

LA RELACIÓN ARTES-EDUCACIÓN, EN LA PERSPECTIVA
MESOAXIOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA, IMPLICA
EDUCAR 'CON' LAS ARTES

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Catedrático de Teoría de la Educación y Profesor emérito

<https://www.usc.gal/gl/usc/institucional/profesorado-emerito>

Universidad de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela

Coordinador de RÍPEME y del grupo de investigación TeXe

<https://investigacion.usc.gal/grupos/4581/detalle>

Webs particulares: <http://dondestalaeducacion.com/>

<https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFA>

[pNMVix5_HDz0w](https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFA)

Web institucional: [JOSE MANUEL TOURIÑAN LOPEZ -](http://www.usc.gal)

[Universidade de Santiago de Compostela \(usc.gal\)](http://www.usc.gal)

Researcher ID: <http://www.researcherid.com/rid/L-1032-2014>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7553-4483>

Premio Internacional Educa-Redipe 2019 (Trayectoria profesional)

Resolución de 18 de mayo de 2019

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

Correo electrónico: miguelangel.santos@usc.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
 2. En Pedagogía, la relación artes-educación, si es relación educativa, es sustantivamente ‘educación’ y adjetivamente ‘artes’
 3. Las artes en Pedagogía y la triple acepción de “disciplina”
 4. Triple acepción técnica de ‘área cultural’ como ámbito de educación en pedagogía
 5. La relación artes-educación como relación educativa vista desde el conocimiento de la educación que genera mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada
 6. El ámbito de educación común “por” las artes es ámbito general de educación y es finalidad de la educación básica y obligatoria
 7. El ámbito de educación específica “por” las artes es ámbito de educación general y es finalidad de la educación básica y obligatoria que se distingue del ámbito de educación especializada “para” un arte, que es la finalidad de la educación vocacional y profesional, aunque también esté presente en la educación general obligatoria
 8. En Pedagogía construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural
 9. Consideraciones finales para hacer el diseño educativo de educar “con” las artes: el proyecto *Educere Artibus* y los Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica
 10. Referencias bibliográficas
- ANEXO 1. Matriz CPM2^aF-1. Cuánto del ámbito de educación identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito

ANEXO 2. Matriz CPM2^aF-2. Cuánto del diseño educativo identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

ANEXO 3. Matriz CPM2^aF-3. Cuánto hay de educación común en una materia escolar

ANEXO 4. Matriz CPM2^aF-4. Cuánto tiene de educación específica una materia escolar. Categorización del sentido conceptual de la materia (qué es; para qué sirve; cómo me forma).

ANEXO 5A. Plantilla transversal CPM2^aF. Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación (Actividad Común Interna) y de Sentido, principios de educación y finalidades intrínsecas

ANEXO 5B. Plantilla transversal CPM2^aF. Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas

ANEXO 6. Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía

LA RELACIÓN ARTES-EDUCACIÓN, EN LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA, IMPLICA EDUCAR 'CON' LAS ARTES

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Catedrático de Teoría de la Educación
Profesor emérito
[Profesorado emérito da USC |](#)
[Universidade de Santiago de Compostela](#)

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es contribuir a formar criterio acerca de la relación artes-educación, desde el punto de vista de la Pedagogía, en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación. Este es un objetivo que solo se resuelve desde la Pedagogía, pues, en Pedagogía, la relación entre 'artes' y 'educación' significa que lo primario es la educación y por tanto la relación es sustantivamente educación. Y eso quiere decir que en la relación artes-educación, cuyo objetivo es educar, hay que integrar los rasgos de carácter y sentido que pertenecen al significado 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.

Si interpretamos y comprendemos las artes desde la perspectiva de la educación, el conocimiento de la educación que proporciona la Pedagogía es *meso-axio-lógico*, porque lo que hace la Pedagogía es valorar el área cultural "artes" como educación y construirla como "*ámbito de educación*".

La Pedagogía se especifica necesariamente como pedagogía manera (medio-valor-comprensión), porque el conocimiento de la educación nos capacita para comprender, en la intervención, cada medio por su valor educativo. Es objetivo de la pedagogía transformar la

información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación a partir de las diversas áreas culturales; y las artes constituyen un área de experiencia cultural cognoscible, enseñable, investigable y realizable que puede llegar a ser instrumento, objeto y meta de la educación.

La relación artes-educación puede ser analizada con criterio pedagógico y esto significa que la relación es sustantivamente educación; es en primer lugar “educación” y se hace, por tanto, relación educativa.

Así pues, si queremos educar con las artes, por medio del área de experiencia cultural “Artes” hay que lograr en los educandos (personas que están siendo educadas y se educan) valores vinculados al significado propio de la educación, igual que cualquier otra materia escolar con la que vayamos a educar (es lo que corresponde a la *educación común por las artes*).

Además, la relación artes-educación es adjetivamente “artes” y esto significa que aporta educación con los contenidos específicos del área de experiencia cultural “artes”. Por una parte, aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia ‘artes’: qué significa experiencia artística, cómo me hago sensible a las artes, cómo me mejoran las artes como persona, etcétera (es lo que corresponde a la *educación específica por las artes*) y aporta valores educativos especializados que desarrollan nuestro sentido estético y artístico, como espectadores críticos y como incipientes realizadores activos de productos artísticos (es *educación especializada para un arte*, como parte de su desarrollo integral en la educación básica y obligatoria).

Esas tres adjetivaciones (común, específica y especializada) de educación pueden formar parte de la educación obligatoria y básica, sin transformarse necesariamente en educación profesional para un arte, porque también es objetivo de la educación con las artes, especializarse incipientemente, haciendo espectadores críticos y activos capaces de realizar de manera autóctona y creativa objetos artísticos como parte del acervo educativo cultural básico y obligatorio de cada educando con independencia de que, en el futuro, quiera y elija o no las artes como

orientación profesional o vocacional, según el caso, especializándose en el conocimiento teórico, tecnológico y práctico, según proceda, del área cultural artes, como realidad singular cognoscible, enseñable, investigable y realizable de manera especializada.

Y, precisamente por eso, afirmamos también que la relación artes-educación, permite formar en valores educativos especializados vinculados al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de las artes como área de desarrollo profesional y vocacional, de carácter electivo y no obligatorio (es lo que se corresponde con las enseñanzas artísticas orientadas a la especialización en un arte; es la *educación especializada para un arte*).

El objetivo de este trabajo es contribuir a entender las artes como ámbito de educación común, específica y especializada como parte de la educación obligatoria y básica y como opción vocacional o profesional. En perspectiva pedagógica, es posible distinguir, atendiendo a la relación artes-educación, la diferencia de significado de las expresiones “conocer artes”, “enseñar artes”, “educar con las artes”, “educar por las artes” y “educar para un arte”. Esa distinción es relevante para hacer el diseño educativo del ámbito de educación ‘artes’.

Pero, antes de terminar esta introducción, es pertinente aclarar que, en la literatura anglosajona, se distingue entre *arts education* y *artistic education*. La segunda expresión, *artistic education*, se dedica singularmente a la educación para hacer artistas, personas que se interesen, vocacional o profesionalmente, por un Arte. No es una expresión genérica; es un significado concreto para distinguir la formación especializada de personas que quieren convertirse en artistas, vocacional o profesionalmente. La primera expresión, *arts education*, tiene un sentido más general, se refiere a la educación derivada de una parcela o área de experiencia cultural; designa una parcela de educación: en este caso, la educación “por” el área cultural ‘artes’. En el idioma español la expresión propia y genérica de la disciplina de educación vinculada al área cultural artes es “educación artística”; no tenemos expresión diferencial genérica para la educación artística profesional, salvo *enseñanzas artísticas*, por eso, para no confundir contextos y lenguajes, es de especial valor llegar a distinguir dentro de la educación con las artes dos expresiones que

reflejan el significado de *arts education* y *artistic education* respectivamente: “educación POR las artes” (semejante a *arts education*) y educación PARA un arte (semejante a *artistic education* -en inglés- y a *enseñanzas artísticas* -en español-) Y ambas expresiones se integran en el significado de Educar CON las artes, que implica, respecto de la relación artes-educación, en perspectiva pedagógica, entender las artes como instrumento, como meta y como objeto. Educar CON las artes integra educar POR las artes (las artes como instrumento de formación general de las personas) y educar PARA un arte (un arte como fin personal de su formación vocacional y profesional). En ambos casos, las artes son un objeto de estudio y desde la Pedagogía tratamos de indagar cual es el valor educativo de las artes (Touriñán, 2022a; Fortes, 2021).

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 duda, un problema pedagógico que nace de la práctica de educar con las artes y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del área de experiencia cultural ‘artes’ *como instrumento, como objeto y como meta* de educación. Es preciso estudiar la relación artes-educación 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 pedagógico¹.

¹ En marzo de 2023 la *Revista Boletín Redipe* publicó en inglés un artículo de mi autoría sobre la relación artes-educación: *The Arts-Education Relationship, from the Point of View of Pedagogy, Is Not Primarily to Do Professional Artistic Education. Educating 'With' the Arts Means Educating 'Through' the Arts and Educating 'For' an Art* (Touriñán, 2023a). Ahora, en este capítulo, hacemos una ampliación en castellano de nuestro pensamiento, incidiendo en la necesidad de contemplar la educación común, específica y especializada, en relación con la educación básica y obligatoria como una formación distinta de la educación vocacional y profesional.

El fundamento general de este conocimiento puede verse en: J. M. Touriñán (Dir.) (2010), *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. La Coruña: Netbiblo; J. M. Touriñán (2014), *Dónde está la educación. Actividad común interna y*

En este capítulo vamos a aproximarnos a la relación artes-educación como problema 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 con las artes en la escuela se confunda con la Historia del Arte como disciplina de conocimiento y asignatura del currículum escolar o con formación profesional para ser artistas. 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 enseñanza de la evolución del sentido de lo artístico y no se trataría como problema de educación, excepto para formar artistas. No se vería el arte como instrumento de la

elementos estructurales de la intervención. A Coruña: Netbiblo; J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.) (2018), *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada.* Santiago de Compostela: Andavira. Touriñán, J. M. (2015), *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación.* Santiago de Compostela: Andavira (Disponible 2ª ed. de 2016); J. M. Touriñán (2016a), *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica.* A Coruña: Bello y Martínez; J. M. Touriñán (2017a), *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar.* Santiago de Compostela: Andavira; J. M. Touriñán (2017b), *Educación con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación.* Colombia, Cali: Redipe; J. M. Touriñán (2022a), *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica.* Santiago de Compostela: Andavira.

formación general de personas, sino solo como formación especializada de artistas (Acaso y Megías, 2017).

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. Respecto de la relación artes-educación, 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 (Touriñán, 2022a; Gadsen, 2008; Andrews, 2020; Bresler, 2007; Eisner y Day, 2008).

Ninguna de estas perspectivas me resulta ajena en este trabajo². Pero el objetivo, aquí, en este capítulo, es estudiar la relación artes-

² J. M. Touriñán (2011), Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Revista ESE, estudios sobre educación*, (21, diciembre), 61-81; J. M. Touriñán (2016b), Educación artística: sustantivamente "educación" y adjetivamente "artística". *Educación XX1*, 19 (2), 45-76; J. M. Touriñán (2016c), La relación Artes-Educación: la educación artística es sustantivamente ‘educación’ y adjetivamente ‘artística’, por eso hay educación artística común, específica y especializada, en la obra colectiva, *Artes y Educación. Mil formas de mirar y hacer*. Sevilla: Universidad Pablo Olavide (Proyecto Atalaya)-Junta de Andalucía, pp. 16-68; J. M. Touriñán (2017c), Educación artística común, específica y especializada: sustantivación y adjetivación de la relación artes-educación, en S. Longueira Matos y L. Touriñán Morandeira (Dir.), *Música, educación e investigación. Búsqueda de convergencia en la formación*. Colombia-Nueva York: Redipe (Capítulo Estados Unidos)-Bowker Books in print, pp. 1-94; J. M. Touriñán (2018a), Common, Specific and Specialized Arts Education: Substantivation and Adjectivation of Arts-Education Relationship, en J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*, Santiago de Compostela: Andavira, pp. 307-350; J. M. Touriñán (2018b), La relación artes-educación: educamos con las artes y hay educación artística común, específica y especializada, *Revista Boletín Redipe*, 7(12), diciembre, 36-92; J. M. Touriñán y S. Longueira. (2009), Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación, *Bordón*, (61: 1), 43-60.

educación desde la perspectiva de la educación, más que desde la perspectiva de los productos culturales artísticos. Las artes forman parte de la educación por derecho propio como área de experiencia cultural diferenciada específicamente. Por eso, en este capítulo analizaré la relación artes-educación atendiendo a los siguientes apartados:

- En pedagogía, la relación artes-educación, si es relación educativa, es sustantivamente ‘educación’ y adjetivamente ‘artes’
- Las artes en pedagogía y la triple acepción de “disciplina”
- Triple acepción técnica de ‘área cultural’ como ámbito de educación en pedagogía
- La relación artes-educación como relación educativa vista desde el conocimiento de la educación que genera mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada
- El ámbito de educación común “por” las artes es ámbito general de educación y es finalidad de la educación obligatoria y básica
- El ámbito de educación específica “por” las artes es ámbito de educación general y es finalidad de la educación básica y obligatoria que se distingue del ámbito de educación especializada “para” un arte
- En pedagogía construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural
- Para hacer el diseño educativo de educar CON las artes, distinguiendo educación común, específica y especializada, hay cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica y proyectos de desarrollo que los aplican.

2. En Pedagogía, la relación artes-educación, si es relación educativa, es sustantivamente ‘educación’ y adjetivamente ‘artes’

El conocimiento de la educación juega un papel específico en la relación artes-educación, porque las artes, 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, comprendiendo, interpretando y expresándose en cada obra concreta ejecutada. 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. En la relación artes-educación se puede hablar de las artes como ámbito general de educación. La educación con las artes es, antes que nada, educación y, por tanto, como educación, es, en cada persona, un proceso orientado desde las artes, al desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad, la operatividad, la proyectividad y la creatividad, por medio de la actividad común de las personas, para el logro de valores vinculados al carácter y al sentido que son inherentes al significado de la educación, de manera que cada educando (persona que está siendo educada y se educa a sí misma) pueda decidir y realizar sus proyectos (Touriñán 2015).

La educación con las artes 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 para realizar en sí mismos el significado de “educación”.

Por todo eso, las artes son un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado como ámbito general de formación de las

personas. Es importante mantener esta precisión e identificación en la relación artes-educación, 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 meso axiológico³, en tanto que Pedagogía vinculada a la creación de

³ La Pedagogía como disciplina con autonomía funcional es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva meso-axio-lógica (medio-valor-comprensión) de la Pedagogía. La Pedagogía valora cada medio utilizado, comprendiéndolo como educativo y, para ello, ajusta el medio al significado de educar que el conocimiento de la educación ha fundamentado. La perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados (Tourrián, 2022a y 2023b):

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales.* El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación*, ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que se produce es buscada en cada actuación para lograr el paso del conocimiento a la acción
3. *La función pedagógica es técnica, no política*, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo

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 medio o 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 carácter y sentido 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

-
4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica*, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención
 5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención.* Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

concreta y educación en valores relativos al medio o *ámbito de educación*⁴ en que se ha convertido el área cultural con la que se educa (Tourriñán, 2022a, 2020a, 2021a, 2017a, 2020c y 2023c).

Pero no se trata de ratificar con obviedad lo expuesto en otros trabajos anteriores, sino de resaltar que, si la relación artes-educación 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

⁴ 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, objeto 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, las áreas de experiencia, las formas de expresión y la acepción técnica (común, específica y especializada) de ámbito de educación.

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.

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 en la ejecución para comprender, interpretar y expresar la obra artística.*

Por otra parte, el área de experiencia cultural ‘artes’ 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 cultural que se transforma en ámbito general de educación), 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 relación artes-educación, en tanto que es sustantivamente educación, es, para la Pedagogía, 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 general de las personas desde las artes.

Dado que, sustantivamente, la educación con las artes 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 con las artes por medio de la intervención pedagógica, y usando la actividad común de las personas, el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual, por una parte, y lúdico, constructivo, edificante, indagatorio, elaborador y relacionador, por otra, según estemos considerando la actividad común interna o la actividad común externa) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico y al desarrollo profesional, cuando proceda; un *sentido pedagógico* que es territorial, duradero, cultural y formativo en nuestros días (Tourriñán, 2015).

Y esto, desde el punto de vista del contenido artístico, quiere decir, básicamente, que en la educación con las artes 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 con las artes es adjetivamente “artes” y eso implica hacer objetos artísticos y sentir el arte en ellos, hay que conseguir que, en la educación general, el educando haga objetos artísticos de manera incipiente y 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 con las artes se presenta, por tanto, 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 y hacer objetos artísticos, de manera incipiente, sea o no el alumno vocacionalmente artista o quiera ser, en el futuro, un profesional de un arte (es el inicio desde las artes como ámbito de educación general a la educación

especializada en la experiencia artística, en los niveles escolares básicos y obligatorios).

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 con las artes, 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, en general, y como educación general y básica, en sentido de educación obligatoria. Las artes, 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 pedagógicos 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 ‘artes’, 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 por medio del conocimiento teórico, tecnológico y práctico del área de experiencia cultural “artes”.

Hay algo que permanece y algo que cambia respecto de la educación con las artes 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 con las artes, vinculadas al contenido de las artes. Esas propuestas permiten identificar cada vez mejor la educación con las artes: en primer lugar, como *educación común* (ámbito general de educación); en segundo lugar, como *educación específica* vinculada a lo artístico en la educación obligatoria (ámbito de educación general) y, en tercer lugar, como *educación especializada* en artes (ámbito de educación profesional y vocacional, que se da en la educación obligatoria de manera incipiente y que se da en la educación vocacional y profesional de forma diferenciada y distintiva).

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 con las artes 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 con las artes como ámbito profesional y vocacional de educación, lo que interesa especialmente es la competencia para crear objetos artísticos en un determinado arte, y en la ejecución, comprenderlos, 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 con las artes 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 (Tourrián y Longueira, 2009).

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 con las artes, 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 esa área que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más conoce un arte es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar ese arte.

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 práctica, racionalidad literaria y artística, etcétera, en cada área de intervención, sea el área de las artes, la química, la historia, las matemáticas o cualquier, 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 curricular⁵ como ámbito de educación construido.

⁵ La *arquitectura curricular* tal como se usa en este contexto de argumentación no es un objeto físico, ni una ordenación de edificios. 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

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 específica y la aplican cada vez que actúan. La mirada es la focalización disciplinar 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 (Tourriñán, 2015).

En relación con las áreas culturales, eso implica, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar CON (por medio de) 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

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 la vertebración, organizada en niveles y grados, del sistema escolar y del sistema educativo con el sistema cultural, utilizando como elemento de categorización los problemas y tareas que se plantean y resuelven con el conocimiento de la educación y la política educativa. en la formación común, específica y especializada de los educandos para el logro de la educación de calidad, haciendo viable la ciudad educadora y la ciudad creativa. Ni es un diseño instructivo, ni es un diseño curricular. Y, a su vez, el diseño educativo añade a la arquitectura curricular la ordenación de medios en cada intervención.

convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada.

La educación con las artes es susceptible de análisis como educación “por” las artes y como educación “para” un arte. Todos podemos y debemos tener educación con las artes. Y si bien, en ese sentido general, la educación con las artes 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 del área cultural artes 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 las artes como educación y mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión. La educación con las artes es sustantivamente educación y es *posible comprenderla como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico*.

Si entendemos la relación artes-educación 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 relación artes-educación 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 trabajo es

contribuir a formar criterio acerca de la educación con las artes en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación y sus finalidades.

Esta perspectiva pedagógica exige mirar con apropiada atención al significado de la relación artes-educación y eso quiere decir que hay que mantener un claro compromiso con los valores educativos comunes, específicos y especializados que se derivan del área de experiencia cultural artes en sus diversas formas de expresión (Touriñán, 2011, 2020b y 2019b).

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. Las artes en pedagogía 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, 1993 y 2024; 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.

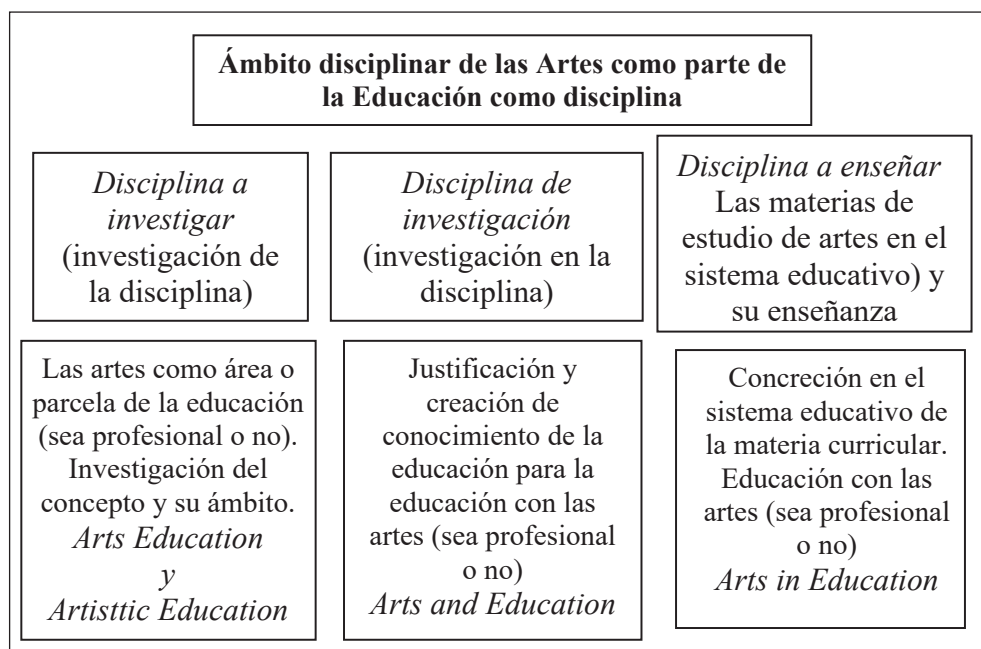
Estas distinciones son especialmente significativas, porque los contenidos de una disciplina se validan por coherencia con la *investigación de* la disciplina, es decir, por coherencia con la concepción del campo y crecen por productividad o crecimiento del conocimiento del campo, de acuerdo con el desarrollo 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 con las artes, 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, 1958; Eisner, 1982 y 1994; Smith, 1872; Santayana, 1905; Gadsden, 2008): el *concepto de educación con las artes* (tanto educación general como profesional, educación por y para las artes), las *artes y la educación* (la epistemología del conocimiento de la educación y la necesidad de este para la educación con las artes) y las *artes en educación* (la enseñanza de las artes en el currículum educacional), tal como se refleja en el Cuadro 1.

Desde el punto de vista de la Pedagogía, es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar referida a las tres acepciones de disciplina que se indican en el cuadro 1. La investigación pedagógica de la relación artes-educación tiene el reto de permanecer abierta para favorecer el desarrollo de su contenido, bien sea como *investigación acerca del área cultural artes como parcela de educación, su concepto* y su lugar en el sistema educativo, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación* (el conocimiento pedagógico válido para realizar la educación con las artes), 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).

Cuadro 1: Las Artes como parte de la Educación como disciplina en Pedagogía



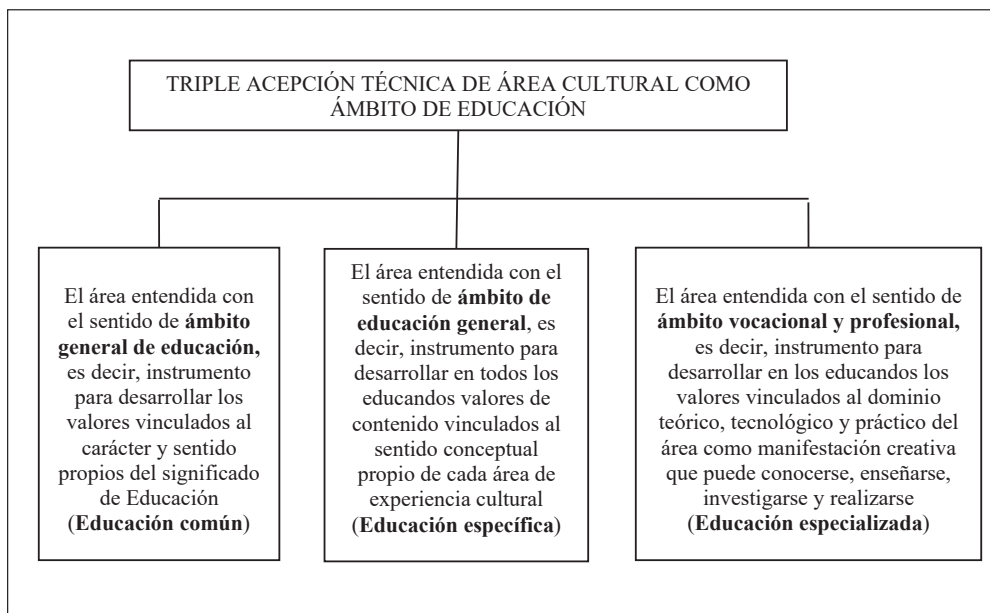
Fuente: Touriñán, 2022a, p. 244.

4. Triple acepción técnica de ‘área cultural’ como ámbito de educación en Pedagogía

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 2.

Cuadro 2: Triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2015, p. 196. Elaboración propia.

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 (cómo me forma el área, en qué mejora mi capacidad de decidir y realizar proyectos, a qué valores me hago sensible en esa área, cómo me hago espectador crítico y activo con los productos culturales de esa área). 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; Rancière, 2010).

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 (Touriñán, 2023b):

- El área cultural como ámbito de educación construido que aporta valores educativos comunes vinculados a criterios propios del significado nominal y real de ‘educación’ y esto lo tienen que hacer todas las áreas culturales que se transforman en ámbitos de educación y forman parte del currículum escolar obligatorio (*ámbito de educación común*)
- El área cultural como ámbito de educación construido, 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

obligatoria y básica de los escolares y desarrolla el sentido conceptual de esa área (*ámbito de educación específica*)

- El área cultural como ámbito de desarrollo profesional y vocacional que aporta valores educativos especializados desde el área cultural (*ámbito de educación especializada*).

Así las cosas, desde la perspectiva de disciplina formativa, “educar con el área cultural” permite (Tourriñán, 2023b):

- Generar en los educandos valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación, utilizando el área cultural convertida en ámbito de educación. Es educación común que forma parte de la educación básica y obligatoria.
- Generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando el área cultural convertida en ámbito de educación: Qué sentido tiene el área y qué me aporta como persona, cómo me mejora para decidir mi vida (uso y construcción de uno mismo desde el contenido del área cultural). Es educación específica que forma parte de la educación básica y obligatoria.
- Desarrollar en el educando la capacidad de ser espectador crítico y activo realizador de manera incipiente de actividades y objetos culturales propios del área, utilizando el área de experiencia cultural convertida en ámbito de educación. Es un logro de acervo cultural común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Es educación especializada que forma parte de la educación básica y obligatoria.
- Dominar el conocimiento teórico, tecnológico y práctico del área cultural, que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable-practicable. Es el conocimiento que permite lograr

competencia para crear objetos culturales, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados, con sentido vocacional e, incluso, profesional Es educación especializada que forma parte de la educación vocacional y profesional, según corresponda).

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 (básica y obligatoria), como educación específica (básica y obligatoria), como educación especializada (básica y obligatoria) y como educación especializada (vocacional y profesional, según corresponda). 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.

5. La relación artes-educación como relación educativa vista desde el conocimiento de la educación que genera mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada

El conocimiento de la educación juega un papel específico en la relación artes-educación. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación (Tourriñán, 2008 y 2012a; Sáez, 2007). Y la educación con las artes, 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 relación artes-educación hay que dominar conocimiento de la educación (Broudy, 1973; Tourriñán y Longueira, 2024; Tourriñán, 1987)).

En el ámbito de la investigación educativa, y en relación con la educación con las artes, 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 con las artes, 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 con las artes 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 y la formación general y profesional de las personas.

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 con las artes y qué aprendizaje cuenta, porque en el ámbito de la relación arte-educación se advierten los siguientes indicios de cambio (Gaudelius y Speirs, 2002; Trend, 1992; Eisner, 1994; Gadsden, 2008; Jiménez, 2004):

- Hay un cambio semántico en el ámbito de la educación con las artes que se manifiesta en la traslación del singular “arte” al plural “artes” y en la focalización diferenciada entre educación por las artes 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 con las artes 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 su importancia en la educación que es superior al modo en que ese compromiso está reflejando su importancia en el currículo escolar, medida esa en términos de porcentajes de tiempo semanal y en orientación de la educación con las artes.
- 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 (Tourrián, 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 crea sus conocimientos bajo la forma de teoría, tecnología y práctica, desde el marco de teorías filosóficas, teorías

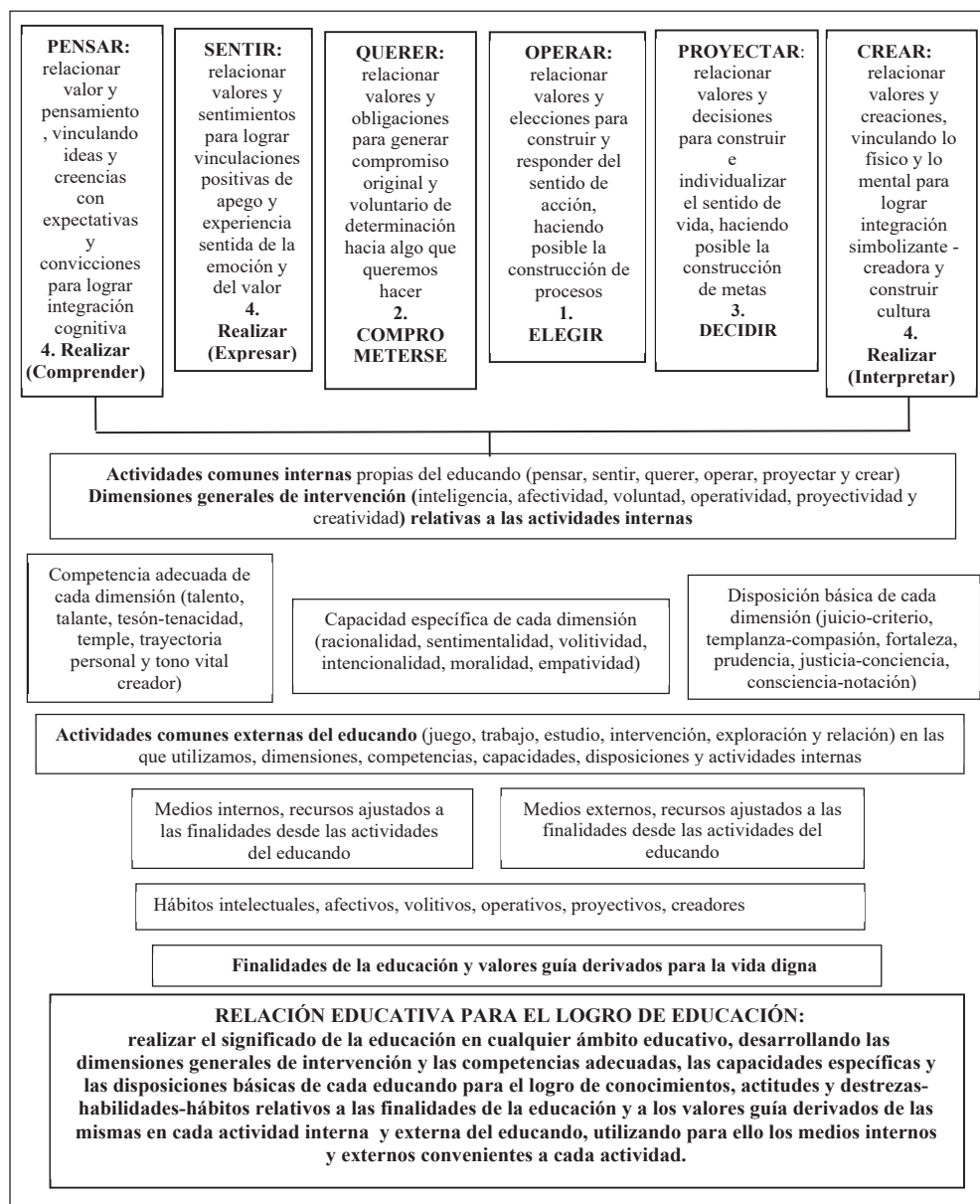
interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas, y construcciones disciplinares de la Pedagogía.

El conocimiento de la educación juega un papel específico en el conocimiento de la relación artes-educación, porque, en tanto que esta es una parcela de la educación o educación de una determinada ámbito área de experiencia cultural (el área 'artes'), 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 mentalidad y la mirada pedagógicas y hace *factible la comprensión de la educación con las artes como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico* (Touriñán, Dir., 2010; Touriñán, 2019a, 2019c y 2019d).

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, en el paso del conocimiento a la acción, 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) que resumimos de manera integrada en el Cuadro 3.

Cuadro 3: Integración de componentes de la acción educativa concreta a partir de la actividad común interna del educando



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 685. Elaboración propia.

En otro trabajo previo he sistematizado la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación (Tourriñán, 2014):

- 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, si no hacemos, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, una integración afectiva (expresión), cognitiva (comprensión) y simbolizante-creadora (interpretación) en cada acción. Además del *hábito afectivo*, se necesitan *hábitos intelectuales* y *hábitos creadores*.

Desde la perspectiva de esta tercera condición, el paso del conocimiento a la acción es un camino de doble dirección que nos permite ir, atendiendo a la actividad común interna:

- 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

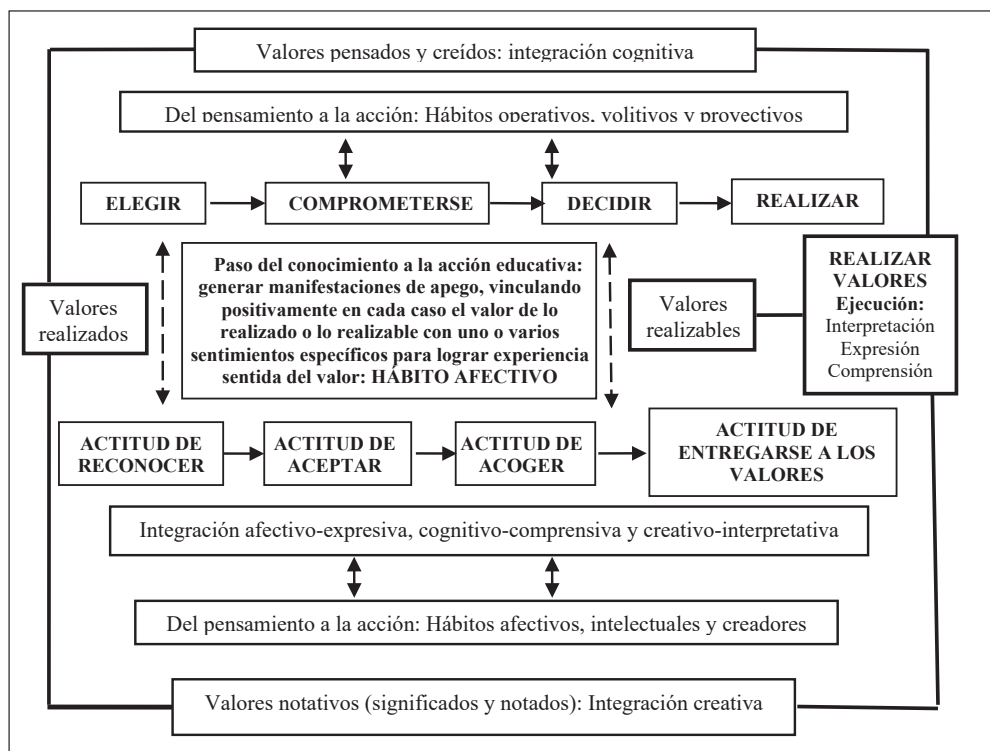
la acción nos instala en la complejidad del valor realizado, del valor realizable y de la realización del valor. La relación educativa se hace de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual.

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 (Touriñán, 2015, 2022a y 2022b). 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, expresando), pensar (integrar cognitivamente, comprendiendo) y crear cultura (integrar creativamente, interpretando, 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, tal como queda resumido en el Cuadro 4.

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 (Touriñán y Olveira, 2021; Van Manen, 1998 y 2004; Touriñán y Longueira, 2024).

Cuadro 4: Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción



Fuente: Touriñán, 2014, p. 356.

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 pedagógica identificada como artes

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 prática 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 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 mentalidad pedagógica es la representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. Es mentalidad pedagógica porque nace del conocimiento de la educación y lo aplica. Es mentalidad específica, porque es relativa a la relación teoría-práctica en la acción de educar. El conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa se vinculan a la mentalidad pedagógica en cada acción concreta, porque la mentalidad pedagógica orienta la resolución de problemas en cada intervención. La mentalidad pedagógica 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 la corriente, disciplina, focalización de su

trabajo y mentalidad. 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*. La mirada pedagógica es la visión crítica ajustada a criterios de significado y a criterios de intervención, tanto que hablemos del ámbito de realidad de la educación como conocimiento o como acción. La mirada pedagógica es especializada, porque el conocimiento que la hace posible es especializado en el método y los actos del pedagogo (Tourriñán, 2014).

Así las cosas, desde la Pedagogía, una preocupación básica en la investigación de la relación artes-educación es comprender que el logro de educación con las artes está condicionado necesariamente por hacer que realmente esa relación funcione y sea una relación educativa. La relación educativa es el medio idóneo para educar, porque el paso del conocimiento a la acción requiere concordancia entre valores y sentimientos. (Tourriñán, 2023b; Tourriñán y Longueira, 2024).

En la relación educativa, por tanto, buscamos la concordancia valores-sentimientos en cada interacción y para ello elegimos, nos comprometemos, decidimos y realizamos lo decidido. Y para realizar, ejecutamos mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. La realización exige ejecutar mediante la acción. Y esa acción, además de la actividad común interna del sujeto, utiliza siempre la actividad común externa del educando. Realizamos por medio del juego, del trabajo, del estudio, de la indagación-exploración, de la intervención en cada acto y de la relación que se establezca entre el yo y las cosas usadas en cada interacción, que está definida siempre como relación yo-el otro-lo otro. Todo esto es visto por el educador en la relación educativa (Tourriñán, 2022a).

Y todo esto, además, debe lograrse en la relación artes-educación para que sea realmente relación sustantivamente educativa, que logra educar con las artes. Y, en este sentido, tenemos que identificar y definir acepciones posibles de las artes, en cualquiera de sus manifestaciones, como problema de educación, que dan significado a la relación artes-educación y justifican la diferencia conceptual para el ámbito de educación “artes” como ámbito general de educación, como ámbito de educación

general y como ámbito de educación profesional y vocacional, como expondré en los siguientes epígrafes.

6. El ámbito de educación común “por” las artes es ámbito general de educación y es finalidad de la educación básica y obligatoria

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva y moral. Hablamos, también, de educación con el arte y con las artes y de lo artístico (sea general, vocacional o profesional), y de educación 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 carácter y sentido inherentes al significado de “educación”, 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, por una parte, y lúdico, constructivo, edificante, indagatorio, elaborador y relacionador, por otra, según estemos considerando la actividad común interna o la actividad común externa) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico (territorial, duradero, cultural y formativo común, específico y especializado), de manera tal que por el área 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.

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).

Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación*, resulta útil distinguir dos tipos de finalidades (Touriñán, 2014):

- *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 de carácter y sentido 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 sociocultural legitimado práxicamente como bueno para la educación en un momento y lugar sociohistórico 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 sociohistórica 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, 2013a).

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 socioculturales 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, 2021b y 2021c).

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 (Burnard y Colucci-Gray, 2021).

La educación con las artes, 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 con las artes 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 con las artes 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 con las artes por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual, por una parte, y lúdico, constructivo, edificante, indagatorio, elaborador y relacionador, por otra, según estemos considerando la actividad común interna o la actividad común externa) 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.

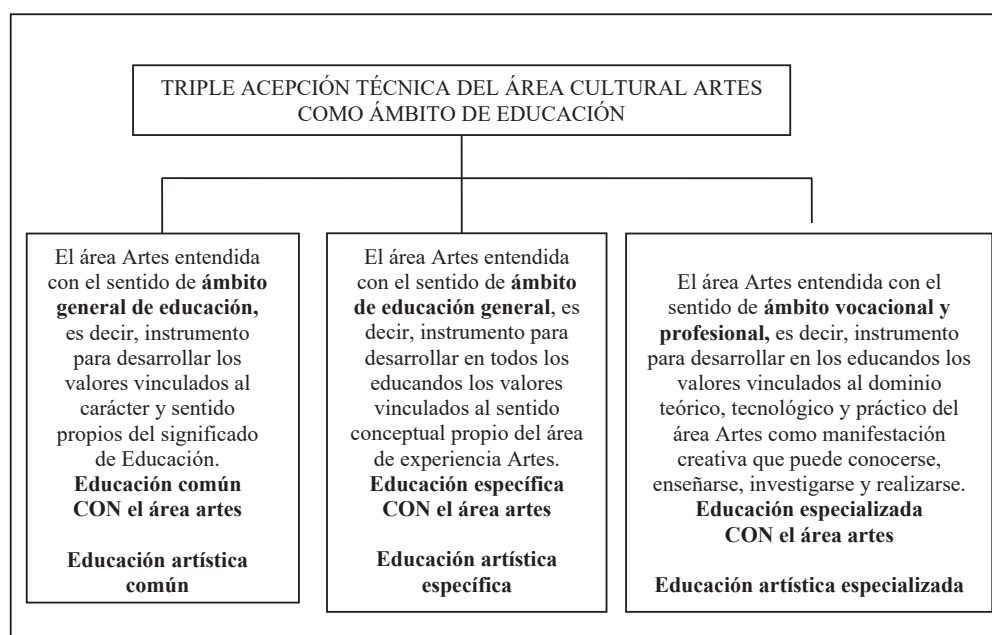
La educación con las artes es primeramente ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos comunes a toda educación y, como tal ámbito general debe de ser tratado, para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que ayudan a los educandos a decidir y realizar su proyecto de vida desde los valores vinculados al carácter y al sentido de la educación (Tourriñán, 2006). Esto significa que en la educación por las artes 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 por las artes 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 por las artes es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia axiológica artística que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherentes al significado de educación.

En la relación artes-educación, desde la pedagogía, tenemos que hablar de ella en primer lugar 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 propio de toda educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual, por una parte, y lúdico, constructivo, edificante, indagatorio, elaborador y relacionador, por otra, según estemos considerando la actividad común interna o la actividad común externa) y el sentido (territorial, duradero, cultural y formativo) de una educación a la altura de los tiempos, porque de lo que se trata en la educación con las artes 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 por las artes 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 esa área, los valores del carácter y el sentido inherentes al significado real de educación (Touriñán (Dir,), 2010; Touriñán y Longueira, 2010; Touriñán, 2016b). El área de las artes es susceptible de ser construida

desde la Pedagogía como un ámbito general de educación que se integra, como parte imprescindible, en la educación básica y obligatoria de cada educando, sin mermar la importancia de las artes como educación específica y como educación vocacional y profesional. Es una triple acepción técnica que resumimos en el Cuadro 5 y se integra de modo concreto y singular en la educación básica y obligatoria, como veremos en el epígrafe siguiente.

Cuadro 5: La triple acepción técnica del área cultural Artes como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2015, p. 196.

7. El ámbito de educación específica “por” las artes es ámbito de educación general y es finalidad de la educación básica y obligatoria que se distingue del ámbito de educación especializada “para” un arte, que es la finalidad de la educación vocacional y profesional, aunque también esté presente en la educación general obligatoria

En España, igual que en otros países sensibles a la educación con las artes, el marco legislativo actual incluye la educación por las artes 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 por las artes 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; Touriñán, 2016a y 2020a; MEFP, 2022).

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 (educación por la artes) 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 con las artes 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 por las artes 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 por las artes 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 para 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 por las artes es un ámbito general de educación, pero también es ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación obligatoria y básica, en la que, además, comienzan a especializarse como parte de su formación general como espectadores críticos y activos realizadores de incipientes productos artísticos. Así, 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 por las artes 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 por las artes 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 incompreensión del papel que desempeñan en el desarrollo humano. Esta incompreensión 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 por las artes, 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 por las artes 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 (educación para un arte) 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 por las artes, 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 obligatoria de todos los educandos, utilizando los

contenidos de experiencia cultural artística y las formas de expresión que le son propias, pues 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 (es la aproximación desde las artes como ámbito de educación general a la educación especializada en la experiencia artística, en los niveles escolares básicos y obligatorios). 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 por las artes 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 por las artes, 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.

Desde el punto de vista de la tarea, la educación por las artes, 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 (es el inicio de la educación especializada artística como parte de la educación general, básica y obligatoria, para cada educando).

Desde el punto de vista del resultado, el objetivo fundamental de la educación por las artes, 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 en la relación artes-educación.

Además, como ya hemos dicho, *el objetivo de la educación para un arte como ámbito vocacional y profesional de educación es, a su vez y de*

manera especializada, la competencia para crear y realizar objetos artísticos: comprenderlos, expresarlos e interpretarlos en cada ejecución y transformarlos en cada realización 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 esa 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.

Por consiguiente, si distinguimos ámbito profesional de educación, ámbito general de educación y ámbito de educación general, el objetivo es, también, formar personas *por las artes* 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 con las artes 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 general de educación y como ámbito de educación general dentro de la educación básica y obligatoria que integra desde las artes: valores educativos comunes vinculados al significado de educación, valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual del área "artes" (cómo me forman las artes, en qué me mejoran como persona) y valores

educativos especializados, de carácter vocacional y profesional, vinculados a la formación básica de espectadores críticos y de incipientes realizadores activos de objetos artísticos.

8. En Pedagogía construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural

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

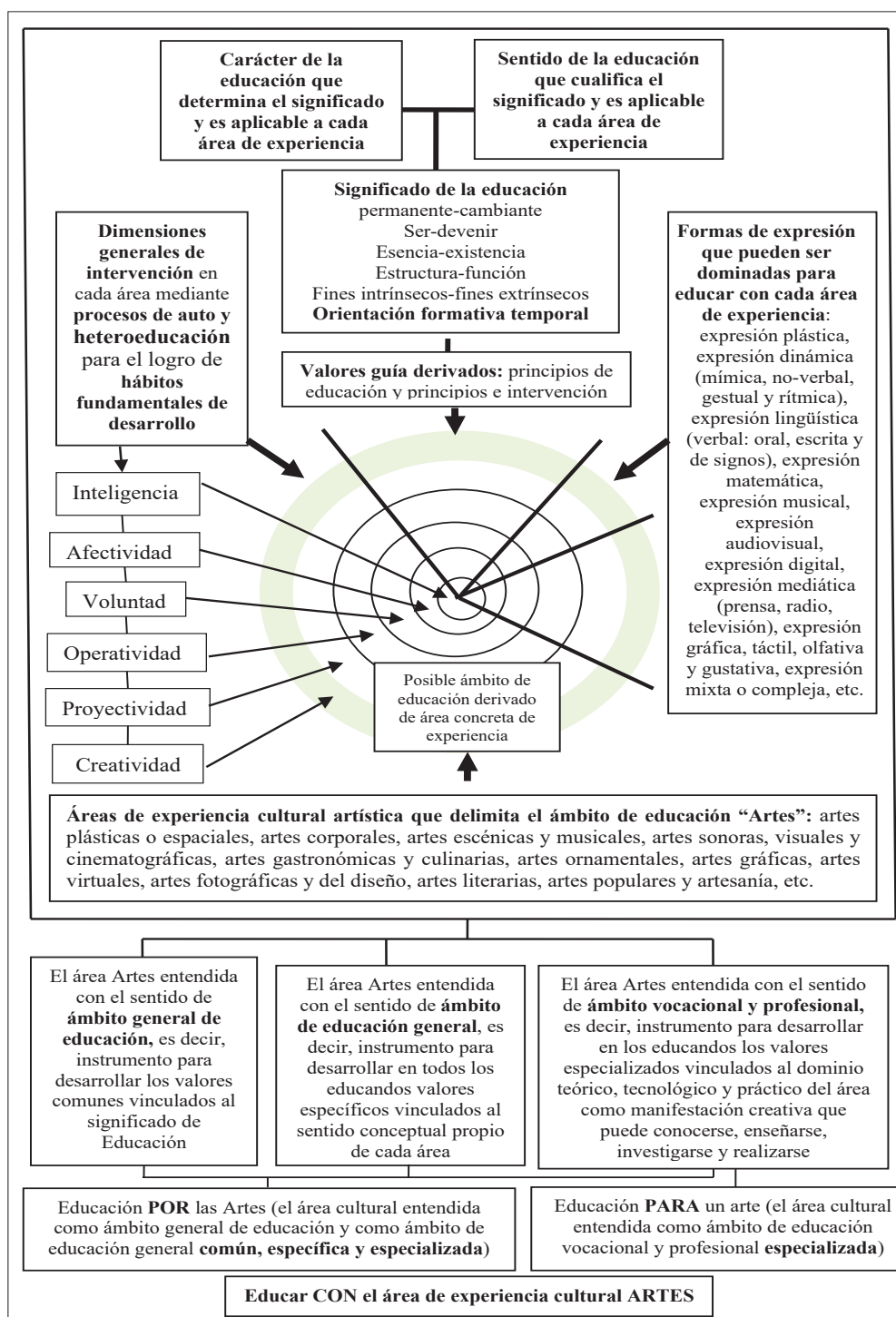
(Tourrián, 2015), la confluencia de carácter y sentido da contenido al significado de 'educación' y de la confluencia del significado de educación y, además, de las áreas culturales formativas en las materias escolares surge la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, que se materializa por medio de la relación educativa, en los ámbitos de educación que construimos.

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", junto con la acepción técnica de ámbito, 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 logro de las competencias propias de la educación común, específica y especializada, que, en cada caso, se vayan a procurar. Todo esto requiere intervención pedagógica, atendiendo a las dimensiones generales de intervención mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de formación. 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 6).

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.

Cuadro 6: Educar CON el área. El área de experiencia cultural “Artes” como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 673.

- Atienden a las formas de expresión genuinas que mejor se adaptan al área. Son ejemplos de formas de expresión: expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, 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 simbolizante-creador-interpretativo)
- 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

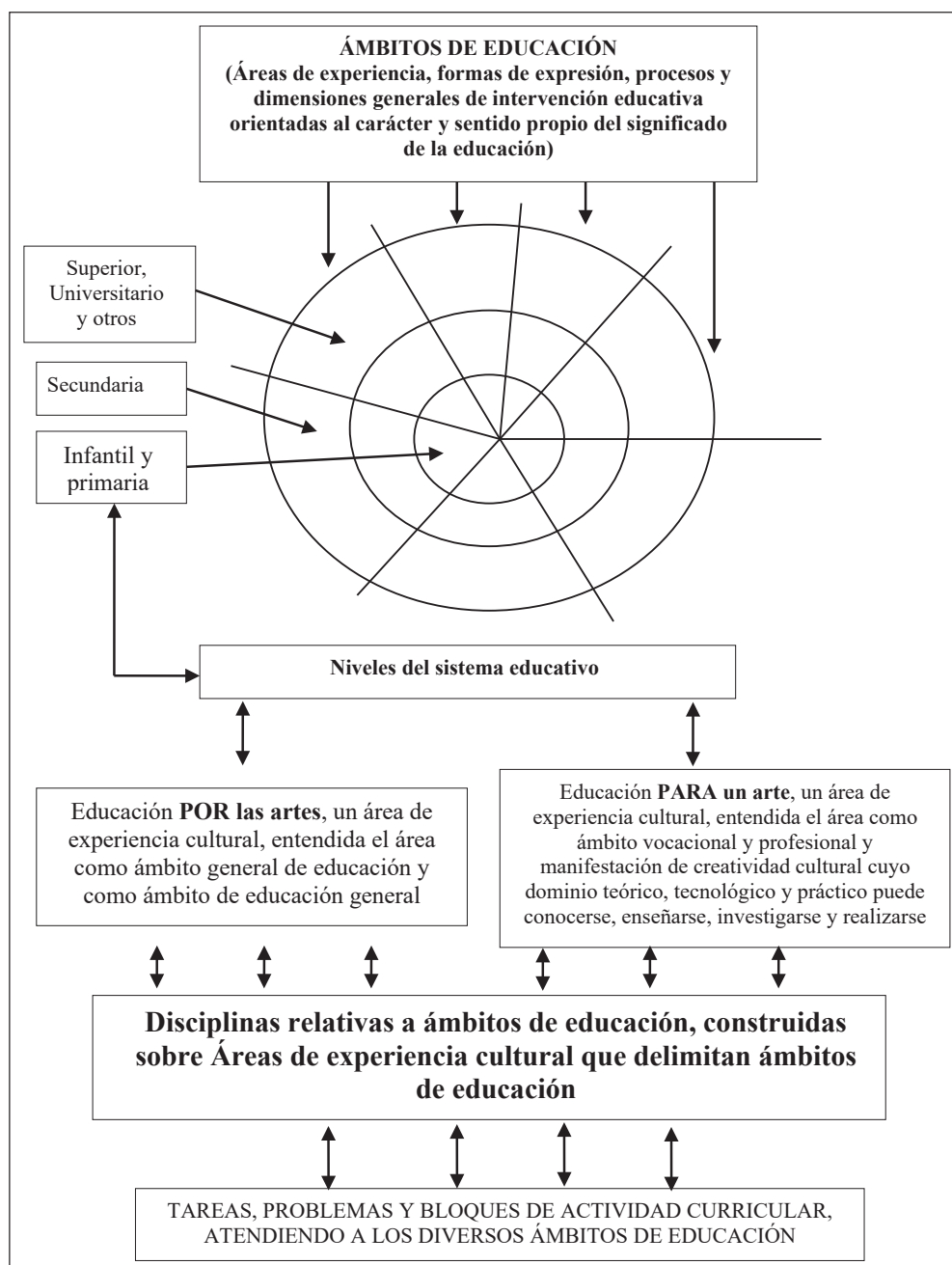
- Son susceptibles de identificación con un área de experiencia desde la que se construye el ámbito de educación y se identifican en la orientación formativa temporal para la condición humana en un territorio concreto como “Educación CON” la ciudadanía, la química, la historia, la ética, literatura, 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 al 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 7.

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

Cuadro 7: La arquitectura curricular derivada del ámbito de educación construido desde un área cultural



Fuente: Touriñán, 2014, p. 690.

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 la competencia de educar valores con 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 (las artes, por ejemplo) 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; lo llamamos medio, cuando indica la dirección presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad del profesional. En el esquema fin-medios se está imponiendo la organización vertical de los fines y de los agentes encargados de cumplirlos. El fin de la cúpula de la organización se convierte en algo externo para los diversos niveles de ejecución del sistema y se reduce al mínimo la autonomía profesional en los niveles inferiores, pues los fines, ni se deciden en cada nivel, ni son orientadores, es decir, "fines-previstos", sino "fines fijados" (Tourrián, 2014). De manera concreta dice Dewey:

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

El carácter externo de los fines hace que la planificación de largas cadenas de derivación desde los fines de la cúpula carezca de efectividad, porque la diversidad de tareas de los agentes en cada nivel de la cadena genera criterios decisorios diferentes y provoca discontinuidad. La tendencia apunta a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante planificación de largas cadenas de derivación, sino primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales. De este modo, no es el fin el que se fracciona hasta resultar irreconocible en algunos niveles, sino que cada nivel de intervención o subsistema -Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula- tiene sus propios fines y contempla los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema que actúa en ese caso (Bursset y Bosch, 2016).

Si pensamos en las áreas culturales (las artes, por ejemplo) como ámbitos de educación contruidos, el criterio físico espacio-tiempo, se matiza por la condición axiológica, siendo necesario responder hasta qué punto estamos utilizando el área cultural para desarrollar valores

conectados al carácter y sentido de la educación, al sentido conceptual del área o al sentido vocacional y profesional del interés del alumno.

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

9. Consideraciones finales para hacer el diseño educativo de educar “con” las artes: el proyecto *educere artibus* y los Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica

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 (Touriñán, 2017a y 2020d).

En 1987 la editorial Anaya publicó el libro *Teoría de la educación. la educación como objeto de conocimiento*. J. M. Touriñán (1987a). La tesis fundamental de ese libro es que conocer, enseñar y educar son conceptos diferentes con significación intrínseca al ámbito que les es propio y no es suficiente o tratar de resolver la capacidad de resolución de problemas de educar, reduciendo y subsumiendo su significado en el propio de otros términos, como conocer, o enseñar, o aprender, o comunicar, o convivir, o cuidar. Cada uno de ellos tiene significación intrínseca y debe ser analizado en sus propios rasgos internos. Desde esa tesis hemos ido fundamentando la autonomía funcional de la Pedagogía como disciplina, y la diferencia entre la lógica de saber y conocer (en su sentido amplio de sé qué, sé cómo y sé hacer), no subsume la lógica de hacer saber a otro (que se corresponde básicamente con saber enseñar) y ni la lógica de enseñar subsume y resuelve la lógica de educar (que se ajusta a criterios de significado del término y permite entender que hay enseñanzas que no educan).

Desde esa perspectiva de valorar cada medio que se utilice en la interacción como educativo, se sigue que el término conocimiento de la educación adquiere significado y contenido propio frente al término conocimiento de áreas culturales, conocimiento de enseñar, conocimiento de cuidar, etcétera (Touriñán, 1987a, 1987b, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2018a, 2020a, 2022a y 2023a).

Y, si eso es así, puede afirmarse que el conocimiento pedagógico de la educación, no se resuelve limitándolo al conocimiento pedagógico de la enseñanza, que es el objeto propio de la didáctica general y de las didácticas específicas, que han abierto una línea muy fecunda provechosa de investigación pedagógica desde la propuesta paradigmática de Shulman bajo los conceptos de “conocimiento de la materia que se enseña” (*Content Knowledge-CK*) y “conocimiento de la enseñanza de la materia” (*Pedagogical Content Knowledge-PCK*). El profesional de la enseñanza ha adquirido y mejorado su competencia técnica desde esa distinción, sin lugar a duda (Shulman, 1986a, 1986b y 1987; Ashton, 1990; Yildirim, 2023; Schmidt, Misha *et al.*, 2009; Innerarity, 2022; Perrenoud, 2001, 2008, 2004a y 2004b). Pero es un hecho que no basta con enseñar

para educar, porque los criterios que definen educar no son solo los de enseñar. Y tampoco basta con mejorar nuestro modo de conocer, para educar, porque educar exige no solo conocer, sino también actuar. No se resuelve la educación planteándola solo como una cuestión de didáctica, general o específica, o como un problema de pedagogía cognitiva.

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 Didáctica o bien como Pedagogía cognitiva, en determinados casos, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo por medio de la enseñanza y a cómo mejorar nuestra capacidad cognitiva, hay que responder, no sólo a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, sino 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 concepto educación. Hay un conocimiento pedagógico propio de "educación" que se construye 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 (autóctonos) al ámbito de conocimiento 'educación'. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, es obvio que las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque con fundamento en el significado propio de esos términos podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. La Pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, ni se agota en la Didáctica, ni en la Pedagogía cognitiva, porque distingue contenidos de enseñanza, enseñanza de los contenidos, mejora de nuestro modo de conocer y educar con los contenidos (Tourrián, 1987 y 1989).

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 (Touriñán, 2023d).

Y esto, aplicado al área de experiencia cultural “artes” quiere decir que las artes como área de experiencia es susceptible de ser transformada en ámbito de educación y que 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 relación artes-educación, como posibilidades formativas que tienen significación desde la relación que es sustantivamente ‘educación’ y adjetivamente ‘artes’ (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 educación común “por” las artes, como parte de la educación básica y obligatoria.

2. Las artes como ámbito de educación general es decir como ámbito que forma parte de la educación 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 (es lo propio y específico de la educación por las artes y el inicio de la educación especializada artística como parte de la educación básica y general de cada educando). Es educación específica “por” las artes, como parte de la educación básica y obligatoria. Y es, también, educación especializada “para” un arte, como parte de la educación básica y obligatoria.
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 especializada “para” un arte, de carácter vocacional y profesional, según corresponda, de carácter electivo y no obligatorio).

En las dos primeras acepciones, por medio de la educación artística se realizan las finalidades de la educación en general y de la educación como ámbito de educación general desde las artes. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación artística como orientación profesional y vocacional para un arte determinado. Podemos hablar, con propiedad, de educación “para” un arte (el área de mi vocación o la de mi profesión), pero, además, podemos hablar de educación “por” las artes. 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 (básica y obligatoria), como educación específica (básica y obligatoria), como educación especializada (básica y obligatoria) y como educación especializada (vocacional y profesional, según corresponda).

La educación por las artes, en tanto que sustantivamente educación, es educación en valores. Y esto significa que la educación por las artes 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 inherentes al significado de educación, porque en la educación por las artes 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 por las artes, 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 por las artes, 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'.

De este modo, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdo con las oportunidades y contando con la experiencia axiológica y el ejercicio de la actividad común.

Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación por las artes 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 común (valores educativos vinculados al significado de educar) por las artes forma parte de la educación en general, de las personas. Pero, en tanto que área de experiencia, las artes son un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos (los de 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 específicas partes integrantes de la educación general de las personas para el logro de finalidades formativas específicas derivadas del contenido de las artes. Como ámbito de educación general, la educación por las artes 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 por las artes 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 desarrollar específicamente valores educativos vinculados al sentido conceptual del área artes para mejorar nuestra comprensión de la realidad y mejorarnos como personas (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); en este caso, 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 capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad y objetos culturales (es la aproximación desde las artes como

ámbito de educación general a la educación especializada de la experiencia artística, en los niveles escolares básicos y obligatorios).

Podemos concluir, 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 CON las artes, que permiten identificar las artes cada vez mejor por medio de la relación artes-educación: en primer lugar, como *educación común artística* (ámbito general de educación obligatoria y básica); en *segundo lugar*, como *educación específica artística* (ámbito de educación general obligatoria y básica) y en tercer lugar, como *educación especializada artística* (como parte de la educación obligatoria y básica y como ámbito de formación vocacional y profesional especializado de elección personal y no obligatorio).

Estas tres acepciones dan contenido conceptual a la educación “por” las artes (común, específica y especializada incipientemente) y educación “para” un arte (especializada vocacional o 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 forme parte de la educación básica y obligatoria de los educandos, sino porque las artes son primariamente ámbito general de educación 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 (la educación con las artes es sustantivamente educación, como hemos visto).

Si pesamos en el contenido de la expresión “*educación por las artes*”. asumimos que, por medio de la educación artística, se realizan las finalidades de la educación en general y de la formación con las artes como ámbito de educación general. En definitiva, en la educación “por” las artes podemos adquirir, desde la experiencia artística, no sólo competencias para asumir como parte de nuestra educación con las artes 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, haciéndonos mejores personas mejor formadas como decisores responsables de nuestros proyectos y capaces de sentido de acción coherente y sentido de vida identitario.

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, como espectadores críticos y como incipientes realizadores activos de productos artísticos.

Por eso decimos que, en tanto que ámbito de educación general, asumimos que las artes proporcionan educación especializada para formar en las etapas de educación básica y obligatoria nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad y objetos artísticos; unas competencias que, por pertenecer al ámbito de educación básica y obligatoria, serán asumibles como acervo común para todos los educandos y como parte de su desarrollo integral que los capacita para comprender la realidad y para elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos como agentes -autores y actores- de acuerdo con las oportunidades en cada ocasión.

Si pesamos en el contenido de la expresión *“educación para un arte”*, asumimos que en esta expresión se realiza el objetivo propio de las enseñanzas artísticas como orientación vocacional y profesional para un arte determinado. El objetivo de las enseñanzas artísticas como orientación vocacional y profesional dentro de la educación, es de manera específica la competencia para crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados: comprenderlos, expresarlos e interpretarlos en cada ejecución y transformarlos con los medios adecuados que proporciona el conocimiento del área. 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 capítulo, la educación con las artes no es sólo *educación “para” un arte* (desarrollo vocacional y carrera profesional elegida, que no tienen que coincidir necesariamente), centrado preferentemente en un arte como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. La educación con las artes también es *educación “por” las artes* (ámbito general de educación y ámbito de educación general que implica valores educativos comunes, específicos y, de manera incipiente, valores especializados).

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 con las artes, 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 “artes” 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 con las artes como la tarea y el*

resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico en las tres acepciones que hemos especificado: ámbito de educación común, ámbito de educación específica y ámbito de educación especializada (sea parte especializada de la educación general básica y obligatoria o sea educación vocacional y profesional especializada de elección personal y no obligatoria).

Educación con las Artes, que son área de experiencia 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. Educación con las Artes, es utilizar las Artes para desarrollarlas sustantivamente como educación común, específica y especializada (Tourrián, 2022a):

- 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.

En RIPEME (Red internacional de Pedagogía mesoaxiológica), desde REDIPE (Red iberoamericana de Pedagogía), hemos puesto en marcha, dentro de la línea de investigación, el proyecto *PIIR 004, Construcción de ámbitos de educación, Educación con el área cultural,*

Educere Area (Valores específicos y valores comunes de educación con un área cultural; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito). Es un proyecto enfocado al desarrollo de educar CON las áreas culturales y su contenido responde, en su origen, a la aplicación de dos Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica: Cuestionario I, secciones 1 a 4, para determinación del ajuste de la materia escolar instructiva al significado de ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos y Cuestionario II, sección 5, para elucidación positiva de actitudes que predisponen a la concordancia valores-sentimientos en el paso del conocimiento a la acción.

El proyecto *Educere Area* se integra en la línea de investigación *Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación* que desarrollo con el Grupo de investigación, TeXe, que coordino en la Universidad de Santiago de Compostela. Esta línea de investigación y su proyecto está registrada como propiedad intelectual (Número de asiento Registral: 03/2017/1370) con carácter nacional e internacional y tiene por objetivo construir ámbitos de educación y desarrollar el diseño educativo del ámbito⁶.

El proyecto *Educere Area* es un proyecto de pedagogía aplicada desde los fundamentos de la Pedagogía Mesoaxiológica. No es un proyecto de Didáctica general o específica focalizado desde la pregunta “*cómo enseñar una materia escolar*”. Tampoco es un proyecto de pedagogía cognitiva focalizado desde la pregunta “*cómo mejorar la forma de conocer y el conocimiento del educando*”. Es un proyecto de Pedagogía

⁶ Se puede acceder a la información general acerca del Grupo desde la sede electrónica del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela, en la que está integrado y cuya sede electrónica (fecha de consulta 24.04.2019) es <http://www.usc.es/gl/departamentos/pedagogia-didactica/terceira.html>. También se puede consultar la producción del Grupo en la página institucional de la Universidad de Santiago de Compostela, <http://www.usc.es/gl/investigacion/grupos/texe/>.

general y aplicada, focalizado en preguntas apropiadas para cualquier área de experiencia cultural que se utilice como materia escolar:

- “¿Puedo educar con mi materia escolar? ¿Qué es lo que hace que mi materia escolar sea educativa?”
- ¿Cómo se ajusta a los criterios de significado de educación?
- ¿Podemos construir el ámbito de educación propio de mi materia escolar?
- ¿Podemos hacer el diseño educativo de mi materia escolar?
- ¿Podemos generar la intervención educativa derivada?
- ¿Cuáles son los valores educativos comunes, específicos y especializados que puedo lograr con mi materia o con la experiencia práctica que llevo a cabo en el nivel educativo que corresponda?

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

Bajo este enfoque, y atendiendo al ejemplo elegido, se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores educativos específicos del área cultural “artes” y valores educativos comunes para el diseño educativo del ámbito de educación “artes”. Se trata de la construcción rigurosa del ámbito de educación “artes” y de generar su diseño educativo para dar significado pleno a la expresión Educar CON las artes en cada intervención. La educación artística, siguiendo con el ejemplo, (o la de cualquier otro área) 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.

Siguiendo con el ejemplo del área “Artes”, 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 del sentido conceptual del área que nos mejoran como personas.

Los valores específicos de educación con un área se distinguen de los valores especializados propios de la educación profesional de una determinada área (en este ejemplo, área de actividad artística). No se trata de hacer profesionales 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 vayan a ser profesionales). La función educadora de las áreas 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 educativos, comunes y específicos, en el diseño educativo para generar la intervención pedagógica desde la relación educativa, estableciendo la concordancia de valores y sentimientos en cada caso de intervención, desde la actividad común.

A día de hoy, estamos en la segunda fase del proyecto *Educere Area* y los resultados de la primera fase, así como los Anexos que permiten acceder a las plantillas de base para la elaboración de los cuestionarios de segunda fase fueron presentados en el *III congreso internacional de Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* y responden al siguiente desarrollo cronológico:

En 2017, el libro J. M. Touriñán (2017b). *Educación con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de*

educación. Colombia, Cali: REDIPE, recoge 4 Anexos de contenidos del diseño y 4 cuestionarios relativos a ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y de valores educativos específicos.

En el libro J. M. Touriñán (2017a). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira, se recogen los 4 anexos que se registraron en el Registro de la propiedad intelectual como matriz para elaborar los cuestionarios (Número de asiento Registral: 03/2017/1370).

En 2018, en el libro de J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira, se recogen los 4 anexos que sirven de matriz explicativa del contenido de los 4 cuestionarios de ámbito, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos, respectivamente, y el cuestionario 5 de elucidación negativa de actitudes para la concordancia de valores y sentimientos.

En 2021, en el libro de J. M. Touriñán, *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*, (editado en 2022 en Santiago de Compostela por Andavira), se recogen por vez primera los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-1ª fase: cuestionarios 1-2-3-4 de ámbito, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos, respectivamente, y el cuestionario 5 en su primera versión de elucidación positiva de actitudes hacia valores educativos comunes y específicos.

En diciembre de 2021, en el libro Touriñán, J. M. y Oliveira, M.^a E. (Coords.) (2021). *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Redipe (Capítulo de Estados Unidos). Bowker Books in Print. (ISBN: 978-1-951198-91-6; 542pp.), pp. 205-324, que incluye las actas del III congreso internacional de Ripeme (Ripeme-2021, celebrado en octubre de

2021) se recogen los resultados de la primera aplicación de los cuestionarios. Además, en ese libro (pp. 101-254) se recogen los fundamentos que han dado lugar a la elaboración de la segunda fase del proyecto educere área, que ha supuesto la modificación del contenido de los cinco cuestionarios de primera fase, atendiendo a 6 categorías de actividad común interna, 6 categorías de actividad común externa y 4 categorías derivadas de rasgos de sentido pedagógico, en lo relativo a ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes, valores educativos específicos y elucidación positiva de actitudes hacia esos valores. Por otra parte, en los cuestionarios de la segunda fase, se han incorporado items transversales derivados de la relación entre rasgos definitorios, principios y finalidades que han de ser tenidos en cuenta en la acción educativa concreta, controlada y programada en cada interacción educativa para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando.

En 2023, en el libro 1 (capítulo 5) de la Colección internacional de Pedagogía mesoaxiológica (*Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*) se recoge la versión actual, también registrada en el Registro de la propiedad intelectual, de los cinco cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica, segunda fase (CPM-2ªF) y sus Anexos respectivos (plantillas matrices que resumen el contenido de los cuestionarios). Las plantillas matrices (Anexos) se refieren a ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes, valores educativos específicos y valores educativos transversales derivados de la relación entre rasgos definitorios de educación, principios y finalidades que han de ser tenidos en cuenta en la acción educativa. Todos esos valores educativos hacen factibles los cuestionarios, de manera que sean útiles para realizar con competencia técnica la acción educativa concreta, controlada y programada en cada intervención pedagógica y para formar la condición individual, social, histórica y de especie de

cada educando, que es lo que se pretende, en definitiva, en la educación.

En 2024, en el libro *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica (postulados y fundamentos)*, se incluyen los códigos QR que permiten acceder a los *Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica. Segunda fase (CPM2ªF)*: cuestionario de los componentes de ámbito de educación, cuestionario de los componentes del diseño educativo, cuestionario de los valores educativos comunes, cuestionario de los valores educativos específicos y cuestionario de elucidación positiva de las actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a los valores educativos que permite ver la concordancia entre valores educativos y sentimientos en cada intervención (CPM2ªF: Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/658 y efectos de 25 mayo de 2022):



Cuestionario 1



Cuestionario 2



Cuestionario 3



Cuestionario 4

Adaptación de
códigos QR
(Nelly Fortes
Sánchez)



Cuestionario 5

Para hacerse una idea aproximada de cuánto podemos mejorar nuestra competencia técnica para educar con las áreas culturales, se

puede acceder nuestra página web o a nuestro canal YouTube y, siguiendo nuestros documentos, pueden leer y cubrir los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2ª fase y estudiar las plantillas matrices que, en formato de Anexos, condensan el contenido de cada uno de los cuestionarios:

http://dondestalaeducacion.com/files/9916/5445/6898/Linea_investig_PMyCA-Proy_Educere_area_2fase_web.pdf

https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMVix5_HDz0w

Ahora, en este capítulo de este libro, después del apartado de “referencias bibliográficas”, se recoge, en forma de ANEXOS, la versión final -también registrada en el Registro de la propiedad intelectual-, de seis matrices que resumen el contenido de los *Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica, Segunda Fase* (CPM-2ªF). Las plantillas matrices (Anexos) se refieren a:

- Perspectiva mesoaxiológica (Cómo ajustamos nuestro proceder para valorar cada medio utilizado como educativo)
- Ámbito de educación (Cuánto ajusto la materia escolar a los componentes de ámbito)
- Diseño educativo (Cómo ajusto la materia escolar a los componentes del diseño educativo)
- Valores educativos comunes (Qué valores educativos comunes vinculados al significado de educar promueve desde la materia que se imparte),
- Valores educativos específicos (Qué valores educativos específicos promueve desde la materia escolar que se imparte, atendiendo a la categorización del sentido conceptual de la materia (qué es; para qué sirve; cómo me forma).
- Valores educativos transversales derivados de la relación entre rasgos definitorios de educación, principios y finalidades que han de ser tenidos en cuenta en la acción

educativa (Cuáles de esos rasgos transversales se promueven desde la materia que se imparte).

Todos esos valores educativos hacen factibles los cuestionarios, de manera que sean útiles para realizar, con competencia técnica, la acción educativa concreta, controlada y programada en cada intervención pedagógica y para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando, que es lo que se pretende, en definitiva, en la educación.

10. Referencias bibliográficas

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Andrews, B. W. (Ed.) (2020). *Perspectives on Arts Education Research in Canada*. (Vol. 2). Leiden: Brill.
- Ashton, P. T. (Ed.). (1990). Theme: Pedagogical Content Knowledge [Special issue]. *Journal of Teacher Education*, 41 (3).
- 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.
- Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- 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.
- Bresler, L. (Ed.) (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. (Part 1). Dordrecht: Springer
- 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 R. C. Anderson, et al. (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 1-17.
- Burnard, P y Colucci-Gray, L. (2021). Reframing STEAM by Posthumanizing Transdisciplinary Education: Towards an Understanding of How Science and Arts Meet and Matter for Sustainable Futures. *Convergence Education Review*, 7(2), 1-29.

- Burset, S. y Bosch, E. (2016). Maestros crea(c)tivos: Por una pedagogía de las artes plásticas en los Grados de Maestro. *Revista Materia-Prima*, 4(2), 164-174.
- Colom, A. J. (1994). La educación estética. En J. L. Castillejo y otros. *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus, pp. 174-192.
- 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.
- 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.
- Dearden, R. F.; Hirst, P. H. y Peters, R. S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1958). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books, G. P. Putnam's Sons, Library of Congress, number of catalog 58-59756, 14th. ed.). Date of 1st ed. 1934.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada
- Eisner, E. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. Nueva 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. (Hay edición española de Paidós en 2004).
- Eisner, E. W. y Day, M. D. (Eds.). (2008) *Handbook on research and policy in Art education*. New Jersey: NAEA (National Art Education Association) y LEA (Lawrence Erlbaum Associates).
- Fortes, N. (2021). *EducAR CON las artes: la historia del arte como instrumento de desarrollo de valores educativos comunes y específicos*. [Trabajo Fin de Máster, julio de 2021; tutor: Dr. D. José Manuel Touriñán López]. Vid. et. N. Fortes, N. (2021). EducAR CON las artes: la historia del arte como instrumento de desarrollo de valores educativos comunes y específicos. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 50-86.
- Frey, B. (2000). *La economía del arte*. Barcelona: Fundación La Caixa.

- Gadsden, V. L. (2008). The arts and education: Knowledge generation, Pedagogy, and the discourse of learning. *Review of research in education*, (32), 29-61.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós, Surcos16. Edición original de 1993.
- Gaudelius, Y. y Speirs, P. (Eds.) (2002). *Contemporary Issues in Art Education*. New York: Prentice Hall.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 19ª ed.
- 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.
- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Jiménez, J. (2004). *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos, 2ª reimp.
- Kant, E. (1964). *De lo bello y lo sublime*. Madrid: Espasa Calpe.
- Levine, C. (2007). *Provoking democracy: Why we need the arts*. Oxford: Basil Blackwell.
- Longueira S. y Touriñán Morandeira, L. (Dir.), *Música, educación e investigación. Búsqueda de convergencia en la formación*. Colombia-Nueva York: Redipe (Capítulo Estados Unidos)-Bowker Books in print.
- MEFP. Ministerio de Educación y Formación Profesional. MEFP. (2022). *Conciencia y expresiones culturales*. Web del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta 27 diciembre 2022 Disponible en: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomce/competencias-clave/cultura.html>
- 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.
- Musaio, M. (2013). *Pedagogía de lo bello*. Pamplona: EUNSA.
- Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós. 4ª reimp.
- Ortega, P. (Coord.) (2003). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia: Caja Murcia, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- Perrenoud, Ph. (2001). La formación del docente en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.

- Perrenoud, Ph. (2004a) Suffit-il d'être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.
- Perrenoud, Ph. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico "Formación centrada en competencias". Consultado (16 marzo 2013) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Porcher, L. (1985). *La educación estética. Lujo o necesidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Read, E. (1969). *La educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Sáez, R. (2007). La teoría de la educación: una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on education*, (8, fall), 109-126.
- Santayana, G. (1896). *The Sense of Beauty. Being the Outlines of Aesthetic Theory*. Nueva 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). Nueva York: Charles Scribner's Son, Dover Publications Inc.). (eBook15000, The Project Gutenberg eBook George Santayana: <http://www.gutenberg.net/>).
- Schiller, F. (1981). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Aguilar.
- Schmidt, D. A., Mishra, P. y otros (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42 (2), 123-149.
- Shulman, L. (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15 (2), 4-11.
- Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. En M. C. Wittrock: *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: MacMillan, pp. 3-6.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Smith, W. (1872). *Art education: Scholastic and industrial*. Boston: James Osgood.

- Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya. Vid. et. (2023), *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. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 6). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-4-4).
- 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. Vid. et. (2023), *Pedagogía General como Teoría de la Educación. Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 4). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-2-0).
- 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. (2008). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1 (1), 175-194.
- Touriñán, J. M. (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 12). A Coruña: Netbiblo-Jmtl. Resueltos a favor de J. M. Touriñán López, mediante resolución de 27 de julio de 2015, la titularidad de la obra, el contrato y derechos sobre la edición contratados con Netbiblo en 2010. (ISBN: 978-84-9745-451-3)
- 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. (2013a). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En SI(e)TE, *Desmitificación y crítica de 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. Vid. et. (2023), *Conocer áreas culturales, enseñar áreas culturales y educar CON las áreas culturales*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe (Libro 2). (ISBN: 978-84-921846-0-6).
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. Vid. et. (2023), *Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la intervención. Donde está la educación, desde la Pedagogía Mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. (Libro 8). ISBN: 978-84-921846-6-8.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2016a). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Bello y Martínez. Vid. et. (2023), *Principios de educación, principios de intervención y principios de investigación pedagógica. La Pedagogía General*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. (Libro 7). ISBN: 978-84-921846-5-1.
- Touriñán, J. M. (2016b). Educación artística: sustantivamente "educación" y adjetivamente "artística". *Educación XX1*, 19 (2),45-76.
- Touriñán, J. M. (2016c). La relación Artes-Educación: la educación artística es sustantivamente 'educación' y adjetivamente 'artística', por eso hay educación artística común, específica y especializada. En VV. AA., *Artes y Educación. Mil formas de mirar y hacer*. Sevilla: Universidad Pablo Olavide (Proyecto Atalaya)-Junta de Andalucía, pp. 16-68.
- 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. Vid. et. (2023), *Componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la acción. (Agentes, procesos, producto y medios y principios derivados)*. Colección

- internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 5). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-3-7).
- Touriñán, J. M. (2017b). *Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 13). Cali-Connecticut: Redipe-Capítulo Estados Unidos. (ISBN: 978-1-945570-42-1)
- Touriñán, J. M. (2017c). Educación artística común, específica y especializada: sustantivación y adjetivación de la relación artes-educación. En S. Longueira Matos y L. Touriñán Morandeira (Dir.), *Música, educación e investigación. Búsqueda de convergencia en la formación*. Colombia-Nueva York: Redipe (Capítulo Estados Unidos)-Bowker Books in print, pp. 1-94.
- Touriñán, J. M. (2018a). Common, Specific and Specialized Arts Education: Substantivation and Adjectivation of Arts-Education Relationship. En J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira, pp. 307-350.
- Touriñán, J. M. (2018b). La relación artes-educación: educamos con las artes y hay educación artística común, específica y especializada. *Revista Boletín Redipe*, 7(12), diciembre, 36-92.
- Touriñán, J. M. (2019a). Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 31 (2), 7-31.
- Touriñán, J. M. (2019b). La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), mayo, 17-84.
- Touriñán, J. M. (2019c). ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación*. Barcelona: Octaedro, pp. 287-330.
- Touriñán, J. M. (2019d). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26 (1), 223-279.

- Touriñán, J. M. (2020a). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2020b). Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa. En A. Medina, A. de la Herrán y M.^a C. Domínguez, *Hacia una Didáctica humanista*. Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED, pp. 199-268.
- Touriñán, J. M. (2020c). Alcance de 'Teoría de la Educación' en la carrera de Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (4), abril, 25-89. Vid. et. (2020), La teoría de la educación es disciplina y es herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica. *International Multidisciplinary Journal CREA*, 1 (1), 3-50. Vid. et. (2020), Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), 28-58.
- Touriñán, J. M. (2020d). Relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación: la significación del conocimiento de la educación no ampara el modelo dual. *Revista de Investigación en Educación*, 18 (3), 160-209. Vid. et. (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: The Signification of Knowledge of Education Does Not Cover the Dual Model. *Revista de investigación en educación*, 18 (3), 210-257. Vid. et. (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: Signification of Knowledge of Education. *Journal of Language and Education Policy*, 1 (5), 1-33.
- Touriñán, J. M. (2021a). Teoría de la Educación: ámbito disciplinar en la carrera de Pedagogía. En S. G. Pimenta y J. L. Severo, *PEDAGOGIA: teoria, formação, profissão / organização*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 73-102.
- Touriñán, J. M. (2021b). Construir educación de calidad desde la Pedagogía exige ejercer la función pedagógica a través de la actividad común en cada interacción. En Grupo SI(e)TE. Educación, *La calidad de la educación*. Barcelona: Horsori, pp. 93-120. Vid. et. (2021), Building Fields of Education from Pedagogy: Knowledge of Education and Common Activity. *Revista de Investigación en Educación*, 19 (2), 81-111.
- Touriñán, J. M. (2021c). Concept of Education: Confluence of Definition Criteria, Temporary Formative Orientation and Common Activity as Core Content of Its Meaning. *Revista Boletín Redipe*, 10 (1), enero, 28-77. Vid. et. (2021), El concepto de educación: la confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como

- núcleo de contenido de su significado. *Revista Boletín Redipe*, 10 (6), 33-64.
- Touriñán, J. M. (2022a). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2022b). Conocimiento de la educación y actividad común. Construyendo ámbitos de educación desde la pedagogía. *Utopía y praxis latinoamericana*, 27 (96), 1-27. e5785127. Revista internacional de filosofía y teoría social. Universidad del Zulia. Vid. et. (2022) Construyendo educación de calidad desde la Pedagogía. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 41-92.
- Touriñán, J. M. (2023a), The Arts-Education Relationship, from the Point of View of Pedagogy, Is Not Primarily to Do Professional Artistic Education. Educating 'With' the Arts Means Educating 'Through' the Arts and Educating 'For' an Art. *Revista Boletín Redipe*, 12 (3), enero, 28-77.
- Touriñán, J. M. (2023b), *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Colombia-Nueva York: Redipe-Bowker-Books.
- Touriñán, J. M. (2023c). La significación del conocimiento de la educación: relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación. En F. Aguilar y J. Collado (Coords.), *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Cuenca-Ecuador: U. P. Salesiana, pp. 59-120.
- Touriñán, J. M. (2023d). *Pedagogía General como Teoría de la Educación. Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. Libro 4. ISBN: 978-84-921846-2-0. Disponible en <http://dondestalaeducacion.com/> y en www.redipe.org
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. Coruña: Netbiblo.
- 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.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira.

- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2024). *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones actuales*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 17). Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe-Capítulo de Estados Unidos. (ISBN: 978-1-957395-36-4).
- Touriñán, J. M. y Olveira, M.^a E. (Coords.) (2021). *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 15). Cali-Connecticut: Redipe-Capítulo Estados Unidos. (ISBN: 978-1-951198-91-6)
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (Coords.) (2024). *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones conceptuales*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 16). Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe-Capítulo de Estados Unidos. (ISBN: 978-1-957395-34-0)
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira. Vid. et. J. M. Touriñán (2023), *Estudiar, investigar e intervenir: A la búsqueda de la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 3). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-1-3).
- Trend, D. (1992). *Cultural Pedagogy: Art/Education/Politics*. (Critical Studies in Education and Culture Series, Edited by H. A. Giroux y P. Freire). Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group (J. F. Bergin & Garvey).
- 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.
- Williams, L. (1988). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.
- Yıldırım, Şeyma Ulukök (2023). Review of Researches on Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Progressive Education*, 19 (2), 135-151.

ANEXO 1. Matriz CPM2^aF-1.
Cuánto del ámbito de educación identifiico. Ajuste de la
materia escolar a los componentes de ámbito
Selecciona en cada apartado las especificaciones que
promueves en la materia que impartes

<p>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)</p> <p>(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.)</p>	
<p>Formas de expresión a utilizar frecuentemente en la enseñanza de la materia (tacha como máximo cinco):</p> <p>Expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja</p> <p>Otras Formas de expresión no especificadas que utilices:</p>	
<p style="text-align: center;">En la intervención vamos a trabajar desde la materia (tacha las más frecuentes):</p> <p>Dimensiones generales de intervención pedagógica: Inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad-carácter (construir procesos), proyectividad- personalidad (construir metas y proyectos), creatividad (construir cultura y símbolos).</p> <p>Actividad común interna: Pensar; sentir; querer; elegir hacer; decidir actuar; innovar-crear</p> <p>Actividad común externa: Juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación</p> <p>Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar: Autoeducación, Heteroeducación (formales, no formales, informales)</p> <p>Principios de intervención pedagógica en los que vamos a fundamentar la acción: realidad y normatividad en el conocimiento; especificidad, especialización y competencia para la función; autoridad institucionalizada en la acción profesional; libertad compasiva en la relación; actividad controlada en los agentes; dirección temporal en los procesos; significado y finalidad en los productos alcanzados; oportunidad organizativa en los medios</p>	

Fuente: Elaboración propia (continúa en la página siguiente).

ANEXO 1A. Matriz CPM2^aF-1

**SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA
IMPARTIDA**

(Tacha en cada apartado los que consideres más frecuentes en tu interacción)

Rasgos de significado real de educación correlativos con:

Actividad común interna: *carácter gnoseológico* (pensar), *carácter integral* (sentir), *carácter personal* (querer), *carácter axiológico* (elegir hacer), *carácter patrimonial* (decidir actuar), *carácter espiritual* (crear)

Sentido pedagógico: *territorial* (categoría clasificatoria de espacio), *duradero* (categoría clasificatoria de tiempo), *cultural* (categoría clasificatoria de género), *formativo* (categoría clasificatoria de diferencia específica)

Actividad común externa: *carácter lúdico* (juego), *carácter constructivo* (trabajo), *carácter edificador* (estudio), *carácter indagatorio* (exploración), *carácter elaborador* (intervención), *carácter relacionador* (relación)

Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:

Interno: Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental

Sentido: Convivir, perfeccionarse, instruirse, formarse,

Externo: Divertirse, consecución de resultados, dominio del objeto de estudio, búsqueda de conocimiento, realización de acciones, colaborar

Principios de educación correlativos de rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):

Interno: *Comprensión cognitiva* (integración cognitiva de lo adquirido), *Expresión afectiva-positiva* (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado) *Autenticidad* (compromiso original autóctono del agente), *Responsabilidad* (sentido de acción coherente); *Individualización* (sentido de vida idóneo identitario), *Interpretación creativa de símbolos* (integración innovadora y creativa en cada acción).

Sentido: *Socialización territorializada* del agente; *progresividad del perfeccionamiento* (acumulación progresiva del perfeccionamiento), *diversidad y diferencia* (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando); *interés* en la formación (común, específica y especializada -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural.

Externo: Participación, rendimiento, organización, curiosidad, implicación, interacción.

Continúa en la página siguiente

ANEXO 1B. Matriz CPM2^aF-1.

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

Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes

Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar con la materia integrada en un nivel escolar dentro del sistema educativo:

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)

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 2. Matriz CPM2^{af}-2.

Cuánto del diseño educativo identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes

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 audiovisual, 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 de intervención pedagógica: Inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad-carácter (construir procesos), proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos), creatividad (construir cultura y símbolos).

Actividad común interna: Pensar; sentir; querer; elegir hacer; decidir actuar; innovar-crear

Actividad común externa: Juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación

Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar: Autoeducación, Heteroeducación (formales, no formales, informales)

Principios de intervención pedagógica en los que vamos a fundamentar la acción: realidad y normatividad en el conocimiento; especificidad, especialización y competencia para la función; autoridad institucionalizada en la acción profesional; libertad compasiva en la relación; actividad controlada en los agentes; dirección temporal en los procesos; significado y finalidad en los productos alcanzados; oportunidad organizativa en los

Fuente: Elaboración propia (continúa en la página siguiente).

ANEXO 2A. Matriz CPM2^aF-1.

**SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA
IMPARTIDA**

(Tacha en cada apartado los que consideres más frecuentes en tu interacción)

Rasgos de significado real de educación correlativos con:

Actividad común interna: *carácter gnoseológico* (pensar), *carácter integral* (sentir), *carácter personal* (querer), *carácter axiológico* (elegir hacer), *carácter patrimonial* (decidir actuar), *carácter espiritual* (crear)

Sentido pedagógico: *territorial* (categoría clasificatoria de espacio), *duradero* (categoría clasificatoria de tiempo), *cultural* (categoría clasificatoria de género), *formativo* (categoría clasificatoria de diferencia específica)

Actividad común externa: *carácter lúdico* (juego), *carácter constructivo* (trabajo), *carácter edificador* (estudio), *carácter indagatorio* (exploración), *carácter elaborador* (intervención), *carácter relacionador* (relación)

Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:

Interno: Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental

Sentido: Convivir, perfeccionarse, instruirse, formarse,

Externo: Divertirse, consecución de resultados, dominio del objeto de estudio, búsqueda de conocimiento, realización de acciones, colaborar

Principios de educación correlativos de rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):

Interno: *Comprensión cognitiva* (integración cognitiva de lo adquirido), *Expresión afectiva-positiva* (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado) *Autenticidad* (compromiso original autóctono del agente), *Responsabilidad* (sentido de acción coherente); *Individualización* (sentido de vida idóneo identitario), *Interpretación creativa de símbolos* (integración innovadora y creativa en cada acción).

Sentido: *Socialización territorializada* del agente; *progresividad del perfeccionamiento* (acumulación progresiva del perfeccionamiento), *diversidad y diferencia* (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando); *interés* en la formación (común, específica y especializada -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural.

Externo: Participación, rendimiento, organización, curiosidad, implicación, interacción.

Continúa en la página siguiente

ANEXO 2B. Matriz CPM2^aF-1.

Cuánto del diseño educativo identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes

Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar con la materia integrada en un nivel escolar dentro del sistema educativo:

(Elige la que más se ajuste a tu intervención desde 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 creadora: 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.

Medios externos: Actividad común externa; deberes; premios; castigos; recursos materiales; actividades instrumentales propias de la actividad común externa (lectura, escritura, calculo, dibujo, ritmo, por ejemplo, u otras).

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 3. Matriz CPM2^F-3.

Cuánto hay de educación común en una materia escolar

Marca los valores educativos comunes que promueves desde la materia que impartes

Tipos de valores	Valores comunes de educación
<p>INTELECTUALES (Actividad interna relacionada: pensar) Carácter gnoseológico de educación</p>	<p>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.</p>
<p>AFFECTIVOS (Actividad interna relacionada: sentir, sentimientos) Carácter integral de educación</p>	<p>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, compasión, positividad, etc.</p>
<p>VOLITIVOS (Actividad interna relacionada: querer) Carácter personal de educación</p>	<p>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, autoctonía, compromiso etc.</p>
<p>OPERATIVOS (Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción) Carácter axiológico de educación</p>	<p>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 y coherente. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia. Son valores tales como: Diligencia, Serenidad, Iniciativa, Liderazgo, Eficacia, Eficiencia, coherencia, responsabilidad, sentido del deber simple, sentido del deber urgente y sentido del deber fundamental, etc.</p>

<p>PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA (Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos) Carácter patrimonial de educación</p>	<p>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 idóneo, 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 la acción interna y externa, justicia, autonomía, idoneidad, conciencia moral, etc.</p>
<p>CREATIVOS, INNOVADORES (Actividad interna relacionada: crear, simbolizar) Carácter espiritual de educación</p>	<p>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), conciencia y capacidad de notación, la significación y la concientización como conciencia de ser y estar en el mundo. Son valores relativos a la trascendencia, la immanencia y la religación, la corporeidad espiritual creadora y al sentido estético. Son valores tales como: Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia), Recursividad, Emprendimiento, Competitividad, Simbolización, Innovación, conciencia de ser en el mundo, conciencia de estar en el mundo, conciencia de espiritualidad, conciencia de mentalidad, conciencia de relación entre lo físico y lo mental, conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico), sentido de immanencia, sentido de trascendencia, sentido de religación, sentido estético, etc.</p>
<p>DE LA DIVERSIDAD CULTURAL (categoría conceptual de sentido pedagógico: género)</p>	<p>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, de apertura, de diversidad, de diferencia, de igualdad, de equivalencia, etc.</p>

<p>TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES (categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio)</p>	<p>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.</p>
<p>TEMPORALES, DE PERMANENCIA Y CAMBIO (categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo)</p>	<p>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 y la progresividad del perfeccionamiento, la temporalidad, la duración y la historia de acontecimientos, acciones y actos y el y el relato de vida. Son valores tales como: lo permanente, lo ocasional, lo continuo, lo sincrónico, lo diacrónico, lo intemporal, lo procesual, lo tradicional, lo habitual, lo acostumbrado, lo usual, lo inusual, lo normal, lo duradero, lo precedero, lo temporal, etc.</p>
<p>FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD</p> <p>categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica</p>	<p>Son valores vinculados a la formación interesada. Se trata de formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, bajo la idea de formación interesada. La formación como diferencia específica requiere respetar el interés de cada agente que tiene que llegar a decidir y realizar sus proyectos, como agente actor y autor de ellos.</p> <p>En la formación interesada, buscamos valores formativos vinculados al conocimiento, la producción y la transformación de la realidad, en relación con las diversas áreas de experiencia cultural convertidas en ámbitos de educación.</p> <p>Son los valores reconocidos socialmente en las áreas de experiencia o en las materias escolares para conocer, producir y transformar la realidad y el entorno, atendiendo a nuestra condición individual, social, histórica y de especie: valores literarios, artísticos, históricos, ambientales, sanitarios, científico-tecnológicos, filosóficos, religiosos, cívicos, sociales, plásticos, visuales, gráficos, matemáticos, etc. Educo CON el área de experiencia, transformada en ámbito de educación.</p> <p>Son valores de la formación interesada en aquello que se identifica con el conocimiento, la transformación y la producción de bienes desde la formación general de la condición humana en cada</p>

<p>(Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)</p>	<p>orientación formativa temporal dentro de un territorio con las áreas de experiencia cultural y las materias escolares.</p> <p>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).</p>
<p>Valores comunes Vinculados a la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación)</p> <p>Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación</p>	<p>Son valores vinculados a la participación en el juego, el rendimiento en el trabajo, la organización en estudio, la curiosidad en la indagación y la exploración, la implicación en la tarea y la interacción en la relación.</p> <p>Son valores tales como la diversión, la consecución de resultados, el dominio del objeto de estudio, la búsqueda de conocimiento, la realización de acciones, la colaboración.</p>

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

ANEXO 4. Matriz CPM2^aF-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

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	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
<p><i>Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento</i></p> <p><i>Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria</i></p> <p><i>Función explicativa especulativa y aclaratoria</i></p> <p><i>Función expresiva de goce y disfrute estético, afectivo y emocional</i></p> <p><i>Función de comunicación, interacción y cuidado</i></p> <p><i>Función interpretativa de representación simbólica, notativa y signifiicacional</i></p> <p><i>Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado</i></p> <p><i>Función proyectiva normativa y prescriptiva</i></p> <p><i>Función socializadora de ritos mítos, usos y costumbres</i></p> <p><i>Función cultural, instructiva y de diversificación</i></p> <p><i>Función creadora de identidad e individualización</i></p> <p><i>Función lúdica</i></p> <p><i>Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)</i></p>	<p>Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias <i>Carácter gnoseológico</i> Hábitos Intelectuales</p> <p>Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos <i>Carácter integral</i> Hábitos Afectivos</p> <p>Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos <i>Carácter personal</i> Hábitos Volitivos</p> <p>Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios <i>Carácter axiológico</i> Hábitos Operativos (Sentido de acción)</p> <p>Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos <i>Carácter patrimonial</i> Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)</p> <p>Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas <i>Carácter espiritual</i> (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales</p>	<p>Competencias genéricas instrumentales (saber de experto para conocer). <i>Aprender a conocer</i></p> <p>Competencias genéricas técnicas (Saber hacer, aplicar y transferir). <i>Aprender a hacer</i></p> <p>Competencias genéricas Interpersonales-sociales (Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo). <i>Aprender a convivir</i></p> <p>Competencias genéricas Sistémicas-organizativas (Saber organizar y comprender la totalidad). <i>Aprender a estar</i></p> <p>Competencias genéricas personales (Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad). <i>Aprender a ser</i></p> <p>Competencia básica 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. <i>Aprender a construir cultura</i></p>	<p>Recordar y comprender</p> <p>Aplicación, análisis y síntesis</p> <p>Explicar e interpretar</p> <p>Modificar e innovar</p> <p>Evaluar y crear</p> <p>Compartir, participar y colaborar</p> <p>Gestionar y administrar</p> <p>Planificar y Resolver</p> <p>Informar y comunicar</p> <p>Utilizar, Conocer y clasificar</p> <p>Controlar, reforzar y potenciar (empoderar)</p> <p>Comparar, relacionar e indagar</p>

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5A. Plantilla transversal CPM2^{af}.

Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación (Act. Com. Interna) y de Sentido, principios de educación y finalidades intrínsecas
 Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes

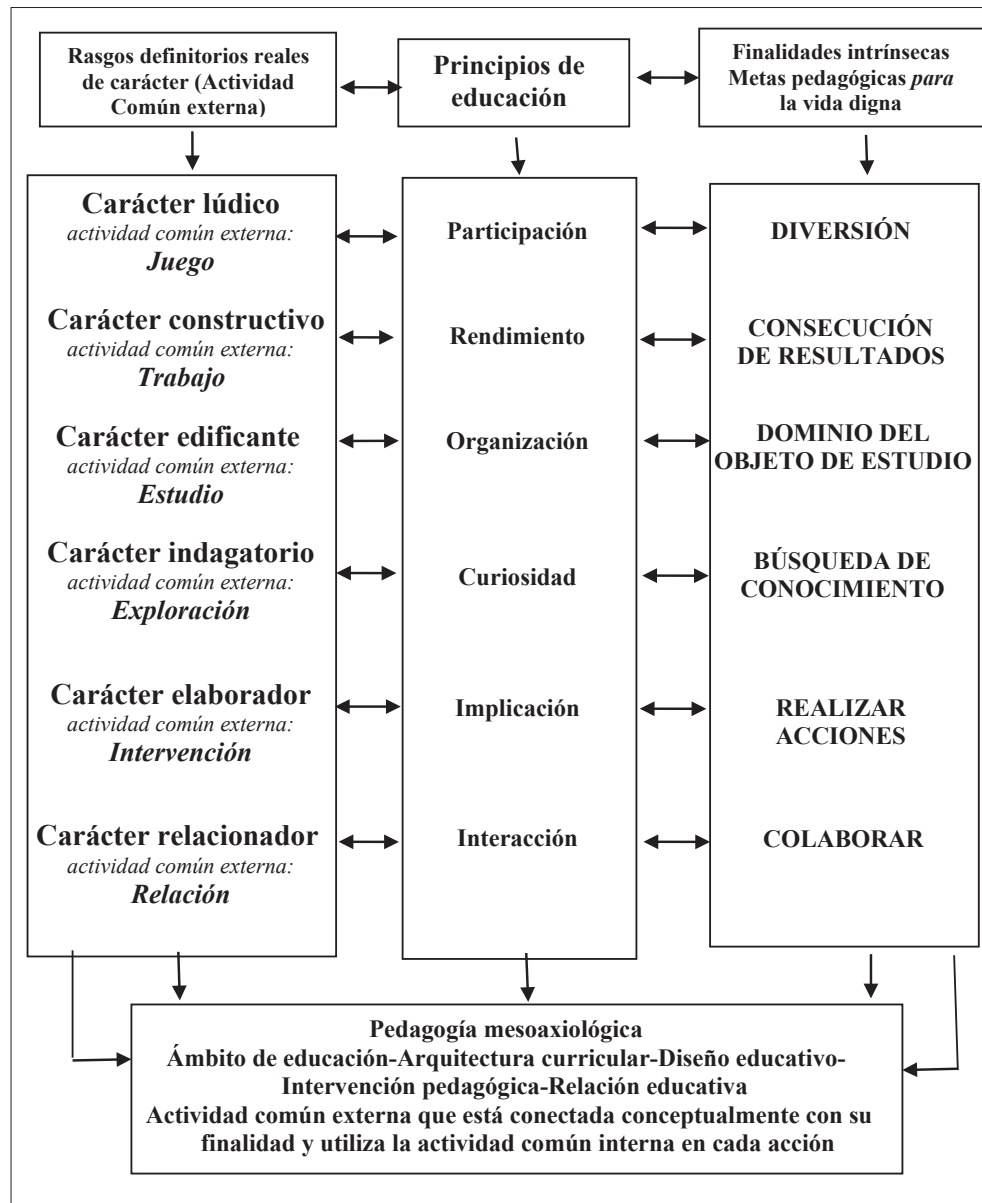


Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5B. Plantilla transversal CPM2ªF.

Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas

Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 6: Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía

Área de experiencia a utilizar para educar con el área

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

Ámbito de educación construido que se integra en la arquitectura escolar

Es el área de experiencia valorada educativamente y, por ello, integra los siguientes componentes: Área de experiencia, Formas de expresión, Dimensiones generales de intervención que vamos a trabajar con el área; Procesos que vamos a utilizar para educar con el área; Significado de educación: (Finalidades que vamos a potenciar en la acción concreta); Aceptación técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar con la materia integrada en un nivel y grado concreto dentro del sistema educativo.

El ámbito de educación se integra, atendiendo a niveles del sistema educativo y grados de escolarización, en la *arquitectura curricular*, que representa la vertebración, organizada en grados y niveles, del sistema educativo y del sistema escolar con el sistema cultural para el logro de la educación de calidad, haciendo viable la ciudad educadora y la ciudad creativa.

Diseño educativo que se operativiza en el programa

Ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir, contando con los medios internos y externos pertinentes en cada nivel escolar.

El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espaciotemporal de los elementos estructurales que hay que controlar en una acción (agentes, procesos, producto y medios) para lograr el resultado desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, como se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos. En el programa se pueden ordenar los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

Pedagogía mesoaxiológica que construye ámbitos de educación

Acción educativa concreta (*mentalidad pedagógica*): QUÉ
Acción educativa controlada (*mirada pedagógica*): POR QUÉ
Acción educativa programada (*relación educativa*): CÓMO
Medios internos y externos (*función pedagógica*): CON QUÉ
Diseño educativo (*intervención pedagógica*): PARA QUÉ
Pedagogo (*gestionar y programar*): CUÁNDO y DÓNDE

Fuente: Elaboración propia

La Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional, es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía que se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados, que tienen Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/661 y efectos de 25 mayo de 2022:

Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado. El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales.* El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando

El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación,* ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que se produce es buscada en cada actuación para lograr el paso del conocimiento a la acción

La función pedagógica es técnica, no política, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo

En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y*

generamos la intervención pedagógica, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención

La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención. Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.