interpretativas y conocimiento filosófico y aplicaremos la forma de conocimiento más adecuada al objeto de estudio. A veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios aplicados de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa); a veces, necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida. En unos caso necesitaremos racionalidad científico-tecnológica; en otros, racionalidad práxica; en otros, racionalidad literaria y artística, etcétera, tal como corresponde al uso adecuado de la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica.

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de la Filosofía, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas académicas sustantivas, que obedecen a criterio disciplinar, pero hay además muchas asignaturas que pueden responder a criterio pragmático sin respetar el rigor del criterio disciplinar. La educación es ámbito disciplinar y en las disciplinas estudiamos la educación como conocimiento y como actividad. Ámbitos disciplinares y pluralidad de investigaciones del campo de la educación son parte fundamental del patrimonio pedagógico y un signo de su fortaleza para resolver problemas de la educación, respetando en la investigación el principio de complementariedad metodológica, si queremos adecuarnos al objeto complejo 'educación'.

4. CONSIDERACIONES FINALES: EDUCAR CON LAS ARTES EXIGE PEDAGOGÍA APLICADA PARA CONSTRUIR EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN "ARTES"

La *Teoría de la Educación*, atendiendo a los diversos modos de entenderla en el contexto de la investigación disciplinar, tiene un papel específico en la investigación educativa y está fundamentada, epistemológicamente, por la forma de conocer y, ontológicamente, por el ámbito o parcela del conocimiento de la educación que le incumbe. La teoría fundamenta la intervención y hace a la educación susceptible, no sólo de interpretación y transformación, sino también de estudio con sentido de autonomía funcional, utilizando y desarrollando el ámbito de realidad que es la *educación como objeto y como meta de su quehacer*.

Desde mi punto de vista, el principio de complejidad objetual en la investigación pedagógica nos obliga a no apartarnos de las condiciones que marcan la complejidad (la condición fundamentante del valor en la actividad educativa, la doble condición de agente actor y agente autor en cada caso de actividad educativa, la doble consideración de conocimiento y acción en cada intervención). Y esto significa que, si queremos resolver el objeto "educación", debe ajustarse el método de manera adecuada a la estructura noética de lo que pretendemos conocer. Correspondencia de método y objeto significa que, si el objeto es complejo, habrá diversas formas de conocimiento adecuadas para ello y complementarias, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación de la educación, y también a la generación de conceptos específicos para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad "educación" que es cognoscible, enseñable, investigable, realizable.

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

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

En Pedagogía tenemos puntos de partida suficientes para defender frente a la subalternación, no sólo que dependencia disciplinar no es lo mismo que subalternación, sino también que utilizar principios de las disciplinas generadoras en la educación no es lo mismo que desarrollar principios de intervención pedagógica:

a). Cuando utilizamos principios de una disciplina generadora en educación, si falseamos los principios, la prueba pedagógica resulta falseada. El principio básico de la dependencia quiere decir, que los conocimientos de un ámbito, que no tienen fundamento teórico suficiente en su propio ámbito, no ofrecen garantía para su utilización como soporte interpretativo de otro ámbito. Pero, por la misma razón, el hecho de no falsear los principios de la disciplina generadora, no garantiza la validez de la prueba o conclusión pedagógica, a menos que en el ámbito pedagógico no haya nada distinto de lo que corresponde a la disciplina generadora; eso es lo que pretende el principio de subalternación, en contra de la evidencia de experiencias de extensión en el significado de los conceptos del campo de la educación.

b) Utilizar principios de las disciplinas generadoras en la educación no es lo mismo que desarrollar principios de intervención pedagógica. El desarrollo de principios de intervención pedagógica requiere una elaboración teórica de las condiciones y supuestos mediante los cuales las teorías interpretativas se convierten en recurso explicativo de intervención pedagógica. Y esto quiere decir que en los términos educacionales hay una significación propia, algo lógicamente distinto que permite razonar acerca de la pertinencia de la utilización de principios de las teorías de las disciplinas generadoras.

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 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 las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de "educación", para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural con mentalidad y mirada pedagógicas , nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber Arte", "enseñar Arte" y "educar con el Arte", 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: educar con las artes.

Este modo de entender la investigación pedagógica, recaba para sí una función específica que puede ser aprendida y enseñada, pero que legítimamente no puede ser usurpada, ni confundida desde estudios interdisciplinares de la educación.

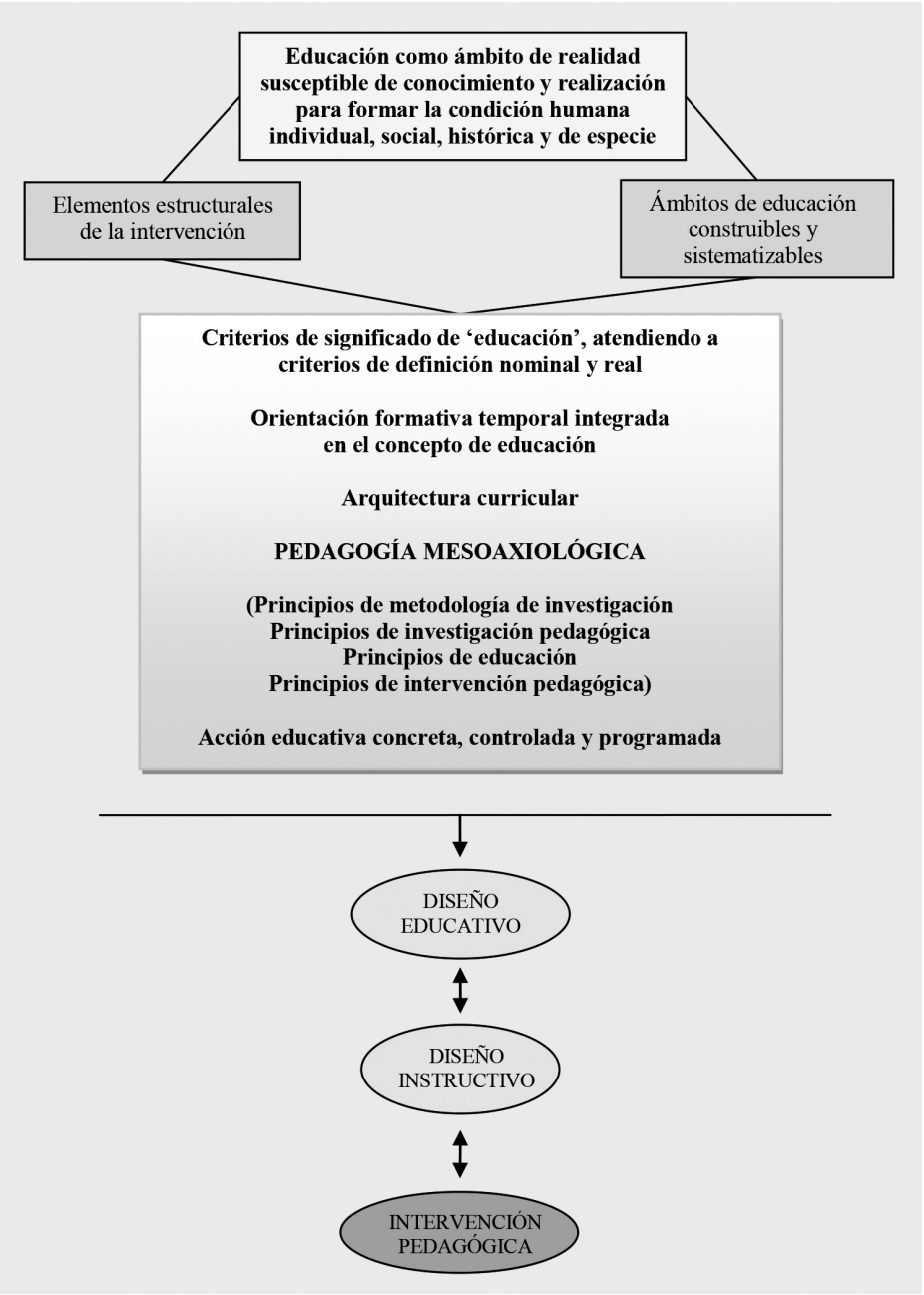
La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estado de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores derivados del significado del concepto "educación" y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una intervención conforme al diseño educativo que corresponde al ámbito de educaión construido. Se trata de generar intervención, respetando la dependencia disciplinar y la fecunda relación interdisciplinar, sin anular la autonomía funcional en el conocimiento de la educación.

Desde la perspectiva del significado se dice que toda acción de finalidad educativa se ajusta a los principios de educación: de responsabilidad y sentido de acción, de compromiso y originalidad, de identidad-individualización y sentido de vida, de positividad y desarrollo dimensional (integración afectiva), de cognitividad (integración cognitiva), de simbolización creadora (integración creativa), de diversidad y diferenciación, de perfeccionamiento y progresividad, de socialización y territorialidad, de formación interesada (común, específica y especializada -sea vocacional o profesional-). Desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica se dice que la intervención obedece a principios de realidad y normatividad, de especificidad, especialización y competencia, de autoridad institucionalizada, de libertad compasiva, de actividad controlada, de dirección temporal, de significado y finalidad y de oportunidad organizativa. Los principios de educación, derivados del significado de 'educación', fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención, derivados de los elementos estructurales de la intervención, fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y

controlada. Y a todo esto contribuye la Pedagogía General, como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía.

Hoy tenemos conocimiento de la educación suficiente para determinar con autonomía funcional el fundamento de las finalidades y de la acción pedagógica en principios de educación y en principios de intervención derivados. Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera), tal como resumimos en el Cuadro 59.

Cuadro 59: Diseño educativo, diseño instructivo, intervención pedagógica



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 960.

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes -actores y autores- de nuestros propios proyectos. Estoy convencido de que esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía en la teoría de la construcción de ámbitos de educación y se tiene que plasmar en la elaboración y ejecución del diseño educativo. Y las artes son un área de experiencia cultural susceptible de ser construida como ámbito de educación.

La relación artes-educación existe y la pedagogía aplicada a la construcción del ámbito de educación es de perspectiva mesoaxiologica. Valorar las artes como educación implica hacer pedagogía aplicada; hacemos teoría tecnología y practica de la investigación pedagógica aplicada a las artes: sea pedagogía general, didáctica, pedagogía comparada o cualquier otra disciplina sustantiva de la pedagogía que apliquemos a las artes. Las artes son sustantivamente educación y eso significa que en cada caso concreto de educación artística, en tanto que es educación, actuamos teniendo en cuenta el ámbito de educación construido, el diseño educativo hecho y la intervención generada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahmed, M. (1983). Lo no formal y las cuestiones críticas de la Educación. *Perspectivas,* 13 (1), 35-44.

Aldana, J. M. (2011). Teoría de la mente. *Revista Digital Enfoques Educativos*, (74), 4- 20.

Altarejos, F. (2010). *Subjetividad y educación*. Pamplona: EUNSA.

Anscombe, G. E. M. (1968). La intención, en A. R. White (Ed.), *La filosofía de la acción*. México: FCE, pp. 207-217.

Arboleda, J. C. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Boletín REDIPE*, 3 (4), marzo, 55-66.

Arbués, E. y Naval, C. (2014). Los museos como espacios sociales de Educación. *Estudios sobre educación*, (27), 133-151.

Arendt, H, (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.

Asensio, J. M. y otros (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel

Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas, 4ª reimp. (Fecha de edición original, 1968).

Aznar, P.; Gargallo, B.; Garfella, P. y Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Banco Mundial (1980). *Educación: documento de política sectorial*. Washington. D.C. (Informe de W. Haddad y E. D'Silva).

Banco Mundial (2007). *Una globalización incluyente y sostenible*. http:// web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,contentMDK: 21504898~isCURL:Y~pagePK:34370~piPK:42770~theSitePK: 4607,00.html. Fecha de consulta 24 de abril de 2013.

Bantock, G. H. (1970). *Freedom and Authority in Education.* London: Faber and Faber.

Bayer, R. (1986). *Historia de la estética*. México: Fondo de cultura económica.

Beardsley, M. C. y Hospers, J. (1997). *Estética. Historia y fundamentos.* Madrid: Cátedra, 11ª ed.

Beauchamps, T. y Childress, J. (1979). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press.

Beck, A. T. (1993). *Terapia cognitiva de los trastornos de la personalidad*. Barcelona: Paidós. (Original de 1976).

Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aire: El Ateneo.

Berliner, D. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13.

Berliner, D. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8),18-20.

Berlo, D. K. (1979). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica.* Buenos Aires: El Ateneo, 10ª reimp.

Bhola, H. S. (1983). La educación no formal en perspectiva. *Perspectivas*, 13 (1), 13- 30.

Biesta, G.; Allan, J. y Edwards, R. (Eds.) (2014). *Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory.* Londres/ New York: Routledge.

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

Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos.* Coimbra: Imprenta da Universidade de Coimbra.

Bochenski, I. M. (1976). *Los métodos actuales del pensamiento.* Madrid: Rialp, 11ª ed.

Botkin, J. W. y otros (1979). *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid: Siglo XXI/Santillana.

Bowen, J. y Hobson, P. R. (1979). *Teorías de la educación.* México: Limusa. Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.

Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós. (Original de 1969).

Brembeck, C. S. y Thompson, T. J. (Eds.) (1976). *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo. Investigación intercultural de alternativas no formales*. Buenos Aires: Guadalupe. (Edición original en inglés en 1973).

Bresler, L. (2001). Agenda for Arts Education Research: Emerging Issues and Directions, en M. Mccarthy (Ed.), *Enlightened Advocacy: Implications for Research for Arts Education Policy and Practice.* College Park, MD: University of Maryland, pp. 43-71.

Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. *Revista española de pedagogía*, 60 (223), 399-414.

Broudy, H. S. (1973). La estructura del conocimiento en las artes, en S. Elam, *La educación y la estructura del conocimiento.* Buenos Aires: El Ateneo, pp. 69-113.

Broudy, H. S. (1977). Types of Knowledge and Purpose of Education, en Anderson, R.C. et al. (Eds.), *Schooling and the Adquisition of Knowledge,* New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 1-17.

Brubacher, J. S. (1962). *Modern Philosophies of Education*. New York: McGraw-Hill.

Bunge, M. (1981). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía.* Barcelona: Ariel, 6ª ed.

Bunge, M. (1985). *Treatise on Basic Philosophy.* Vol. 7. Part. II. Hollan: Reidel, Dordrecht.

Burbules, N. C. y Callister, T. A. (2001). *Educación: Riegos y promesas de las nuevas tecnologías de la información.* Barcelona: Granica.

Burns, D. D. (1994). *Sentirse bien. Una nueva fórmula contra las depresiones*. Barcelona: Paidós, 2ª ed. (Original de 1980).

Buxarrais, Mª R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (18), 201-227.

Cabero, J. (2003). Mitos de la sociedad de la información: sus impactos en la educación, en M. V. Aguiar y otros, *Cultura y Educación en la sociedad de la información*. La Coruña: Netbiblo, pp. 17-38.

Calhoun, Ch. y Solomon, R. (Comp.) (1989). ¿Qué es una emoción? Lecturas de psicología filosófica. México: Fondo de cultura económica.

Campillo, J.; Esteve, J. M.; Ibáñez-Martín, J. A. y Touriñán, J. M. (1974). *Teoría de la educación (Filosofía de la educación)*. Madrid: UNED.

Capitán, A. (1979). *Teoría de la educación*. Zaragoza: Edelvives.

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

Carroll, L. (1981). *El juego de la lógica.* Madrid: Alianza,

5ª ed. Casacuberta, D. (2000). *Qué es una emoción*. Barcelona: Crítica.

Castillejo, J. L. (1981). El marco sociocultural de la educación, en J. L. Castillejo y otros, *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya, pp. 37-64.

Castillejo, J. L. (1985). Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica, en P. Aznar y otros, *Conceptos y propuestas* (II). *Teoría de la educación*. Valencia: Nau Llibres, pp. 45-56.

Castillejo, J. L. (1987). *Pedagogía tecnológica*. Barcelona: CEAC.

Clark, R. (2001). Media Are "Mere Vehicles". The Opening Argument, en R. Clark (Ed.), *Learning from Media: Arguments, Analysis and Evidence. (Perspectives in Instructional Technology and Distance Education)*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp.1-12.

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

Colbert, J. G. (1969). Método. *Gran Enciclopedia Rialp*. Madrid: Rialp, pp. 667-669.

Colom, A. J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. México: Trillas.

Colom, A. J. (1986). Pensamiento tecnológico y Teoría de la Educación, en la Obra Conjunta, *Tecnología y Educación*. Barcelona: CEAC, pp. 3-30.

Colom, A. J. (1994). La educación estética, en Castillejo, J. L. y otros. *Teoría de la educación,* Madrid: Taurus, pp. 174-192.

Colom, A. J. (2001). Teoría del caos y educación (Acerca de la reconceptualización del saber educativo). *Revista española de pedagogía*, 59 (218), 5-24.

Colom, A. J. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en la teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.

Colom, A. J. (2005). *De la debilitat teórica de l'educació*. Barcelona: Institut d'estudis cataláns.

Colom, A. J. (2006). La teoría de la educación en su doble dimensionalidad: como teoría acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (40-1), 143-163.

Colom, A. J. (2008). *Per a una pedagogía del laberint*. Palma: Univeristat de les Illes Balears.

Colom, A. J. (2013). Elogio de la educación y crítica de la educación intercultural, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *Desmitificación y crítica del la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 143-162.

Colom, A. J. (2016). La educación en la escuela y fuera de ella. Una diferencia obsoleta, en SI(*e*)TE, *Repensar las ideas dominantes en educación*. Santiago de Compostela: Andavira, pp. 79-94.

Colom, A. J. y Ballester, L. (2016). *El mundo en el bolsillo. Pautas prácticas para educar en el buen uso del móvil*. Barcelona: Sello.

Coombs, Ph. (1968). *The World Educational Crisis*. New York: Oxford University Press. (Obra publicada en castellano en 1971, *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1978, 4ª edición).

Coombs, Ph. H. (1973). Should One Develop Non Formal Education? *Prospects*, 3 (1), 287-306.

Coombs, Ph. H. y Ahmed, M. (1974*). Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University Press, (traducción castellana de 1975: *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos).

Coombs, Ph. H., Prosser, R. C. y Ahmed, M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. The International Council for Educational Development for UNICEF.

Covey, S. R. (1995). *Los 7 hábitos de la gente altamente afectiva. La revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Barcelona: Paidós, 5ª reimp. (Original de 1989).

Creemers, B.; Kyriakides, L. y Sammons, P. (Eds.) (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Londres: Routledge Taylor Francis.

Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Madrid: Anaya.

D'Ors. C. (1980). Aproximación al arte de hoy. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 96 (415), 67-79.

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.

Davis, W. K. (1987). Educational Research in the Professions: Paradigms, Peer Review and Promise. *Professions Education Research Notes*, 9 (1), 4-9.

Daza, B. C. (2009). Ambiente de aula: Ética del Cuidado y Disciplina Positiva, en G. I. Rodríguez (Ed.), *Educación en Valores y Ciudadanía desde una Perspectiva Cotidiana*. Bogotá, DC: Editorial Delfín, pp. 29-40.

De Bono, E. (1993). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.

Dearden, R. F.; Hirst, P. H. y Peters, R. S. (1982).

Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico. Madrid: Narcea.

Dearden, R. F.; Hirst, P. H. y Peters, R. S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.

Delibes Liniers, A. (2013*). La gran estafa. El secuestro del sentido común en la educación*. Sevilla: Alegoría, 2ª ed.

Dennet, D. C. (2000). *Tipos de mentes. Hacia una comprensión de la conciencia*. Barcelona: Debate.

Dewey, J. (1929). *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada. Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton Balch.

Dewey, J. (1969). *Moral principles in education*. New York: Greenwood Press.

Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida.* México: McGrawHill.

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

Dilthey, W. (1974). *Teoría de las concepciones del mundo*. Madrid: Revista de Occidente.

Dürr, O. (1971). *Educación en la libertad*. Madrid: Rialp.

Eisner, E. (1982). *Cognition and Curriculum: A Basis for Deciding What to Teach*. New York: Longman.

Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano, *Revista española de pedagogía*, 50 (191), 15-34.

Eisner, E. (1994). Revisionism in Art Education: Some Comments on the Preceding Articles. *Studies in Art Education*, 35 (3), 188-191.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.

Espot, Mª R. (2006). *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Praxis.

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

Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.

Fermoso, P. (1976). *Teoría de la educación*. Madrid: Agulló.

Ferrater, J. (1979). *De la materia a la razón*.Madrid: Alianza Universidad.

Ferrater, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. 3 Vols. Madrid, Alianza.

Frey, B. (2000). *La economía del arte*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Froebel, F. (1999). *La educación del hombre*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (Edición original alemana de 1826. Edición digital -basada en la edición neoyorkina de1902 de Appleton-, disponible con acceso el 6 de Mayo de 2014 http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacion-del-hombre-0/html/fefd1772-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html#I_1_).

Frondizi, R. (1972). ¿Qué son los valores? México: Fondo de Cultura Económica.

Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC. (Edición ampliada de 1992, *Filosofías de la Educación. Paideia*. Barcelona: CEAC).

Fundación Telefónica (2008). *Sociedad de la información en España*. http://e- libros. fundacion.telefonica.com/sie08/aplicacion_sie.html (Consulta 26/06/2013).

Fundación Telefónica (2009). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel.

Gadsden, V. L. (2008). The Arts and Education: Knowledge Generation, Pedagogy, and the Discourse of Learning. *Review of Research in Education*, (32), 29-61.

Gagné, R. M. y Briggs, L. J. (1979). *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. México: Trillas, 3ª reimp.

García Aretio, L. (1989). *La educación. Teorías y conceptos.* Madrid: Paraninfo.

García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual.* Madrid: Narcea.

García Carrasco, J. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid: Santillana.

García Carrasco, J. (1988). *Apuntes de Teoría de la Educación.* Salamanca: Secretaria de publicaciones de la Universidad de Salamanca.

García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.

García Carrasco, J. (2009). Educación, conocimiento y paradigma educativo, en J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson, pp. 263-281.

García Carrasco, J. (2012). Diagnóstico: tristeza; tratamiento: alimentar preguntas vigorosas, en F. Gil y D. Reyero (Coords.), *Homenaje a J. A. Ibáñez-Martín.* Madrid: Biblioteca Online, pp. 103-127.

García Carrasco, J. (Coord.) (1984). Teoría de la Educación, en A. Escolano (Ed.), *Diccionario de Ciencias de la Educación.* Madrid: Anaya.

García del Dujo, A (2006). (Coord.). Teoria da educaçao. Modos de facer e pensar hoje. *Revista portuguesa de pedagogía*, (40), 2 Vols. Universidade de Coimbra.

García del Dujo, Á.; García Carrasco, J. y Asensio, J. Mª (2007). Hechos y pensamientos sobre educación en busca de una teoría: la trama entre biología, tecnología y cultura, en J. Boavida y A. García del Dujo, *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos.* Coimbra: Imprenta da Universidade de Coimbra, pp. 172-215.

García Hoz, V. (Ed.) (1970). *Diccionario de Pedagogía,* Barcelona, Labor, 2ª ed.

Gardner, H. (2000). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la relación cognitiva.* Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós, *Surcos16*. Edición original de 1993.

Gardner, H. (2010a) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 2ª ed. 8ª reimp.

Gardner, H. (2010b) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

Garrido Genovés, C. (2010). *Mientras vivas en casa. Inteligencia educacional*. Barcelona: Sello editorial.

Gehlen, A. (1980) *El hombre*. Salamanca: Sígueme.

Geiger, Th. (1968). *Ideología y verdad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Gelner, E. (1962). *Palabras y cosas.* Madrid: Tecnos.

Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gimeno, J. (2000). Los "inventores" de la educación y cómo nosotros la aprendemos, en J. Carbonell y otros, *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis, pp. 13-22.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 19ª ed. (Original de 1995).

Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 19ª ed.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós. (Original de 2006).

Goleman, D. (2013a). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.

Goleman, D. (2013b). *Focus. Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Barcelona: Kairós.

González Álvarez, A. (1947). El principio fundamental de la Metodología. *Revista española de pedagogía*, 5 (17), 7-23.

González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Troquel.

González Gómez, S. (2008). Recursos electrónicos para el estudio del museismo pedagógico. *Foro de Educación*, (10), 483-494.

González Pérez, V. (2010). Hacia la reconstrucción de la razón pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2), 19-42.

González, N.; Moll, L. C. y Amanti, K. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, (96), 606-633.

Göttler, J. (1967). *Pedagogía Sistemática.* Barcelona: Herder,4ª ed.

Grandstaff, M. et al. (1974). *Historical Perspectives in Non-formal Education.* East Lansing: Michigan State University.

Gusdorf, G. (1973). *¿Para qué los profesores?* Madrid: EDICUSA.

Gutiérrez, Mª del C. (2016). La afectividad como ámbito de educación: aproximación pedagógica al diseño educativo del ámbito, en J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar.* Colombia-Cali: Redipe, pp. 205-233.

Haidt, J. (2006). *La hipótesis de la felicidad. La búsqueda de verdades modernas en la sabiduría antigua*. Barcelona: Gedisa.

Hayman, J. L. (1969). *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Heinz, P. (1968). *Los prejuicios sociales: un problema de personalidad, de la cultura y de la sociedad*. Madrid: Tecnos.

Heller, A,. (1985). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Fontamara, 3ª ed.

Henz, H. (1976). *Tratado de Pedagogía Sistemática.* (2ª ed.). Barcelona, Herder.

Hepburn, R. W. (1982). Las artes y la educación de sentimientos y emociones, en R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters, *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea, pp. 448-463.

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

Hernández Fraile, P. (1987). Museo Pedagógico Nacional. *Boletín de Anabad.* 37 (4), 615-620.

Herrmann, N. (1990). *The Creative Brain*. Lake Lure, North Carolina: The Herrmann Group, Herrmann International, Brain Books, 2ª ed.

Hirst, P. H. (1966). *Educational Theory,* en J. W. Tibble (Ed.), *The Study of Education.* Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 29-58.

Hirst, P. H. (1967). Philosophy and Educational Theory, en I. Scheffler (Ed.), *Philosophy and Education. Modern Readings*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 78- 95.

Hirst, P. H. (1973). The Nature and Scope of Educational Theory, en G. Langford y D.J. O'connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 66-75.

Hirst, P. H. (1977). ¿Qué es enseñar?, en R. S. Peters (Ed.), *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 295-324.

Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación.* París: UNESCO.

Hubert, R. (1975). *Tratado de Pedagogía Ceneral.* Buenos Aires: El Ateneo, 7ª ed.

Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Praxis-Wolters Kluwer.

Ibáñez-Martín, J. A. (1969). El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea. *Revista de Filosofía*, 28 (108-111), enero-diciembre, 77-93.

Ibáñez-Martín, J. A. (2010). ¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa. Lección inaugural del curso académico 2010-2011. Facultad de Educación. Madrid: Universidad Complutense.

Ibáñez-Martín, J. A. (Coord.) (2013). *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson.

Iglesias, C. (2009). *No siempre lo peor es cierto*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.

Jaramillo, R. (2009). Preguntas auténticas y ambientes democráticos, en G. I. Rodríguez (Ed.), *Educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana*, Bogotá: Editorial Delfín, pp. 63-82.

Jeffreys, M. V. C. (1955). *Beyond Neutrality*. Londres: Pitma Sons

Jiménez, J. (2004). *Teoría del arte.* Madrid: Tecnos, 2ª reimp.

Jiménez, M. A. (2015). *Museísmo pedagógico*. Trabajo de fin de grado. http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/125945/1/TG_ JimenezJimenezMA_ Museismo%20pedagogico.pdf (Consultado el 21/10/2016).

John, R. St. (2005). *Ocho secretos del éxito*. *T.E.D. (Tecnología, entretenimiento y diseño) Talks*. Fecha de consulta el 23 de septiembre de 2013. http://www.ted.com/talks/lang/es/richard_st_john_s_8_secrets_of_success.html

Kant, E. (1964). *De lo bello y lo sublime*. Madrid: Espasa Calpe.

Kant, E. (1966). *Reflexions sur l'Education.* Paris: Vrin.

Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal, 3º ed. (Edición original, 1803)

Katz, M. S.; Noddings, N. y Strike, K. A. (2002). J*usticia y cuidado. En busca de una base ética común en educación* (Texto original en inglés "Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education"). Barcelona: Idea Books.

Kemp, P. (2000). Four Ethical Principles in Biolaw, en J. D. Rendorff y P. Kemp (Eds.), *Bioethics and Biolaw, Vol. II, Partners Research*, Copenhagen: Centre for Ethics and Law, pp. 13–22.

Keneller, G.F. (1969). *La lógica y el lenguaje en la educación*. Buenos Aires: El Ateneo. (Primera publicación en lengua inglesa 1966).

Kirk, G. S. (1985). *El mito. Su significado y funciones en la Antigüedad y otras culturas*. Barcelona: Paidós.

Kozma, R. (2001). Robert Kozma´s Counterpoint Theory of "Learning with Media", en R. Clark, *Learning from Media: Arguments, Analysis and Evidence. (Perspectives in Instructional Technology and Distance Education)*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 137-178.

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

Kuper, A. (2001). *La cultura. La versión de los antropólogos*. Buenos Aires: Paidós.

Lakatos, I. y Musgrave, A. (1981). *Matemáticas, ciencia y epistemología*. Madrid: Alianza.

Latapí, P. (1998). Las fronteras del hombre y la investigación educativa. *Espiral*, 4 (12), 81-92. (México: Universidad de Guadalajara).

Lazarus, R. S. y Lazarus, B. N. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Buenos Aires: Paidós. (fecha de edición en inglés, 1994).

Levine, C. (2007). *Provoking Democracy: Why We Needs the Arts*. Oxford: Basil Blackwell.

Llorens, T. (2016).¿Y los museos?, en *El País* 7 de octubre de 2016. http://www. caffereggio.net/2016/10/07/y-los-museos-de-tomas-llorens-en-el- pais/

Longueira, S. (2016). La música como ámbito de educación: consideraciones para el diseño educativo del ámbito, en J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar.* Colombia-Cali: Redipe, pp. 235-257.

López González, L. (Coord.) (2014). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer, 1ª reimp.

Luft, J. (1976). *La interacción humana*. Madrid: Marova.

Lumsdaine, M. y Lumsdaine, E. (1995). Thinking Preferences of Engineering Students: Implications for Curriculum Restructuring. *Journal of Engineering Education*, 84 (2), 193-204.

Macknik, S. L.; Martínez-Conde, S. y Blakeslee, S. (2012). *Los engaños de la mente. Cómo los trucos de magia desvelan el funcionamiento del cerebro*. Barcelona: Círculo de lectores.

Mantovani, J. (1972). *La educación y sus tres problemas***.** Buenos Aires: El Ateneo. 9ª ed.

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

Marina, J. A. (2006). *Teoría de la inteligencia creadora.* Barcelona: Anagrama, 6ª ed. (Original de 1993).

Marina, J. A. (2007). *La arquitectura del deseo. Una investigación sobre los placeres del espíritu*. Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A. (2008). *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona: Anagrama, 13ª ed. (Original de 2004).

Marina, J. A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/ aprender a convivir.* Barcelona: Ariel.

Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel, 4ª ed.

Martineaud, S. y Engelhart, D. (1997). *El test de la inteligencia emocional. Cómo averiguar su cociente emocional*. Barcelona: Matínez Roca, 6ª ed. (Original de 1996).

Marzal, C. (2009). Caballo pintor. *El Mundo. Campus*, (539), 4 de Febrero.

Maslow, A. H. (1979). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós, 3ª ed. (Fecha de la edición original, 1968).

Maslow, A. H. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence?, in P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* New York: Basic Books, pp. 3-34.

Mcluhan, M. y Powers, B. R. (1995). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

Menne, A. (1976). *Introducción a la lógica*. Madrid: Gredos, 2ª ed.

Merriam, A. P. (2008). Usos y funciones, en F. Cruces, (Ed.), *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología.* Madrid: Trotta, 2ª ed. (fecha 1ª ed. 2001), pp. 275-296.

Mestre, J. M.; Guil, R.; Lopes, P. N.; Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and Social and Academic Adaptation to School. *Psicothema*, (18: Suplemento), 112-117.

Millán Puelles, A. (1951). Los límites de la educación en Karl Jaspers. *Revista española de pedagogía*, 9 (35), 439-448.

Mínguez, R. (2012). La convivencia como responsabilidad con el otro: una propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversidad, en J. M. Touriñán (Dir.), *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo, pp. 281-304.

Moore, P. W. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza. (1974, 1ª ed.).

Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza.* Madrid: Pasos perdidos.

Morin, E. (2009). *El método 5. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra, 4ª ed.

Morin, L. (1975). *Los charlatanes de la nueva Pedagogía. Perplejidades de un joven profesor*. Barcelona: Herder.

Mosterín, J. (2008a). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.

Mosterín, J. (2008b). *Lo mejor posible. Racionalidad y acción humana*. Madrid: Alianza Editorial.

Mosterín, J. (2009). *La cultura humana*. Madrid: Espasa Calpe.

Munford, L. (1979).*Técnica y civilización*. Madrid: Alianza Universidad, 3ªed

Musaio, M. (2013). *Pedagogía de lo bello*. Pamplona: EUNSA.

Nassif, R. (1975). *Pedagogía General.* Madrid: Cincel, 2ª ed. (1ª edición en Buenos Aires, 1958).

Nassif. R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea.* Madrid: Cincel.

Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.

Neira, T. R. (2011). *Hacia una nueva civilización. Los muros de la escuela y el asedio de los bits*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Noddings, N. (1992). *The Challenges of Care in Schools.* New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (2002). Atención, justicia y equidad (texto original en inglés, "Care, Justice and Equity."), en M. S. Katz, N. Noddings y K. A. Strike, J*usticia y cuidado. En busca de una base ética común en educación* (Texto original en inglés "Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education"). Barcelona: Idea Books, pp. 15-30.

Nohl, H. (1968). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Losada, 5ª ed. (fecha edición alemana de 1935).

Novak, J. (1977). *A Theory of Education*. Ithaca, NY: Cornell University Press. (Versión en castellano. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad. 1988).

Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas.* Madrid: Alianza Editorial.

Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1984) *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press (Edición castellana, 1998, Martínez Roca).

Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder

Nussbaum, M. C. (2014). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós. 4ª reimp.

O'Connor, D. J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

O'Connor, D. J. (1973). The Nature and Scope of Educational Theory, en G. Langford y D. J. O'connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 47-65.

Orrico, J. (2005). *La enseñanza destruida*. Madrid: Huerga y Fierro.

Orrico, J. (2016) *La tarima vacía*. Sevilla: Alegoría.

Ortega, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, 57 (227), 5-30.

Ortega, P. (2005). Educación y conflicto. *Revista Galega do Ensino*, 13 (45), 27-44 y 333-352.

Ortega, P. (2013). La Pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista española de pedagogía*, 71 (256), 401-422.

Ortega, P. (2014). Educar en la alteridad. *Boletín REDIPE*, 3 (4), marzo, 6-20.

Ortega, P. (Coord.) (2003). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia: CajaMurcia, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (19), 117-137.

Ortega, R. (Coord.) (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Machado libros.

Page, E. B. (1984). Un confortable escándalo: deberes para casa y clases sociales, en SEP, *Educación y sociedad plural*. VIII congreso nacional de Pedagogía. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela-Sociedad española de Pedagogía, pp. 137-145.

Pastor Homs, Mª I. (1999). L'avaluació educativa a museus i centres culturals. *Educació i cultura: Revista mallorquina de pedagogia*, (12), 35-46.

Pastor Homs, Mª I. (2000). Educació no formal i dona, *Educació i cultura: Revista mallorquina de pedagogia*, (13), 41-50.

Pastor Homs, Mª I. (2001a). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, 59 (220), 525-544.

Pastor Homs, Mª I. (2001b). La necesidad de planificación y evaluación educativas en la educación no formal. Algunas propuestas. *Educació i cultura: Revista mallorquina de pedagogia*, (14), 87-99.

Peiró, S. (2012). *Convivencia y educación: problemas y soluciones. Perspectivas europea y latinoamericana*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (2), Nº 15, 400-420.

Peña Saavedra, V. (2006). Museo Pedagóxico de Galicia (MUPEGA). *Boletín informativo SEPHE*, (1), enero, 69-81.

Peña Saavedra, V. (2008). Museo Pedagóxico de Galicia (MUPEGA): un centro ao servizo da memoria educativa con vocación de porvir, en M. Louro (Org.), *Inventariando a escola nos arquivos escolares de Gondomar*, Gondomar-Porto: Câmara Municipal de Gondomar-Universidade do Porto, pp. 117-149.

Peña Saavedra, V. (2014). Estrategias y sugerencias para la recuperación y puesta en valor del patrimonio escolar de la emigración gallega, en A. Mª Badanelli et al. (Coords.), *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 533-546.

Peña Saavedra, V.; Fernández González, M.; Montero Feijoo, O. (2004). *Os museos da educación en Internet*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia y Mupega.

Pérez Alonso-Geta, P. Mª (2009). Creatividad e innovación: Una destreza adquirible. *Teoría de la Educación*, 21 (1), 179-198.

Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.

Peters, R. S. (1979). *Ethics and Education.* Londres: G. Allen and Unwin, 1ª ed. 7ª reimp.

Peters, R. S. (1982). La razón y la pasión, en R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters (Eds.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea, pp. 201-219.
Peters, R. S. (1982). La razón y la pasión, en R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters (Eds.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea, pp. 201-219.
Phenix, Ph. (1964). *Realms of meaning*. Nueva York: Mcgraw-Hill.

Pinillos, J. L. (1978). Lo físico y lo mental. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March,* (71), 3-31.

Pinillos, J. L. (1979). *Principios de psicología*. Madrid: Alianza Universidad

Pinker, S. (2007). *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.

Pinker, S. (2011). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino. 3ª reimp. (Original de 1997).

Pinker, S. (2012). *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones.* Barcelona: Paidós. (Original de 2012).

Polanyi, M. (1978). *Personal Knowledge. Towards a Postcritical Philosophy.* Londres: Routledge and Kegan Paul. (Fecha 1ªed. 1958).

Popper, K. R. y Eccles, J. C. (1980). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor.

Porcher, L. (1985). *La educación estética. Lujo o necesidad*. Buenos Aires: Kapelusz.

Portman, A. (1964). *New paths in Biology*. Nueva York: Harper and Row. (Traducción en castellano, Nuevos caminos de la biología, Madrid: Iberoamericana, 1968).

Portman, A. (1965). Beyond Darwinism. The Special Position of Man in the Realm of the Living. *Commentary*, 40 (5). Monográfico sobre el pensamiento de Portman.

Postman, N. (1991). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela.* Barcelona: Octaedro.

Postman, N. (1994). *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Círculo de lectores.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *NCB University Press*, 9 (5), 1-6.

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. Madrid: Ediciones SM.

Pring, R. (2014). From Disguised Nonsense to Patent Nonsense: Thinking Philosophically. *Revista española de pedagogía,* 72 (258), 231-248.

Punset, E. (2005). *Viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.

Punset, E. (2010). *El viaje al poder de la mente. Los enigmas más fascinantes de nuestro cerebro y del mundo de las emociones*. Barcelona: Destino.

Punset, E. (2011). *Excusas para no pensar. Cómo nos enfrentamos a las incertidumbres de nuestra vida*. Barcelona: Destino.

Quintana, J. Mª (1977). *Sociología de la educación*. Barcelona: Hispano Europea

Quintana, J. Mª (1982). *Concepto de filosofía de la educación. Revista Española de Pedagogía.* 40 (157).

Quintana, J. Mª (1988). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación.* Madrid: Dykinson.

Quintana, J. Mª (2009). La sabiduría en la orientación cosmovisional de las personas, en J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson, pp. 215-234.

Quintanilla, M. A. (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación, en A. Escolano y otros, *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme, pp. 92- 118.

RAE, Real Academia Española (1999). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 21 ed.

Read, E. (1969). *La educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.

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

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

Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación.* Barcelona: Idea Books.

Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel Educación.

Reig, D. (2012b). *Zonas de desarrollo próximo, entornos personales de aprendizaje e internet como derecho fundamental*. Consultado 27 de febrero de 2013. http://www.dreig.eu/caparazon

Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos: intervención socio-educativa adulta*. Barcelona: Ariel.

Rial, A. (2009). El Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA). CEE *Participación educativa*, (10), 141-151.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press-Mcmillan.

Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación. Por una enseñanza basada en el conocimiento*. Barcelona: Plataforma.

Ruiz Berrio, J. (2006). Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria,* (25), 271-290.

Ruiz Berrio, J. (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Russell, B. (1976). *La conquista de la felicidad.* Madrid: Espasa-Calpe, 10ª ed. (Original de 1930)

Sáez, R. (2007). La Teoría de la Educación: Una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la Educación. *Encounters on Education*, (8), 109-126.

Sáez, R. (2016).Teoría de la Educación: conocimiento de la educación, investigación, disciplina académica, en J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: Redipe, pp. 123-152.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, (9), 185-211.

Salovey, P. y Sluyter, D. J. (Eds.) (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books.

Sammons, P. y Bakkum, L. (2012). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review of the Literature. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 9-26.

Sánchez-Cuenca, I. (2016). *La desfachatez intelectual. Escritores e intelectuales ante la política*. Madrid: La catarata.

Santayana, G. (1896). *The Sense of Beauty. Being the Outlines of Aesthetic Theory*. New York: Charles Scribner's Son. (eBook 26842, The Project Gutenberg eBook of the Sense of Beauty by George Santayana: http://www.gutenberg.net/).

Santayana, G. (1905). *Reason in Art*, en G. Santayana, *The Life of Reason. The Phases of Human Progress* (Vol. 4). New York: Charles Scribner's Son, Dover Publications Inc.). (eBook15000, The Project Gutenberg eBook George Santayana: http://www.gutenberg.net/).

Sarramona, J. (2007). El futuro de la teoría de la educación en perspectiva tecnológica, en J. Boavida y A. García del Dujo (Eds.), *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprenta da Universidades de Coimbra, pp. 593-608.

Sarramona, J. (Ed.) (1992). *La educación no formal*. Barcelona: Ceac.

Sarramona, J.; Vázquez, G. y Colom, A. J. (1998). *La educación no formal*. Barcelona: Ariel.

Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation.* Oxford: Oxford University Press.

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

Scheler, M. (1938). *El resentimiento en la moral*.Madrid: Espasa Calpe.

Scheler, M. (1941). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético.* (2 vols). Madrid: Revista de Occidente.

Schiller, F. (1981). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Aguilar. Schöfthaler, T. (1981). Educación informal. *Revista de Educación* (Tubinga), (24), 89-107.

Schwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into Curriculum. *School Review*, 81 (4), 501-522.

Seligman, M. E. P. (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Zeta Bolsillo.

SI(*e*)TE (2010). Premis, castigs i educació. *Anuari de psicología (2008-09)*, (12), 87-100.

SI(*e*)TE (2010). Violencia, Convivencia y Educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, (8), 6-23.

SI(*e*)TE (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), 7-29.

SI(*e*)TE (2013). *Crítica y desmitificación de la educación actual.* Barcelona: Octaedro.

SI(*e*)TE (2014). *Educación y crisis económica actual*. Barcelona: Horsori Editorial.

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

Siegel, H. (2006). Epistemological Diversity and Education Research: Much Ado About Nothing Much? *Educational Researcher*, 35 (2), 3-12.

Smeyers, P. (2010). Repensar la filosofía de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (1), 117-140.

Smith, S. L. (1970). A First-Order Analysis of Education. *Educational Theory,* 20 (4), 387-398.

Smith, W. (1872). *Art Education: Scholastic and Industrial*. Boston: James Osgood.

Solomon, R. C. (2007). *Ética emocional. Una teoría de los sentimientos*. Barcelona: Paidós. (Original de 2007).

Soltis, J. F. (1984). On the Nature of Educational Research. *Educational Researcher*, 13 (10), 5-10.

Soto, J. (2016). Aprendizaje ubicuo, colectividad virtual y pedagogías de la interacciónpara el empoderamiento, en J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar.* Colombia-Cali: Redipe, pp. 175-203.

Stalcup, R. J. (1969). *Sociología y Educación*. Buenos Aires: Paidós.

Stewart, D. K. (1973). *Psicología de la comunicación. Teoría y análisis.* Buenos Aires: Paidós, 2ª ed.

Suchodolsky, B. (1979). Philosophy and Education. *International Review of Education*, 25 (2-3) 347-366.

Sztajn, P.; Confrey, J.; Wilson, P. H. y Edington, C. (2012). Learning Trajectory Based Instruction: Toward a Theory of Teaching. *Educational Researcher*, 41 (5), 147- 156.

Tobío, C.; Agulló, Mª S.; Gómez, Mª V. y Martín, T. (2010). *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI.* Barcelona: Obra Social Fundación "la Caixa".

Torre, S. De la (1985). *Textos de pedagogía*. Barcelona. PPU.

Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos.* Madrid: Alianza editorial. (edición inglesa de 1972, *Human understanding. The collective use and evolution of concepts*. Princeton University Press).

Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón.* Barcelona: Península.

Toulmin, S.; Rieke, R. y Janik, A. (1979). *Introduction to Reasoning.* Londres: Collier-MacMillan.

Touriñán, J. M. (1976). La neutralidad y la educación. *Revista española de pedagogía*, 34 (131), 107-124.

Touriñán, J. M. (1979). *El sentido de la libertad en la Educación*. Madrid: Magisterio Español.

Touriñan, J. M. (1983).), Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación, en P. Aznar, y otros, *Conceptos y propuestas* (I) Valencia: Nau Llibres, pp. 107-133. (Primera versión en 1983, Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación, *Papers d'Educació*, (1), 105-127).

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

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

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

Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, (8), 55-80. (Trabajo ampliado en 2016: *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención.* A Coruña: Bello y Martínez, 526-561).

Touriñán, J. M. (1999). Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia. *Revista de Ciencias de la Educación*, (180), 431-453.

Touriñán, J. M. (2003). Compartir el mismo espacio y tiempo virtual: una propuesta de investigación para la intervención pedagógica. *Revista de Educación*, (332), 213-231.

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

Touriñán, J. M. (2005). *Educación electrónica e innovación estratégica. El reto de la sociedad digital en la escuela.* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, *Revista española de pedagogía*, 64 (234), 227-248.

Touriñán, J. M. (2007). Integrar la escuela en la sociedad de la información. Desmitificar la perspectiva TIC y orientar la educación electrónica. *Revista Tecnología y Comunicación educativas***,** 21(45), 42-69.

Touriñán, J. M. (2008). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (1), 175-194.

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

Touriñán, J. M. (2010). Formación de criterio a favor de las TIC en educación. Orientación de la educación electrónica, en J. M. Touriñán (Dir.), *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica.* Coruña: Netbiblo, pp. 122-159.

Touriñán, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. *Estudios sobre educación*, (21, diciembre), 61-81.

Touriñán, J. M. (2012a). La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica, en F. Gil y D. Reyero (Coords.), *Homenaje a J. A. Ibáñez-Martín.* Madrid: Biblioteca Online, pp. 330-354.

Touriñán, J. M. (2012b). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de investigación en educación,*10 (1), 7-21. Grupo SI(*e*)TE. Educación.

Touriñán, J. M. (2012c). La construcción de ámbitos de educación. Una aproximación a la relación entre áreas de experiencia cultural y educación desde la mirada pedagógica, en Actas del Congreso internacional REDICIS *Cultura, educación e innovación.* Santiago de Compostela, Septiembre, 2012 (publicado en 2014, "*Cultura, educación e innovación*". Santiago de Compostela: Grupo Correo Gallego, pp. 317-338).

Touriñán, J. M. (2013a). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales?, en SI(*e*)TE, *Desmitificación y crítica del la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.

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

Touriñán, J. M. (2013c). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista española de pedagogía*, 71 (54), 29-47.

Touriñán, J. M. (2013d). La relación educativa como ejercicio de libertad comprometida y de actividad responsable, en J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson, pp. 123-168.

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

Touriñán, J. M. (2014b). *Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica***.** Colombia: Redipe.

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

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

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

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

Touriñán, J. M. (2016b). Concepto de educación y construcción de ámbitos: la perspectiva de la pedagogía mesoaxiológica, en J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: Redipe, pp. 21-104.

Touriñán, J. M. (2016c). Educación artística: sustantivamente "educación" y adjetivamente "artística". *Educación XX1*, 19 (2), 45-76.

Touriñán, J. M. (2016d). Educar no es una cuestión de medios y más medios. Frente a la mitificación, valor pedagógico de los medios, en SI(*e*)TE, *Repensar las ideas dominantes en educación*. Santiago de Compostela: Andavira, pp. 143-162.

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

Touriñán, J. M. (Dir.) (2008a). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2008b). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica.* Coruña: Netbiblo.

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

Touriñán, J. M. y Gutiérrez, Mª del C. (2010). La educación de la sensibilidad y de los sentimientos como educación de la afectividad. Claves para aproximarse a la educación afectiva 'por' las artes, en J. M. Touriñán (Dir.), *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica.* Coruña: Netbiblo, pp. 265-310.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61 (1), 43-60.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria,* 22 (2), 151-181.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2016). *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: REDIPE (Hay edición ampliada en 2017: *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada,* Santiago de Compostela, ICE de la USC).

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

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

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

Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.

Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación.* Barcelona: Paidós.

Trilla, J. (1993a). *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos.

Trilla, J. (1993b). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social.* Barcelona: Ariel.

Trilla, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.* Barcelona: Graó. 5ª reimp. 2009

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós.

Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Varela, P. (1998). *La máquina de pensar. Los apasionantes procesos de la mente.* Madrid: Temas de Hoy.

Vázquez, G. (1981). Apuntes bibliográficos de la ciencia pedagógica. *Revista española de pedagogía*, 39 (153), 9-36.

Vázquez, G. (1984). La Pedagogía General, ¿una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro, en la obra conjunta, *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 13-39.

Walton, J. (1971). *Introduction to Education: A Substantive Discipline*. Waltham, Massachussets: Xerox College Press.

Walton, J. (1974). A Confusion of Contexts. The Interdisciplinary Study of Education. *Educational Theory*, 24 (3), 219-229.

Weiss, P. (1967). *The Making* of *Men*. Illinois: Southern Illinois University Press.

Whitehead, A. N. (1965). *Los fines de la educación y otros ensayos.* Buenos Aires: Paidós, 3ª ed.

Williams, L. (1988). *Aprender con todo el cerebro.* Barcelona: Martínez Roca.

Wright, G. H. Von (1979). *Explicación y comprensión.* Madrid: Alianza Universidad.

Yela, M. (1956). La libertad como experiencia y como problema. *Arbor*, 35 (131), 207-219.

Zubiri, X. (1978). *Naturaleza, Historia, Dios.* Madrid: Editora Nacional, 7ª ed.

Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza Editorial. Fundación Xabier Zubiri.

RELACIÓN DE CUADROS, ANEXOS Y CUESTIONARIOS

Cuadro 1: La acción educativa se ajusta al significado de educar..... 32
Cuadro 2: Extensión del significado de educación en la definición real..... 37
Cuadro 3: Complejidad objetual de 'educación' que fundamenta rasgos de carácter..... 40
Cuadro 4: Sentido pedagógico de educación derivado de la vinculación establecida entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y que cualifica el significado desde las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica..... 42
Cuadro 5: Significado de educación como confluencia de criterios de definición..... 44
Cuadro 6: Concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal..... 47
Cuadro 7: Pedagogía Tecnoaxiológica y Mesoaxiológica (doblemente mediada)..... 56
Cuadro 8: Mentalidad, Mirada, Relación educativa e Intervención pedagógica..... 58
Cuadro 9: Generación de mentalidades pedagógicas..... 60
Cuadro 10: La mirada pedagógica..... 61
Cuadro 11: Componentes del ámbito de educación..... 64
Cuadro 12: Triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación..... 65
Cuadro 13: El área de experiencia cultural como ámbito de educación..... 73
Cuadro 14: Educar CON el área. El área como ámbito de educación..... 75
Cuadro 15: La arquitectura curricular derivada del ámbito de educación construido desde un área cultural..... 78

Cuadro 16: Diseño educativo, diseño instructivo, intervención pedagógica..... 86
Cuadro 17: Competencias adecuadas para educar vinculadas a actividades internas..... 88
Cuadro 18: Elementos de la acción educativa concreta a partir de las dimensiones generales de intervención..... 90
Cuadro 19: Medios internos y externos vinculados a dimensiones, actividades, competencias, capacidades y disposiciones del educando..... 92
Cuadro 20: Acción educativa controlada desde principios derivados..... 95
Cuadro 21: Acción educativa programada. Diagrama funcional para la intervención pedagógica, pasando del conocimiento a la acción..... 97
Cuadro 22: Mentalidad-Mirada-Intervención-Diseño educativo..... 98
Cuadro 23: Elementos del diseño educativo..... 99
Cuadro 24: Valores agrupados por rasgos de carácter y sentido de educación..... 101
Cuadro 25: Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía..... 107
Cuadro 26: La relación educativa se ajusta al significado de educar..... 126
Cuadro 27: Cualificación y especificación de la convivencia..... 131
Cuadro 28: Concepto de educación para la convivencia..... 134
Cuadro 29: Cuadrantes que representan la persona en relación con otras personas..... 137
Cuadro 30: Relación educativa como interacción para educar..... 155
Cuadro 31: Carácter de la educación derivado de la complejidad objetual de 'educación'..... 164
Cuadro 32: Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción..... 169
Cuadro 33: Tipología de Medios internos y externos vinculados a la actividad..... 200
Cuadro 34: Dimensiones generales de intervención..... 204
Cuadro 35: Elementos de la acción educativa concreta a partir de las actividades internas del educando..... 211
Cuadro 36: Educación de la afectividad..... 230
Cuadro 37: El área de experiencia "digital y mediática" como ámbito de educación..... 255
Cuadro 38: Tipos de explicación y criterios diferenciadores..... 257
Cuadro 39: Premios y castigos moduladores de función y necesidad..... 263
Cuadro 40: Educación Artística como parte de la Educación como disciplina..... 286

Cuadro 41: La triple acepción técnica de área cultural Artes como ámbito de educación..... 287
Cuadro 42: Componentes de ámbito de educación (educación CON las artes)..... 309
Cuadro 43: Finalidades de la Educación artística relativas al contenido..... 313
Cuadro 44: Procesos de educación en función del agente educador y su intencionalidad..... 375
Cuadro 45: Investigaciones teóricas del campo de la educación..... 394
Cuadro 46: Construcción de una teoría filosófica educación..... 395
Cuadro 47: Construcción de una teoría interpretativa en educación..... 397
Cuadro 48: Estructura de Teoría de la Educación como teoría interpretativa..... 398
Cuadro 49**:** Construcción de una teoría práctica en educación..... 401
Cuadro 50: Estructura de la Teoría de la Educación como teoría práctica..... 402
Cuadro 51: Construcción de una Teoría sustantiva en la Pedagogía..... 405
Cuadro 52: Estructura de la disciplina autónoma Pedagogía..... 406
Cuadro 53: Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía..... 407
Cuadro 54: Parcelación de la Pedagogía en disciplinas académicas sustantivas..... 408
Cuadro 55: Integración de componentes de disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía..... 410
Cuadro 56: Resolución de problemas para la intervenciónen la corriente marginal del conocimiento de la educación..... 421
Cuadro 57: Resolución de problemas para la intervención en la corriente subalternada del conocimiento de la educación..... 422
Cuadro 58: Resolución de problemas para la intervención en la corriente autónoma del conocimiento de la educación..... 423
Cuadro 59: Diseño educativo, diseño instructivo, intervención pedagógica..... 434

ANEXO 1 (Cap. 1): Cuánto del ámbito de educación identifico..... 113
ANEXO 2 (Cap. 1): Cuánto del diseño educativo identifico..... 114
ANEXO 3 (Cap. 1): Cuánto hay de educación común en una materia escolar..... 115
ANEXO 4 (Cap. 1): Cuánto tiene de educación específica una materia escolar..... 119

CUESTIONARIO 1 (Cap. 4): Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito..... 327
CUESTIONARIO 2 (Cap.4): Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo 329
CUESTIONARIO 3 (Cap.4): Ajuste de la materia escolar a los valores derivados del significado de educación..... 331
CUESTIONARIO 4 (Cap. 4): Ajuste de la materia escolar a la categorización del sentido conceptual de la materia (qué es; para qué sirve; cómo me forma) 333

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

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

Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica
(ISBN: 978-1-951198-20-6)

Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica
(ISBN: 978-958-58492-6-6)

Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education
(ISBN: 978-1-945570-57-5)

Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica
(ISBN: 978-84-9745-451-3)

Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación
(ISBN: 978-1-945570-42-1)

Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada
(ISBN: 978-84-9745-994-5)

Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar
(ISBN: 978-1-951198-91-6)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones conceptuales
(ISBN:

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones actuales
(ISBN:

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones aplicadas
(ISBN:

Más información:

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

EDUCAR CON LAS ARTES. PEDAGOGÍA GENERAL Y APLICADA A LA CONSTRUCCIÓN DE LAS ARTES CON ÁMBITO DE EDUCACIÓN

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ

Las artes son un problema de educación, porque la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación. En perspectiva pedagógica, cuando educamos, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación, porque la función pedagógica no es sólo enseñar artes, sino educar CON las artes. No es un problema de conocer el arte o las artes, ni un problema de enseñar arte o artes, sino un problema de educar con las artes o con el arte; es decir, es un problema de valorar como educativo el medio que utilizamos.

Para responder a esa pregunta, hay que justificar por qué las artes son educativas y educan; hay que valorar las artes como educativas y ver en qué medida cumplen los criterios que determinan el significado de educación. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde las artes. La diferencia específica de la función de educar no la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino su ajuste al significado de educación y la transformación del área cultural instructiva en ámbito de educación que se integra en el diseño educativo de cada intervención.

editorial redipe

www.rediberoamericanadepedagogia.com