

CAPÍTULO



DÓNDE ESTÁ LA EDUCACIÓN:  
A PROPÓSITO DE LA  
PEDAGOGÍA  
MESOAXIOLÓGICA

## DÓNDE ESTÁ LA EDUCACIÓN: A PROPÓSITO DE LA PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA

### 1. INTRODUCCIÓN

Todos nos hemos preguntado alguna vez, de un modo u otro, cómo se justifica que un determinado acontecimiento o una determinada acción sean educación. Cada uno responde a esa pregunta desde sus ideas, sus creencias, sus intereses, etc. No importa cuál sea el nivel de elaboración de la respuesta, pero todos nos enfrentamos y respondemos a esa pregunta en algún momento de nuestra vida. Para la Pedagogía, como disciplina del conocimiento de la educación, esa es una pregunta que hay que hacerse, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de actuar, sino porque la educación forma parte de nuestras vidas y queremos saber qué significa y por qué hacemos lo que hacemos, cuando educamos.

Todas las personas, de una u otra manera, educan, incluso aunque no sepan por qué, haciendo lo que hacen, educan y aunque no sean capaces de justificar su acción. No es lo mismo razonar acerca del sentido de una acción como acción educativa que razonar acerca del sentido de vida que una persona le atribuye a la acción de educar a otro o a la acción de educarse a sí mismo. Algunos educan porque son padres, otros porque son profesionales, otros porque se encuentran capacitados en la convivencia diaria para orientar la vida y formación de otra persona, otros para servir de ejemplo y así sucesivamente. Todos intentan saber y responder a la pregunta *¿Dónde está la educación?*

En la Pedagogía hemos desarrollado argumentos suficientes para responder a la pregunta desde la perspectiva de la actividad y desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención, que son los dos ejes conductores del contenido que aquí se expone como Pedagogía Mesoaxiológica: la educación está donde está la actividad común interna y donde están los elementos estructurales de la intervención. Y a fundamentar esta respuesta dedicamos

este capítulo, recopilando argumentaciones expuestas en los capítulos anteriores y ampliando aspectos que permiten avanzar en el fortalecimiento de la tesis.

## **2. LA PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA GENERA CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ATENDIENDO A LA ACTIVIDAD COMÚN INTERNA DE LOS EDUCANDOS**

Desde la perspectiva de la Pedagogía como conocimiento de la educación, necesitamos saber dónde encontrar los criterios de definición real de educación. Analizar la etimología y la sinonimia del concepto es el ámbito de las definiciones nominales. En el ámbito de las definiciones nominales somos capaces de alcanzar un saber que nos permite discernir. Incluso podemos llegar a profundizar sobre los usos estipulativos, descriptivos y programáticos de la definición general. Pero saber no es solo discernir; hay que llegar a definir realmente, buscando los rasgos que nos permiten distinguir lo que es de lo que no es. El uso común del término educación nos ayuda a configurar el concepto, de manera que somos capaces de discernir lo que es educar, de lo que parece.

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

Desde el punto de vista de la definición nominal y de la finalidad, vinculada a las actividades, 'educar' es, básicamente, adquisición en el proceso de intervención de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida y construirse a sí mismos, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación; se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad común interna (pensar, sentir,

querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación, tal como queda sintetizado en el Cuadro de "Retos de investigación pedagógica derivados de las actividades internas" del epígrafe 3.3 del capítulo 6.

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir procesos educativos de usos no educativos de los procesos; distinguir relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes que nos lleva a coaccionar, manipular, adoctrinar, por hacer referencia a usos instrumentalizadores frecuentes, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, etc.

Llegados a este punto, se puede decir que la actividad educativa es "educativa", porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de uso común del término, igual que cualquier otro ente que se defina y sea comprensible. Los criterios de uso común del término y los criterios vinculados a las actividades nos permiten discernir y vincular la definición a la finalidad: el concepto de educación queda demarcado *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término y se preserve la finalidad de educar.*

En el contexto de la educación, la práctica totalidad de las definiciones del término se mueven entre la definición nominal, etimológica o sinonímica, y la vinculación a la finalidad de los usos del término. Es una práctica frecuente definir partiendo de las definiciones previas dadas por otros autores y extraer los rasgos que mejor se ajustan a la posición particular del contexto que queremos defender, como si fueran definiciones expositivas o descriptivas.

Sin embargo, este modo de actuar, ha dado lugar, unas veces, a un excesivo formalismo en el contexto de la definición, porque a fuerza de buscar los significados de uso común, que sean aceptados de manera general, no hay compromiso con las situaciones concretas y se evita entrar en conflicto con los

usos previos, en particular. En otras ocasiones, dado que estas definiciones no tratan de conciliar o confrontar las doctrinas de las múltiples corrientes en torno a los diversos significados recopilados, sino que buscan destacar los rasgos que se consideran denotativos y configuradores del concepto, la definición acaba con frecuencia en un despreocupado eclecticismo. Si educar es transformar la animalidad en humanidad, ¿cuántas maneras tenemos de hacerlo?; si la educación es perfeccionamiento intencional de las capacidades específicamente humanas, ¿son humanas todas las capacidades del hombre o hay algunas que son del hombre y no son humanas y, por tanto no tienen que ver con la educación?, ¿cómo las identificamos, discernimos, definimos, creamos o desarrollamos?

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

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

Tenemos que llegar a la definición real, porque la verdad de cada cosa definible se funda en el ser mismo de ella, en los rasgos que le son propios y la justifican como tales, porque le confieren carácter y sentido, determinación y cualificación, frente a cualquier otra cosa que es y tiene las propiedades que le pertenecen por necesidad lógica. Entender no es solo ver el conjunto de rasgos que se ofrecen a quien contempla, sino justificarlos como rasgos que previamente constituyen la cosa en cuestión; hay que entender por qué esa cosa es así y no de otra manera. Al saber las cosas de esta suerte, sabemos la *necesidad* de que sean como son, por tanto, por qué no son de otro modo.

Al definir rasgos y *entenderlos*, sabemos en sentido pleno: 1) demostramos la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonamos teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibramos la impresión de realidad que nos transmiten. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad vinculado a la finalidad para adentrarse en los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. Hay que llegar a la definición real, cuyo camino se resume en el Cuadro de “*Concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal*” del epígrafe 4 del Capítulo 4.

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

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación; distinguir procesos educativos formales, no-formales o informales de la mal llamada educación espontánea; distinguir qué hace a una relación educativa, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no solo a criterios de uso y finalidad, sino también a criterios de significado interno al propio concepto y a principios derivados del conocimiento de la educación desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica. En definitiva, hemos de construir el pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es “educativa”, porque: 1) se ajusta a los criterios de uso del término, 2) cumple la finalidad de educar en sus actividades y 3) se ajusta al significado real de esa acción, es decir se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que le son propios, igual que cualquier otro ente que se

defina y sea comprensible.

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

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

En el debate pedagógico hablamos de educación con muy diversos adjetivos:

- Desde la perspectiva de los *agentes* de la educación, hablamos de educación familiar, privada, pública, concertada, cívica, masculina, femenina, etc.
- Desde la perspectiva del *proceso*, hablamos de autoeducación, de heteroeducación formal, no formal e informal, de acción educativa espontánea, de educación escolar y para escolar, etc.
- Desde la perspectiva del *producto*, hablamos de educación artística, física, religiosa, ambiental, científico-técnica, físico-natural, literaria, socio-histórica, entre otras. También hablamos, desde la perspectiva del producto,

de educación socialista, humanista, laica, anarquista, etcétera, según cuál sea el enfoque de pensamiento que la sustenta. Y, además, también desde la perspectiva del producto, hablamos de educación intelectual, afectiva, volitiva, operativa, moral, etc.

- Desde la perspectiva de los *medios*, hablamos de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, audiovisual-virtual, gráfica, táctil, dinámica, etc.

Cada uno de estos cuatro modos de hablar, que no tienen carácter de exhaustividad, reflejan, individualmente considerados, posibilidades distintas de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico. Pero, para poder afirmar que son realmente educativas y educación, tenemos que preguntarnos:

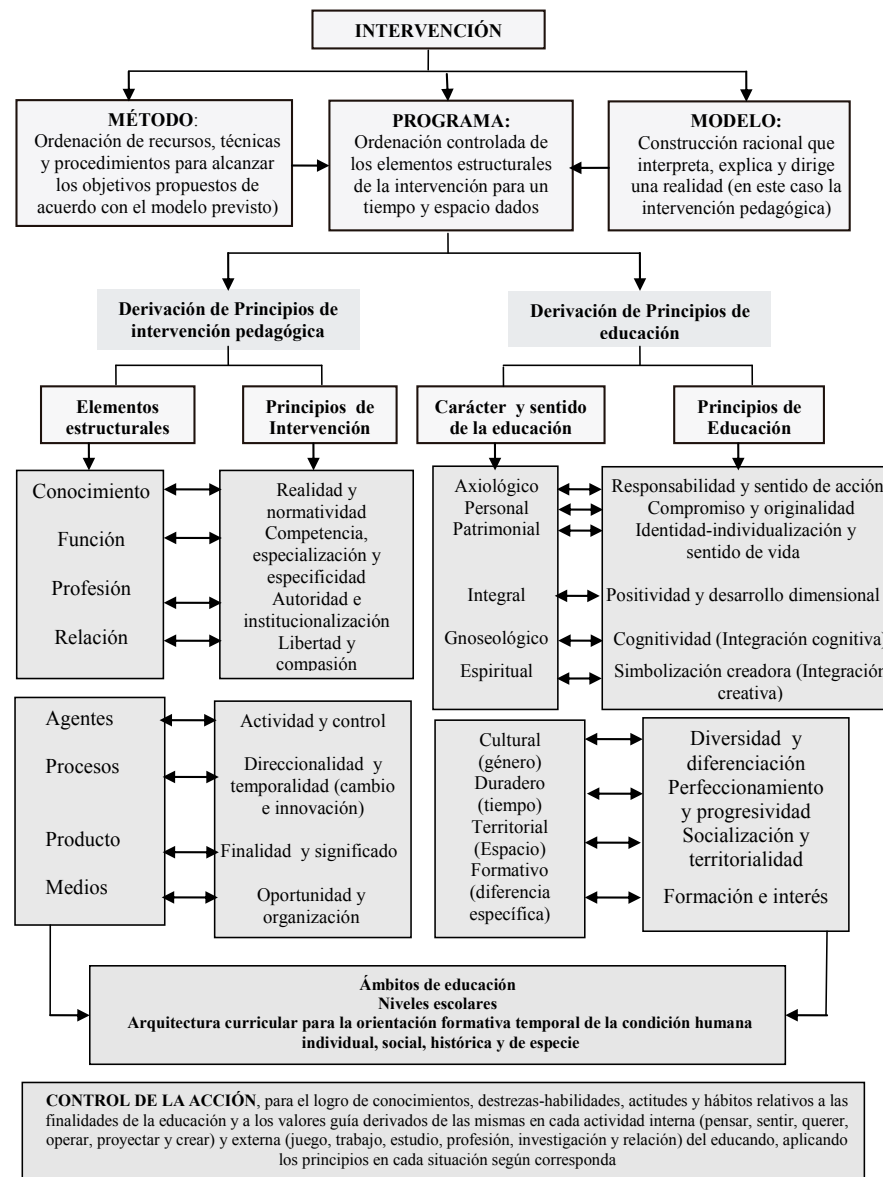
- Qué hacemos con todas las actividades para que se conviertan en educación
- Qué hacemos para que una actividad plástica y rítmica sea educativa
- Qué hacemos para que un determinado contenido de área cultural sea transformado de información en conocimiento y de conocimiento en educación
- Qué hacemos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

Tenemos que avanzar desde discernir, conocer el aspecto, a definir los rasgos propios de educación y a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es discernir, definir y entender. Todas esas educaciones especificadas anteriormente, si son algo, lo son porque, sustantivamente, son educación y eso quiere decir que tienen en común los rasgos propios que determinan y cualifican una acción como educación y se ejecuta como acción educativa concreta y programada de todos y cada uno de los elementos estructurales de la intervención pedagógica, ya sean componentes estructurales de la



Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los principios de intervención derivan de los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación nacen vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de 'educación'. El carácter propio del significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. El sentido de la educación cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y sentido se dice que toda acción educativa es de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y al mismo tiempo, de sentido territorial, durable, cultural y formativo. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación derivados del carácter y el sentido de la educación, fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa controlada, tal como se concreta en el Cuadro 30.

Cuadro 30: Acción educativa controlada desde principios derivados



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 797.

En el control de la acción, la actividad está presente en cada actuación educativa, bien como principio de intervención, bien como principio de educación. La actividad se convierte en el principio-eje vertebrador de la educación y representa el significado real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Uso la actividad para educar, educo la actividad y obtengo actividad educada: todos pensamos, sentimos, queremos, operamos, proyectamos y creamos; y todo eso lo usamos cuando nos educamos y cuando estamos educados. El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente.

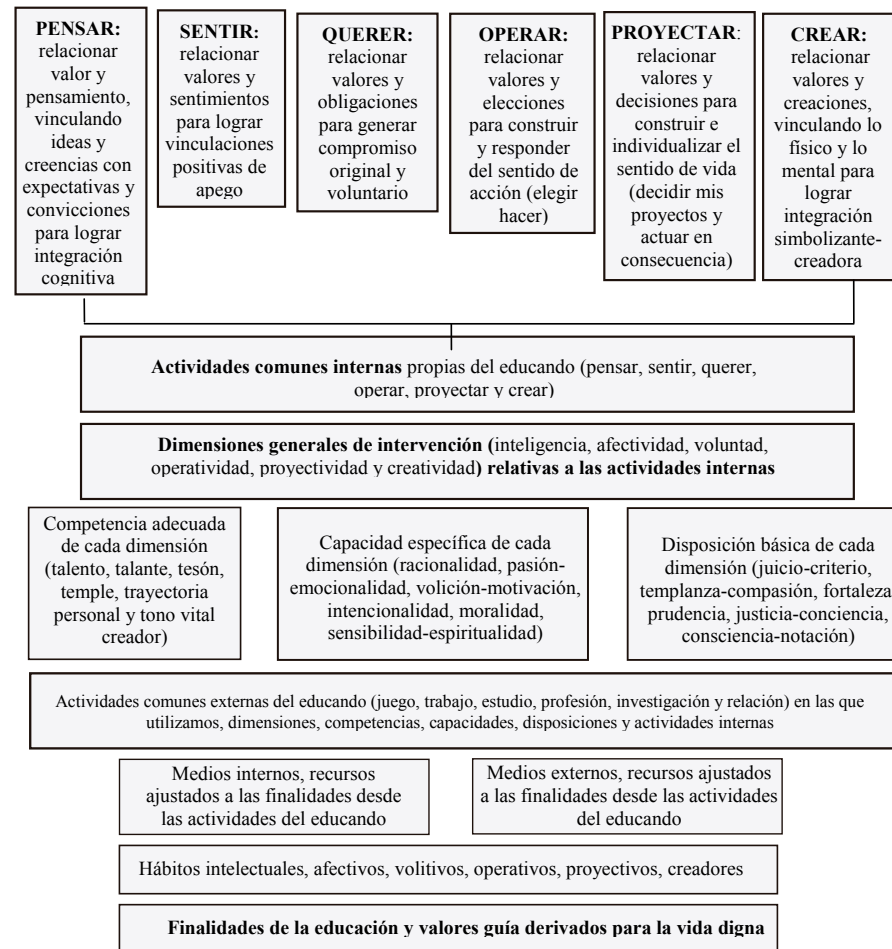
Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar actividad ajustada a la orientación formativa temporal para formar agentes -actores y autores- de sus propios proyectos, con los elementos estructurales de la intervención, atendiendo a las competencias adecuadas a la actividad común interna desde las dimensiones generales de intervención, tal como se especifica en el Cuadro “Competencias adecuadas para educar vinculadas a actividades internas” del epígrafe 3.3 del Capítulo 6.

Los principios de intervención y los principios de educación fundamentan respectivamente la acción de educar y la finalidad de la acción educativa. Las finalidades se consolidan como educativas porque cumplen los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado y la intervención pedagógica se consolida como tal, porque se ajusta a los principios derivados de los elementos estructurales de la intervención. El paso del conocimiento a la acción se expuso en el epígrafe 3.3 del capítulo 2 bajo forma de concordancia valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción y quedó sintetizado en el Cuadro 8 de ese epígrafe “Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción”.

La educación requiere en cada caso centrarse en la relación axiológica que le corresponde (valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creación) y elaborar estrategias de mejora y desarrollo de competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y medios internos y externos para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos fundamentales relativos a las finalidades de la educación y a los

valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación). Cualquier actividad común externa y cualquier actividad especificada en educación se vinculan a nuestra mayor competencia en esas actividades comunes internas y en todas ellas, en mayor o menor grado, utilizamos la actividad común interna, para generar actividad educativa concreta, tal como se especifica en el Cuadro 31:

Cuadro 31: Acción educativa concreta desde la actividad común interna del educando



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 676.

### 3. LA PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA CONSTRUYE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN CON MENTALIDAD PEDAGÓGICA ESPECÍFICA Y MIRADA PEDAGÓGICA ESPECIALIZADA

En Pedagogía, tiene sentido afirmar que tenemos que construir ámbitos de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación. La pedagogía transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Y esto tiene sentido en términos de definición real.

En Pedagogía tiene sentido afirmar que creamos conocimiento de la educación en cada ámbito, vinculando lo físico y lo mental, las ideas, las creencias, los hechos y las decisiones, estableciendo una relación entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creaciones, de manera que se desarrollen mediante la acción educativa concreta hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales, y creativos, en cada persona, es decir, para educar bajo una acción controlada y sistematizada por la mirada pedagógica que, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar y genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. Y esto tiene sentido en términos de definición real.

Desde el punto de vista de la definición real, “educar” exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. Sin eso la orientación formativa temporal no se distinguirá de un canal sofisticado tecnológicamente, pero propagandista de las ideas políticas dominantes en el partido gobernante.

Por medio de las materias escolares, la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente. Pero la educación no se confunde, ni se identifica con esos estratos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación y ajustado

a definición nominal y real. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana; son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales.

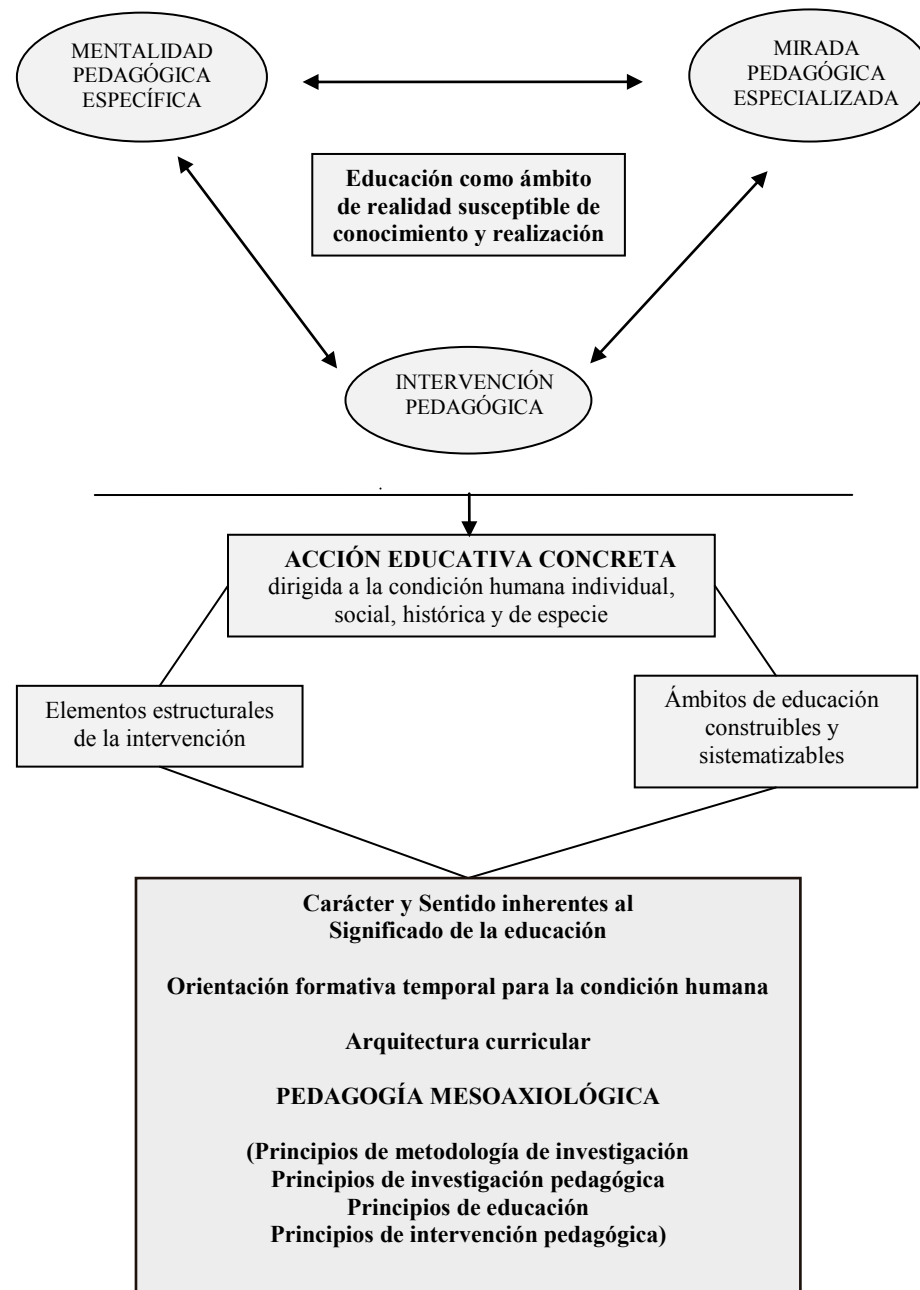
Ahora bien, si queremos educar, en todos esos casos la educación debe ser educación, sustantivamente, y por ello tiene que mantener coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de ‘educación’, so pena de perder su condición propia.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

*Educación* es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades.

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

El objetivo es avanzar paso a paso entre los *componentes estructurales de la mentalidad pedagógica* (el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa), que es la representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica establecida con el conocimiento de la educación, según la corriente de conocimiento asumida y entre los *componentes estructurales de la acción educativa* en tanto que acción (los agentes, los procesos, los productos y los medios de la educación), con *mirada pedagógica* (expresión de la visión crítica que el pedagogo tiene de su método y de sus actos ajustada a los elementos estructurales de la intervención pedagógica, combinando mentalidad y acción), para entender que la correspondiente acción educativa concreta se controla y fundamenta aplicando principios derivados que requieren relación entre mentalidad, mirada e intervención, una relación que resumo en el Cuadro 32:

Cuadro 32: Educación, Mentalidad, Mirada e Intervención pedagógica



Fuente: Touriñán, 2014d, p. 37.

Ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógicas. 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 del conocimiento de la educación, porque lo que hace válido al conocimiento de la educación es su capacidad de resolución de problemas. La mirada pedagógica es el círculo visual que el pedagogo se hace de su actuación, es la representación mental que el profesional hace de su actuación en tanto que pedagógica e implica toda la visión pedagógica, tanto que hablemos del ámbito de realidad de la educación como conocimiento o como acción.

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 cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables.

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

Precisamente por eso, en este trabajo, mentalidad, mirada e intervención

se relacionan desde la Pedagogía para conocer y realizar la educación, construyendo ámbitos en los que se asume el significado de ‘educación’ y se responde, desde la arquitectura curricular y de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias educativas de la condición humana individual, social, histórica y de especie por medio de la orientación formativa temporal; una tesis cuyas directrices quedan esbozadas en el Cuadro 33.

Cuadro 33: La mirada pedagógica especializada (disciplinar)



Fuente: Touriñán, 2014e, p. 30.

Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la investigación teórica del campo de la educación tiene el reto de permanecer abierta, no sólo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación puede favorecer el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica, bien sea como *investigación a cerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, 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 como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de las condiciones metodológicas (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios de investigación pedagógica (objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación-validez del conocimiento de la educación).

El objeto 'educación' requiere todos los tipos de estudios que sean aplicables, con las formas de conocimiento más adecuadas para ello, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, no sólo a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación, de la educación, sino también a la generación de conceptos con respeto a los principios de metodología y a los principios de investigación pedagógica, para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad 'educación' que es el *objeto y la meta del quehacer pedagógico*.

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Avanzar en el desarrollo de principios de educación y de intervención pedagógica requiere asumir un compromiso claro con los principios de metodología e investigación para ir más allá de la contemplación de la intervención desde criterios nominales y de finalidad. Y no tener esto en cuenta da lugar a la pérdida de significación en el conocimiento de la educación.

Hay que asumir sin prejuicios que la Pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. En la tarea educativa transmitimos valores, tomamos decisiones y establecemos

normas de actuación, Sería imposible trabajar para conseguir que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para producir en sí mismo un cambio de estado que se considera educativo, si no se pudieran establecer normas de intervención pedagógica y valoraciones. Cada intervención, tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención y la hace susceptible de ser vista como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

Por consiguiente, es verdad que a la educación le convienen, tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en tanto que métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica en el sentido más clásico y genérico de esos conceptos. Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La educación es ciencia y es arte, además de ser susceptible de ser aplicada a la parcela de intervención identificada como educación artística.

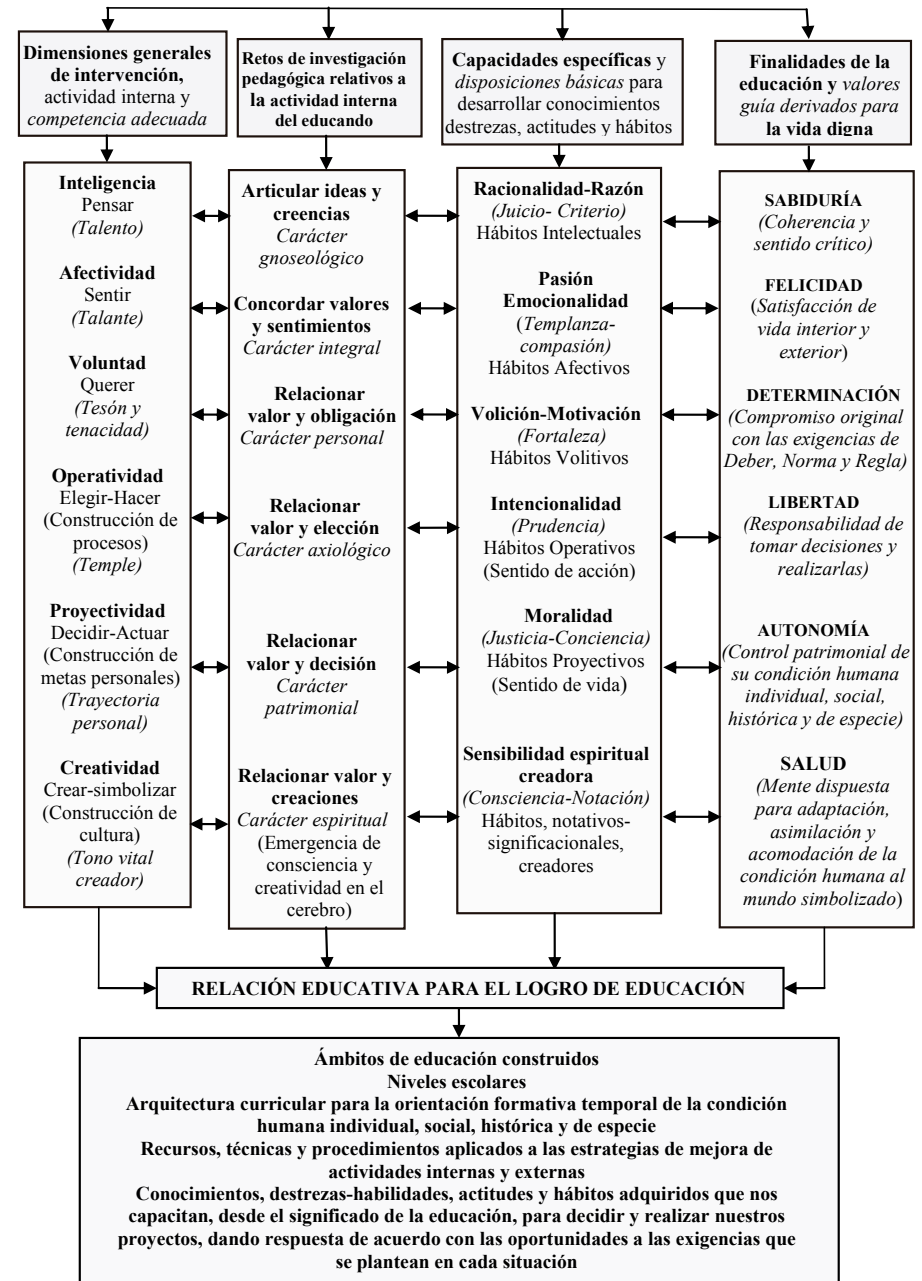
Cada puesta en escena, es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión-compasión, razón y creación, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido específico en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa el sentido de la complementariedad metodológica, pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

Una preocupación básica de la Pedagogía como disciplina es llegar a comprender la extensión del concepto 'educación'. Y en este sentido, la

pregunta “*Dónde está la educación*” tiene una respuesta directa desde mi perspectiva pedagógica: donde está la actividad común interna de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos -no de la nada, pero creamos-. Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar.

De este modo, esta propuesta representa y justifica una nueva concepción pedagógica, ofreciendo una alternativa que coloca en el primer plano a las finalidades orientadas a optimizar el significado de educación, vinculada a criterios de definición nominal y real, que atiende a las finalidades intrínsecas y extrínsecas y que asume la orientación formativa temporal para la condición humana como pieza clave de la arquitectura curricular. Hay que desarrollar competencias adecuadas para la educación y utilizar aptitudes específicas y disposiciones básicas del educando en la relación educativa. Y esto es un nuevo modo de entender la competencia del profesional de la educación, desde las dimensiones generales de intervención, que resalta en la educación la evidente necesidad construir, desde la Pedagogía, cada área de experiencia como ámbito general de educación y como competencia profesional irrenunciable del educador para realizar la relación educativa, tal como se singulariza en el Cuadro 34.

Cuadro 34: Elementos de la Acción educativa concreta a partir de las dimensiones generales de intervención



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 678.

En cada intervención hacemos educación de las dimensiones generales de intervención y educamos con las áreas de experiencia, construyendo ámbitos. Todas las dimensiones generales de intervención se utilizan en la acción educativa y no siempre centramos la educación en una de ellas. A veces la utilizamos todas para educar en una determinada área de experiencia y construimos el ámbito de educación relativo a esa área. Toda la educación es intelectual, pero cada intervención educativa no es educación de la inteligencia. Toda la educación es afectiva, pero cada intervención educativa no es educación de la afectividad. Toda la educación es volitiva, pero cada intervención educativa no es educación de la voluntad. Toda la educación es operativa, pero cada intervención educativa no es educación de la capacidad de obrar-hacer. Toda la educación es proyectiva, pero cada intervención educativa no es educación de la capacidad de decidir moralmente. Toda la educación es notativa, simbolizadora, creadora y concienciadora, pero cada intervención educativa no es educación de la creatividad. Ahora bien, todas esas intervenciones son, sin lugar a dudas, intervenciones propias de una relación educativa.

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

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

La relación educativa, en este planteamiento, no es básicamente un problema de enseñanza, pues esta puede usarse para educar o no, ni un problema

de conocimiento que puede permanecer separado de la acción. La relación educativa es básicamente un problema de conocimiento y acción vinculados al significado de la educación en cada ámbito construido para intervenir. Todo esto es, en mi opinión, lo que *hace que la relación educativa no pueda darse por comprendida, si no se interpreta como un ejercicio de libertad comprometida y como una actividad responsable*. No existe la neutralidad de la tarea. Si la relación que establecemos es educativa, *hay que comprometerse* y defender el significado de la educación en cada espacio de intervención categorizado como ámbito de educación y, en ese caso, ejercemos una *actividad responsable*, porque cuidamos para educar, es decir, para que cada educador, junto con el educando, genere en cada educando la relación educativa respecto de sí mismo, de tal manera que éste no sea sólo actor, sino también autor de su propio proyecto de vida en lo que pueda, en cada ámbito de intervención creado.

En el contexto de la relación educativa siempre ha estado latiendo la amenaza fundamentalista del adoctrinamiento y la ilusión antipedagógica del neutralismo. Pero, desde una perspectiva pedagógica, es incuestionable que la educación es educación en valores. Cuando hablamos de educar CON valores, estamos hablando de la construcción de un ámbito de educación desde la Pedagogía. El conocimiento de la educación fundamenta que toda educación es intervención que relaciona valores, para educar, de manera que la relación de valores y educación constituye una necesidad inexorable. No es posible educar, si no se educa con valores y por consiguiente, la relación educación-valores es una competencia profesional insoslayable y hay que adquirir competencia, para construir el ámbito de educación derivado del área cultural "valores".

El sentido axiológico general en la educación permite afirmar que la existencia de una asignatura de educación en valores dentro de la educación escolar, no anula, ni suple, la responsabilidad compartida en el tema de educación en valores, ni puede ocultar la importancia de que todo profesor de educación general esté preparado para educar resolviendo con eficacia y eficiencia los valores como ámbito general de educación, con independencia de que haya formación especializada de algunos profesores en un ámbito particular de la experiencia axiológica, sea este el ámbito del desarrollo cívico, la ética, la convivencia pacífica u otra.

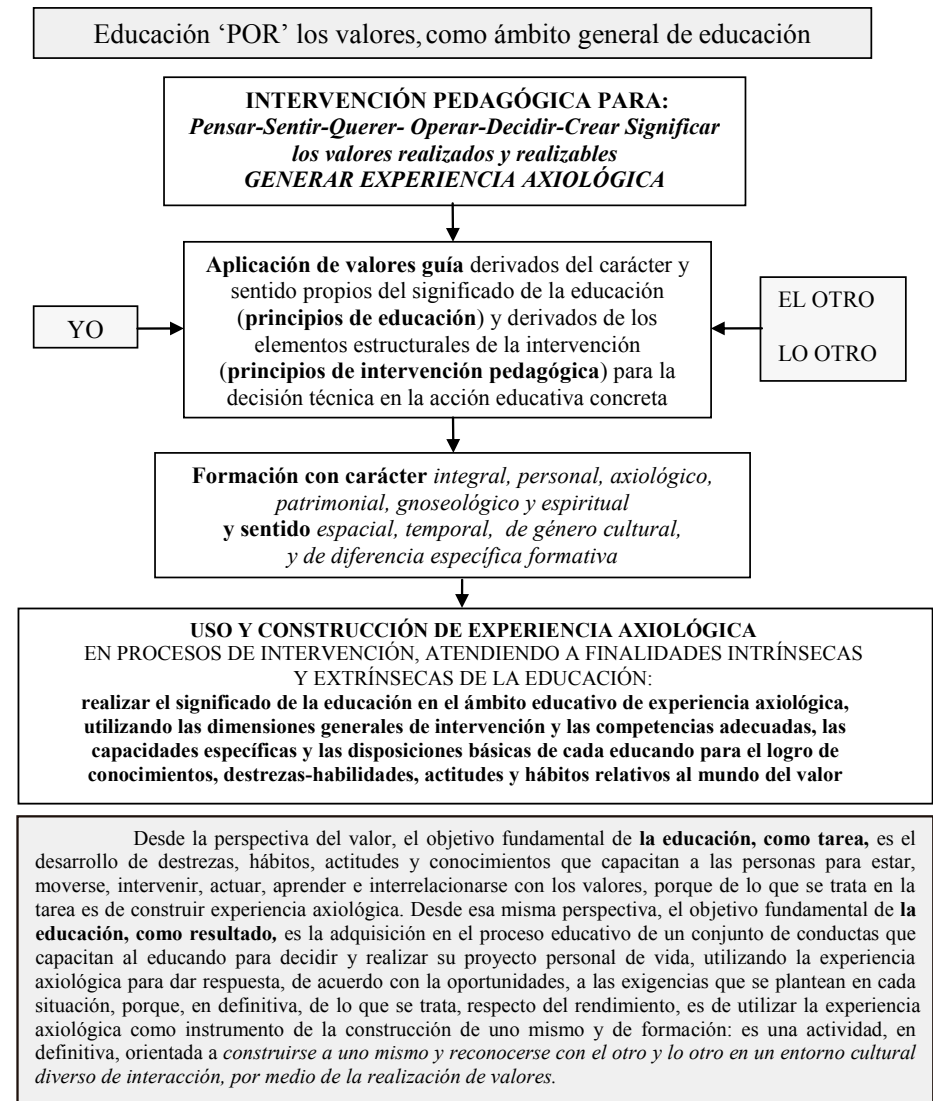
Debemos estar atentos para que la focalización disciplinar del problema no nos lleve a minimizar, ni la importancia de la formación profesional de todo profesor como especialista en valores derivados del significado de educación

y vinculados a la acepción de ámbito de educación como ámbito general (que es un problema de contenido de la profesionalización del profesor), ni el compromiso con la educación en valores como responsabilidad corporativa (que es un problema de profesionalismo), ni la importancia de la responsabilidad compartida de los diversos agentes de la educación en el tema de la formación en valores.

Se trata de entender que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida jurídica y socialmente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal del educando, aprendiendo a construir y usar experiencia axiológica, y el logro de su capacitación para responder a las exigencias de la condición humana individual, social, histórica y de especie en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

Tal parece que en la educación, respecto de su sentido axiológico, o estamos preparados para afrontarlo como educadores profesionales desde cada disciplina de la arquitectura curricular de la educación general o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre *el educador* y *el enseñante*. Y desde mi perspectiva, no parece plausible que la creación en la educación general de una disciplina pueda sustituir la tarea de todos y cada uno de los profesores en la formación con los valores como ámbito general de educación, tal como se resume en el Cuadro 35.

Cuadro 35: Competencia de Educador “Valores como ámbito general de educación”



Fuente: Touriñán, 2014b, p. 26.

Trabajar con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, nos permite justificar las siguientes tesis:

- 1.- La educación es un problema de todos en el que la responsabilidad compartida no anula el lugar de la competencia técnica. Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación.
- 2.- Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo pero responden a vinculaciones nómicas, programadas e intencionales en proceso de auto educación y de heteroeducación formales, no formales e informales. De tal manera que, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias que se plantean en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.
- 3.- Conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no son lo mismo, porque el segundo determina el concepto de ámbito de educación sobre el primero. El reto de la pedagogía es la construcción de ámbitos de educación. Hacemos Pedagogía Mesoaxiológica, porque hacemos el medio o ámbito de educación con la intervención pedagógica. Y eso quiere decir que intervenimos de manera que una determinada influencia se convierte en influencia educativa. Y para ello cada área de experiencia tiene que ser valorada como educación y construida como “*ámbito de educación*”. El ámbito de educación convierte el área de experiencia

en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación, que solo es válido, por principio de significación, si sirve para educar.

- 4.- La educación como concepto responde a rasgos de significado de definición real y nominal que hacen posible la comprensión del concepto de educación como integración de finalidades intrínsecas y extrínsecas en la orientación formativa temporal diseñada para la condición humana individual, social, histórica y de especie en cada territorio legalmente constituido
- 5.- La relación educativa es la forma sustantiva de la acción de educar; es su acto concreto. En la relación educativa hacemos compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas*, porque conocer, enseñar y educar no significan lo mismo
- 6.- La actividad es el principio-eje directriz de la dinámica de la educación y representa el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Es doblemente principio, es principio de educación y es principio de intervención. Usamos la actividad para intervenir y educamos la actividad.
- 7.- Por medio de los elementos estructurales de la intervención vinculamos acción y mentalidad pedagógica específica. Por medio del conocimiento de la educación damos contenido a la mirada pedagógica especializada. En ambos casos, los medios marcan la condición de viabilidad de la acción. Cada acción educativa necesita de medios para poder ser realizada. Y el primer medio es el que nos permite pasar del conocimiento a la acción. Como educando percibo la acción del profesor como determinante externo de mi conducta y actúo en

consecuencia para educarme. Los primeros medios que utilizo para educarme son las actividades comunes internas. Tengo que elegir, comprometerme y decidir y, para pasar de saber que algo me educa a realizarlo, tengo que ejecutar, interpretar y expresar; debo conseguir la integración afectiva, cognitiva y creadora. No hay otro modo de educarse.

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

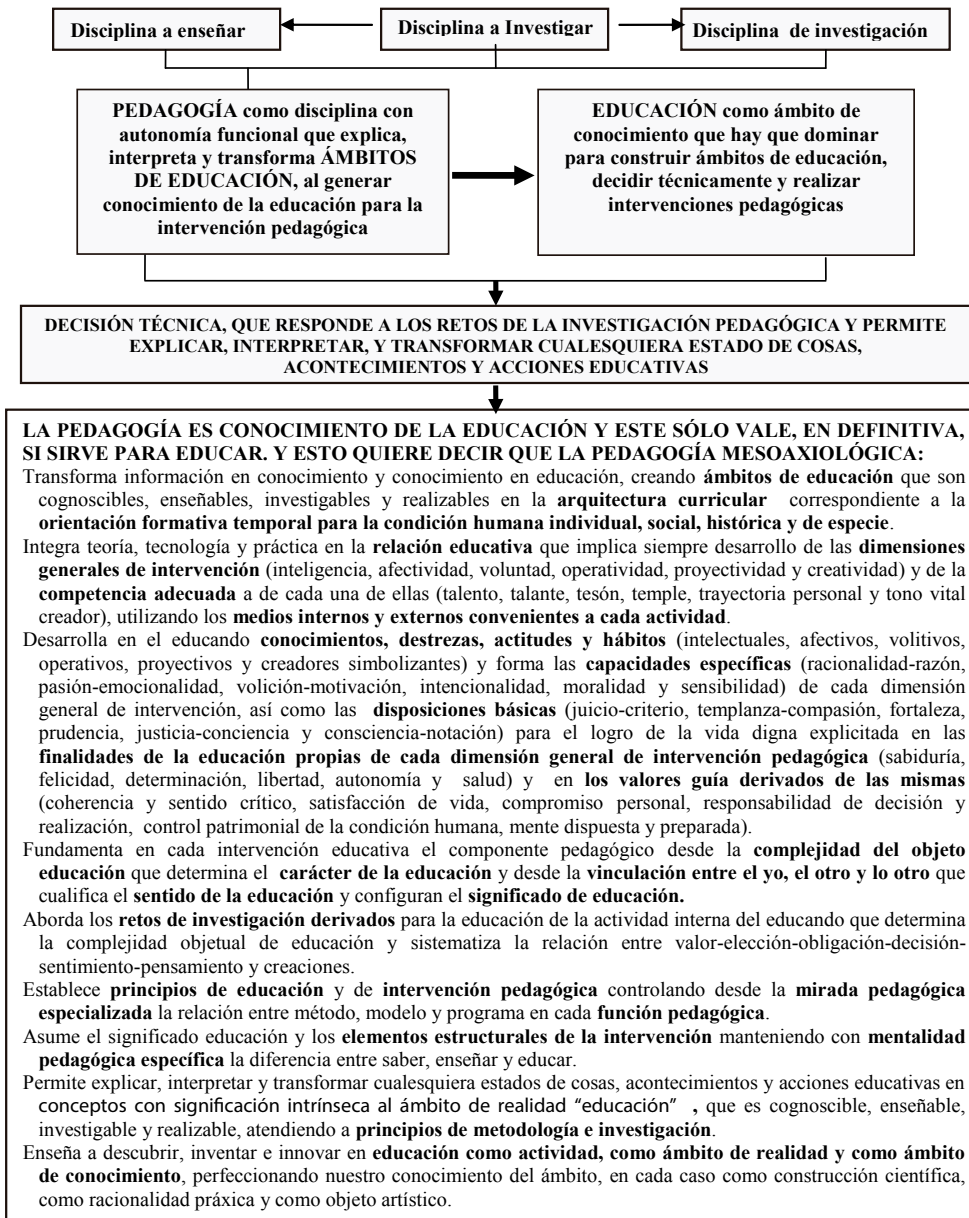
9.- La autonomía funcional y dependencia disciplinar son condiciones necesarias de la Pedagogía para analizar la educación como conocimiento y como acción en conceptos propios con significación intrínseca y cultivar una reflexión independiente. En Pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las

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

#### **4. EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN SE VINCULA AL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y CARACTERIZA A LA PEDAGOGÍA COMO MESOAXIOLÓGICA**

En definitiva, la pregunta *Dónde está la educación* nos obliga a realizar un cambio fundamentado en el modo de hacer Pedagogía general y a innovar en el modo de abordar los problemas de la tarea educativa; ambas cosas reclaman un salto cualitativo respecto del conocimiento de la educación, respecto del significado de la Pedagogía y respecto de su aportación a la realización de la educación por medio del análisis de los elementos estructurales de la intervención y de la construcción de ámbitos, tal como se indica en el Cuadro 36.

Cuadro 36: Pedagogía como Disciplina y Educación como Ámbito de Conocimiento

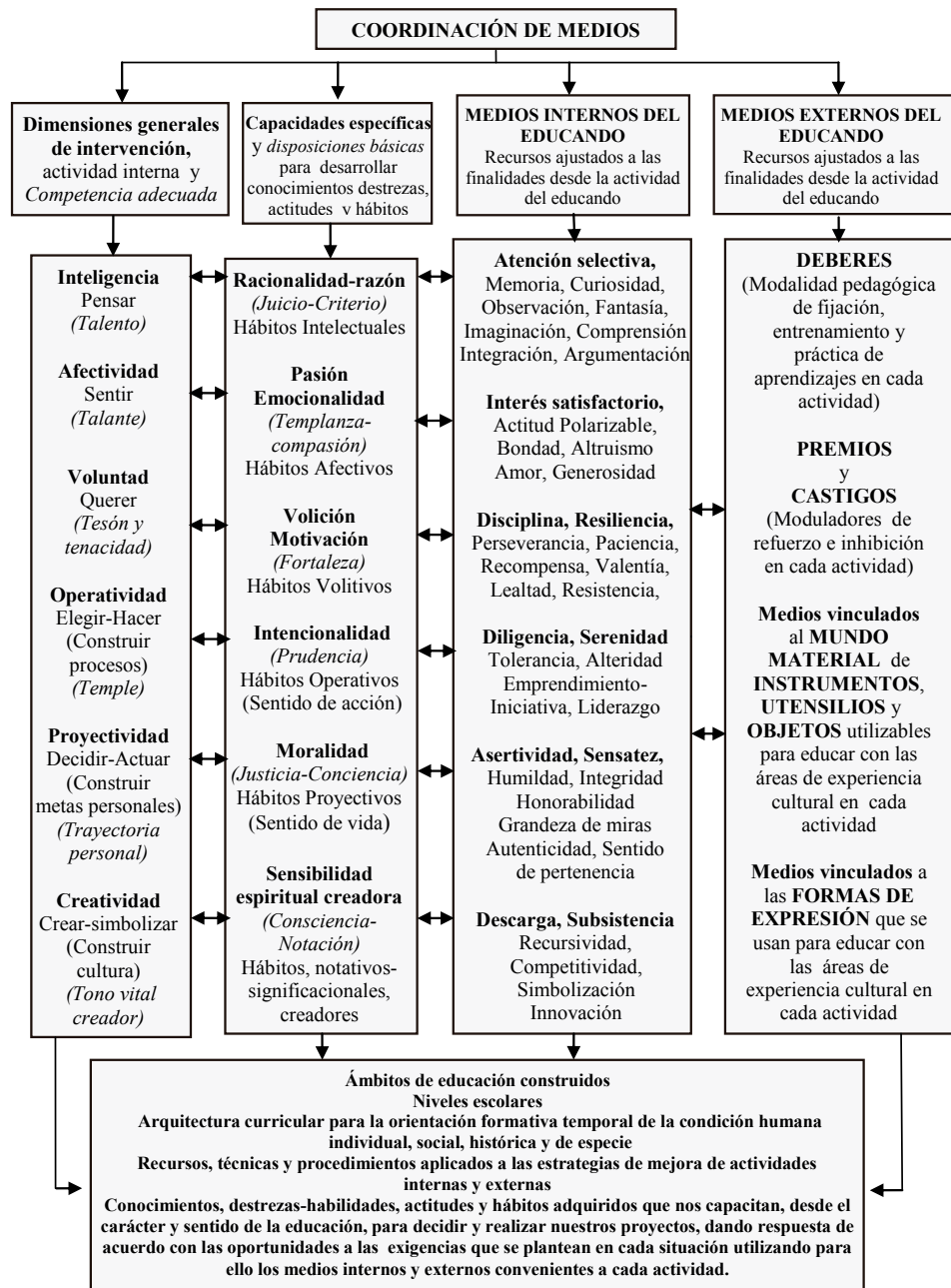


En la educación, gracias a la Pedagogía, hacemos intervención pedagógica y para ello, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiremos saber historia, enseñar historia y educar con la historia, usando esa área de experiencia como ejemplo.

En Pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas y que hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar, con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, una acción educativa concreta y programada para controlar la intervención pedagógica y construir los ámbitos de educación, utilizando los medios pertinentes en cada oportunidad, tal como se resume en el Cuadro 37.

Fuente: Touriñán, 2014a, p. 813.

Cuadro 37: Medios internos y externos vinculados a dimensiones, actividades internas, competencias, capacidades y disposiciones del educando



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 732.

Si este discurso es correcto, tal como he dicho en el epígrafe 2, es posible hablar y distinguir *conocimientos de áreas culturales* y *conocimiento de la educación*. Pero además, el razonamiento realizado a lo largo de ese epígrafe, nos permite distinguir entre la educación como objeto de conocimiento (el conocimiento de la educación) y el *conocimiento como objeto de educación* (la educabilidad de nuestro conocimiento), si se me permite la expresión.

Para mí, queda claro que:

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

En este punto del discurso, lo reitero, es fundamental distinguir entre “ámbito de conocimiento” y conocimiento del ámbito”, entre Educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las Carreras estudian el

conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito.

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

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

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

- La educación siempre es educación en valores que marca el carácter y el sentido de la educación
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (áreas de experiencia )

- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se toman decisiones técnicas en procesos específicos) en un determinado ámbito de educación

En tanto que la *mirada pedagógica especializada* es la representación mental que el pedagogo se hace de su intervención, realizando una visión crítica de su método y de sus actos, podemos hablar de *Pedagogía technoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento que hace posible la *elección técnica*, no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito).

Pero, además, hay que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere, además del conocimiento pedagógico, el dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción. Es decir, no sólo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del área cultural desde la que se interviene, porque hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación y ello supone el dominio del medio cultural al nivel suficiente desde el punto de vista del contenido (área de experiencia) y desde el punto de vista de las formas de expresión que hay que dominar para construir y usar experiencia axiológica de valor educativo en cada intervención. En toda intervención pedagógica, respecto de un área cultural que se convierte en instrumento y meta de la educación, hay competencia pedagógica para intervenir, dominio del medio o ámbito de educación y educación en valores relativos al medio o ámbito de educación en que se ha convertido el área cultural con la que se educa.

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

intervención pedagógica.

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

La pedagogía es mesoaxiológica porque el conocimiento de la educación, que se obtiene de diversas formas, sólo es conocimiento válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y éste en educación. En la Pedagogía mesoaxiológica, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de “educación” para aplicarlo a cada área. Cuando abordamos el área cultural desde la mirada pedagógica, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”, entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras.

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

de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con la mirada pedagógica.

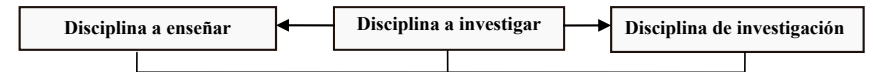
Es mi opinión fundamentada en estas reflexiones que el conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de ‘educación’ en cada ámbito de educación construido. El significado de la educación se vincula al conocimiento de la educación que es el que nos permite definir los rasgos de carácter y sentido inherentes a aquel. Y dado que es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, la Pedagogía se especifica necesariamente como pedagogía mesoaxiológica, porque a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como “*ámbito de educación*”, tal como hemos detallado en el Cuadro “*Pedagogía Tecnoaxiológica y Mesoaxiológica (doblemente mediada)*” del epígrafe 5.1 del Capítulo 4.

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 cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES: LA MIRADA PEDAGÓGICA SIEMPRE ES DISCIPLINAR

Desde los postulados de la Pedagogía Mesoaxiológica se avanza siempre del método al modelo, a través del programa, con mirada pedagógica. Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia con mentalidad pedagógica específica de una corriente y eso debe hacerse patente en la mirada hacia su objeto de estudio e intervención. La mirada pedagógica, que es disciplinar siempre, muestra qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y sus modos de prueba. Así ocurre en cada ciencia, salvando las diferencias entre ellas, porque cada una tiene su mirada específica y la aplican cada vez que actúan. Hay que construir la *mirada pedagógica, respetando la educación como objeto de conocimiento y como acción*. Afrontar ese reto desde la Pedagogía Mesoaxiológica exige interrogarse acerca del papel de la teoría de la educación, la metodología y las focalizaciones que se hacen disciplinarmente para construir mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, tal como se resume en el Cuadro 38.

Cuadro 38: Elementos de indagación disciplinar en la intervención



La **PEDAGOGÍA** como disciplina responde a criterio ontológico y epistemológico y a los principios de metodología e investigación para generar, con autonomía funcional, conocimiento de la educación para la intervención pedagógica, que permite explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, en conceptos con significación intrínseca al ámbito desde la perspectiva triple de Método, Modelo y Programa. **MÉTODO** (Ordenación de recursos, técnicas y procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos de acuerdo con el modelo previsto). **PROGRAMA** (ordenación controlada de los elementos estructurales de la intervención para un tiempo y espacio dados). **MODELO** (construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad: en este caso, la educación).

La **PEDAGOGÍA** es **TECNOAXIOLÓGICA Y MESOAXIOLÓGICA**. **Tecnoaxiológica (atiende a decisiones técnicas)**: combina intervención de agentes para la toma de decisiones técnicas, educación en valores y área de experiencia con la que se interviene. **Mesoaxiológica (mediada)**, es decir, **que construye el medio o ámbito de educación a partir del área de experiencia** y (mediada, es decir, **que construye medios internos y externos de acción, instrumentos, y recursos, técnicas y procedimientos de educación**).

La **PEDAGOGÍA**, en la indagación disciplinar debe contar expresa o tácitamente con el continuo "corriente -disciplina-focalización-mentalidad-mirada-discurso- intervención":

La **corriente de conocimiento**, que es representación del conocimiento de la educación que permite explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas

Las **disciplinas**, que son sistematizaciones del conocimiento de la educación

Las **focalizaciones**, que son los aspectos del problema a estudiar que enfatiza una disciplina

La **mentalidad pedagógica**, que es representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica, se vincula a la validez del conocimiento de la educación para resolver la relación teoría-práctica en cada corriente

La **mirada pedagógica** que es la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos.

Es la representación mental que el pedagogo se hace de su actuación en tanto que pedagógica; es su círculo visual ajustado a los elementos estructurales de la intervención.

El **discurso pedagógico**, que es el conjunto ordenado de razonamientos que hacemos, con fundamento en el conocimiento de la educación, para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica

La **intervención pedagógica**, que es la acción concreta ejecutada para la realización de los fines y medios justificados con el conocimiento de la educación, se articula estructuralmente en componentes de mentalidad y componentes de acción en tanto que acción

**De este modo es posible llegar a la acción educativa concreta y a su control, por medio de la acción educativa programada**

La **PEDAGOGÍA** proporciona competencias de experto para hacer una **DECISIÓN TÉCNICA**, que responde a los **RETOS DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA** derivados de la actividad común interna del educando

Relación valores-pensamiento

Relación valores-sentimientos

Relación valor-obligación

Relación valor-elección

Relación valor-decisión

Relación valores-creaciones

La **DECISIÓN TÉCNICA** transforma información en conocimiento y el conocimiento en educación, para construir ámbitos de educación y medios y conseguir, por medio de la intervención, el **LOGRO DE EDUCACIÓN**: realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación) del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad.

Fuente: Touriñán, 2014a, p. 807.

Desde esta perspectiva, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter propio* que determina el significado de “educación” (carácter axiológico, integral, personal, patrimonial, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico, que cualifica el significado de “educación” (en nuestro marco socio-histórico: sentido temporal, territorial, de género cultural y de diferencia específica formativa), de manera tal que, en cada intervención, se manifieste la diferencia entre ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito educativo vocacional y profesional desde cada área cultural.

CAPÍTULO

**8**

UNA APLICACIÓN  
DE LA PEDAGOGÍA  
MESOAXIOLÓGICA:  
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA  
COMO ÁMBITO DE  
EDUCACIÓN