



CAPÍTULO 1

CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS: LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA

1. Introducción
2. Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales
3. El punto de partida hacia la definición real de educación está en el uso común del término y en las actividades que se realizan
 - El concepto de educación se vincula nominalmente a criterios de uso común del término
 - El concepto de Educación se vincula nominalmente a criterio de finalidad en las actividades
 - Hay que ir más allá del uso común y de las actividades que corresponden a la definición nominal
4. El significado de 'educación' como confluencia de criterios de definición
5. El concepto de 'educación' como confluencia de significado y orientación formativa temporal
6. Transformar áreas culturales en ámbitos de educación es la encrucijada de la arquitectura curricular en el sistema educativo

El conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica para la intervención

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

Construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural: El reto de la arquitectura curricular es

integrar el concepto de ámbito de educación al hacer el diseño educativo

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

7. Para educar, además de enseñar, hay que construir ámbitos de educación y hacer el diseño educativo de la acción concreta, controlada y programada
8. Consideraciones finales: de la pedagogía general a las pedagogías aplicadas
9. Referencias bibliográficas

CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS: LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA

José Manuel Touriñán López

Universidad de Santiago de Compostela

Departamento de Teoría de la Educación,

Historia de la Educación y Pedagogía Social

Grupo de Investigación TeXe

Red Ripeme - Redipe

<http://dondestalaeducacion.com/>

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo vamos a centrar nuestra reflexión en el problema del significado de la educación y su relación con la Pedagogía, que es conocimiento de la educación, atendiendo a las siguientes propuestas:

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

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

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

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

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

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de formación relativo al conocimiento del área que será objeto de la enseñanza (área de experiencia y formas de expresión adecuadas al área), pero de ahí no se sigue que enseñar un área sea conocer ese área y que educar sea simplemente enseñar el área. Es innegable, dado el actual desarrollo del conocimiento de la educación, que los profesores no requieren todos el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan, según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo, y que todos los profesores no deben tener el mismo conocimiento pedagógico, dependiendo de cuál sea el nivel del sistema educativo en el que se trabaje.

Conocer, en el amplio sentido de rendimiento identificado con las expresiones “sé qué, sé cómo y sé hacer”, no se confunde con enseñar. Aptitudes y competencias

para conocer y aptitudes y competencias para enseñar no se subsumen unas en las otras, ni tampoco ambas vacían de significado a la expresión “educar con” un área cultural. El análisis detenido del contexto pedagógico da pie para sostener que el conocimiento de las áreas culturales no es el conocimiento de la educación y que tiene sentido distinguir conocer, enseñar y educar, porque:

- a) Si bien es verdad que una buena parte de los objetivos de la educación tiene algo que ver con los contenidos de las áreas culturales en la enseñanza, el ámbito de los objetivos no se agota en los ámbitos de las áreas culturales, ni siquiera en la docencia. La función pedagógica, referida a la docencia, no se agota en saber la información cultural correspondiente a un tema de un área cultural en una clase; antes bien, la función pedagógica se pone de manifiesto cuando se sabe qué tipos de destrezas, hábitos, actitudes, etc., de los diversos dominios que señalan las taxonomías, se están potenciando al trabajar de manera especial en ese tema. La cuestión, en la docencia, no es saber tanto sobre un área como el especialista, sino saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema del área y qué destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias estamos desarrollando al enseñar ese tema.
- b) La identificación del conocimiento de las áreas culturales con el conocimiento de la educación fomenta una situación pedagógica insostenible: la tendencia a evaluar el rendimiento escolar fundamentalmente por los niveles de información cultural de área. Sin que ello signifique que cualquier contenido sea puramente formal y sirva para alcanzar cualquier tipo de destreza, es posible afirmar que, aunque no con el mismo nivel de eficacia, desde el punto de vista pedagógico, con uno sólo de los temas culturales del programa que debe estudiar un alumno de secundaria, por ejemplo, se podrían poner en marcha las estrategias pedagógicas conducentes al logro de casi todos los objetivos educativos del programa, a excepción de la información cultural específica del área.
- c) Incluso identificando conocimiento de la educación y conocimiento de áreas culturales, se puede entender que hay un determinado conocimiento de la educación, hablando de la enseñanza, que no es el conocimiento de las áreas culturales: el conocimiento de la transmisión de los conocimientos de esas áreas culturales. La educación tendría efectivamente como misión, por ejemplo, la transmisión de conocimiento acerca del arte y lo artístico.

En este caso, que ese conocimiento sea fiable y válido es problema de los historiadores del arte, de los críticos del arte y de los investigadores de esa área cultural; el conocimiento de la educación para la enseñanza sería, en este caso, el conocimiento de las estrategias de intervención.

- d) Atendiendo a lo anterior, es obvio que existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica. En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que se constituyen en objetivos de instrucción en la enseñanza, no los crea el profesional de la educación; son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección técnica, decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención educativa; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práctico, según el caso, en el conocimiento de la educación para ser utilizados como instrumento de la educación; qué nivel de contenidos es adecuado en un caso concreto, cual es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes, conocimientos y competencias educativas se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica.
- e) Desde el punto de vista de la competencia educativa, la clave del conocimiento que es válido para educar no está en el dominio de las áreas culturales, como si fuera el especialista de ese área cultural (artista, historiador, químico, u otros), sino en el dominio de la competencia pedagógica que le capacita para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso concreto, de manera tal que ese contenido cultural sea utilizado como instrumento para desarrollar en cada *educando el carácter y sentido propios del significado de 'educación'*. El conocimiento de la educación capacita al profesional de la educación, por ejemplo, no sólo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

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

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

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica

otro tipo de saber distinto al de conocer las áreas de experiencia cultural); y, por si eso fuera poco, además, hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de ‘educación’, para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural desde la *mirada pedagógica*, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”, entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación (Tourriñán, 2013c).

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

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso (Tourriñán y Sáez, 2012; Tourriñán, 2015).

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

Por principio de significado, la definición real nos exige, además de discernir y definir, *entender*, o sea, nos exige saber en sentido pleno: 1) demostrar la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonar teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibrar la impresión de realidad que nos transmiten. Por consiguiente, tiene sentido afirmar que la indefinición del significado es una fuente constante de

mala comprensión y de consideraciones erróneas. Cuando el significado es ambiguo, interpretamos mal a otras personas, a otras cosas y a nosotros mismos: por ambigüedad, distorsionamos y tergiversamos (Dewey, 1998, p. 140).

Desde la perspectiva de la definición nominal y de la finalidad, vinculada a las actividades, ‘educar’ es, básicamente, adquirir en el proceso de intervención un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida y construirse a sí mismo, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación; se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad interna: pensar, sentir afectivamente, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando), y desde cada actividad externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación), para elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación (Tourrián, 2014a).

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

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

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

Las formas más tradicionales que el uso común hace del significado de educación proceden de nuestra experiencia colectiva histórica y en muy diversos autores y pasajes históricos encontramos argumentaciones que se han transmitido como acervo cultural colectivo y forman parte de la experiencia y de la memoria colectiva

que identifica la educación en los siguientes usos comunes: 1) la educación es cortesía, civismo y urbanidad; 2) la educación es crianza material y espiritual; 3) la educación es perfeccionamiento; 4) la educación es formación.

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

- a) Una acción educativa lo es, porque obedece a un criterio de *contenido axiológico*: no calificamos de educativos a aquellos procesos en los que aprendemos algo que va en contra de los valores, y esto quiere decir que solo calificamos de educativo el aprendizaje de contenidos axiológicamente irreprochables. Defender algo como educativo, implica un juicio de valor sobre el contenido que se utiliza. Si no se logra esto, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.
- b) Una acción educativa lo es, porque obedece a un *criterio ético de forma*: no consideramos educativo actuar sobre un educando sin que se respete su libertad o su dignidad como persona. La intervención educativa debe ser moralmente irreprochable, debe respetar la dignidad y la libertad del educando, porque es también agente de su propio desarrollo. Si no se logra esto, estamos en proceso de instrumentalización
- c) Una acción educativa lo es, porque obedece a un criterio de *uso formativo*: no calificamos de educativos aquellos aprendizajes en los que el educando repite algo que no entiende y que no sabe cómo usar. La acción educativa debe ser formativa, debe hacer posible el desarrollo en el educando de algún tipo de esquema conceptual propio sobre lo que se le comunica. Si no se logra esto, no educamos, solo estamos en fase de información, instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico.
- d) Una acción educativa lo es, porque obedece a un criterio de *equilibrio en el desarrollo*: hablar de educación exige que se consiga una personalidad integrada sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de las áreas de experiencia produzca hombres y mujeres desequilibrados. El proceso educativo reclama siempre resultados equilibrados. Tanto si hablamos de formación general, como de formación especializada, hablamos de formación construida sobre el principio de educación equilibrada en todos los ámbitos y dimensiones del desarrollo en los que está presente. Si no se logra esto, no educamos, estamos en fase de especialismo.

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

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

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

Desde la perspectiva de las actividades, distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación.

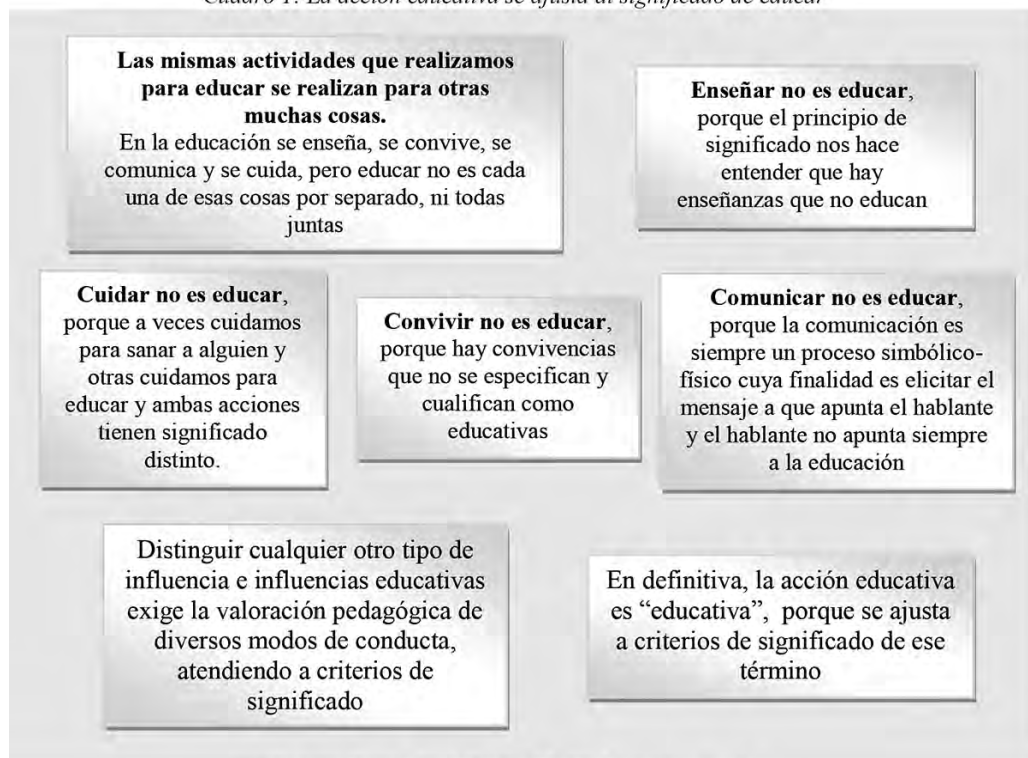
Cuidar no es educar, porque cuidamos para sanar y cuidamos para educar de manera distinta; lo único común entre ambos tipos de cuidado es la atención moral al agente que va a ser intervenido. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, etc.

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

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

Llegados a este punto, podemos decir que la actividad educativa es “educativa”, porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de uso común del término, igual que cualquier otro objeto que se defina y sea comprensible. Pero en la definición real de educación hay criterios que están más allá del uso común y la finalidad (Cuadro 1).

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



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

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

El uso común del término educación nos ayuda a configurar el concepto, de manera que somos capaces de discernir entre lo que *es* educar y lo que *parece* y esto es importante, porque, es posible que determinadas actividades *parezcan* educación y *sean* otra cosa. El análisis de las actividades nos ayuda a precisar más; no sólo discernimos (conocemos su aspecto y configuración), sino que avanzamos hacia la definición de los rasgos propios de educación. Además de saber que algo es educación, hace falta poder decir *qué* es educación. Hay que saber lo que es una cosa a diferencia de otra que también 'es'. Hay que explicar cada uno de los rasgos de la fisonomía de la cosa. Entonces, no solo discernimos una cosa de su apariencia, lo que es, de lo que no es, sino que, además, circunscribimos con precisión los límites donde la educación empieza y termina, su perfil unitario. Los criterios de uso común del término y los criterios vinculados a las actividades nos permiten discernir y vincular la definición a la finalidad: el concepto de educación queda demarcado *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término y se preserve la finalidad de educar* (Tourriñán, 2014a)

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

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

El análisis de las actividades nos ayuda a precisar más: no sólo discernimos (conocemos su aspecto y configuración), sino que avanzamos hacia la definición de los

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

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

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

Tenemos que ir más allá de la definición nominal: además de discernir, conocer el aspecto, hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos

del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. Pero, lo cierto es que, una buena parte del pensamiento pedagógico, en lugar de seguir este camino, se ha inclinado, por costumbre, hacia el pensamiento metafórico, compatible con el pensamiento pedagógico antinómico (Mantovani, 1972).

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

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

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

Nada de la definición nominal nos permite establecer con certeza cuáles

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

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

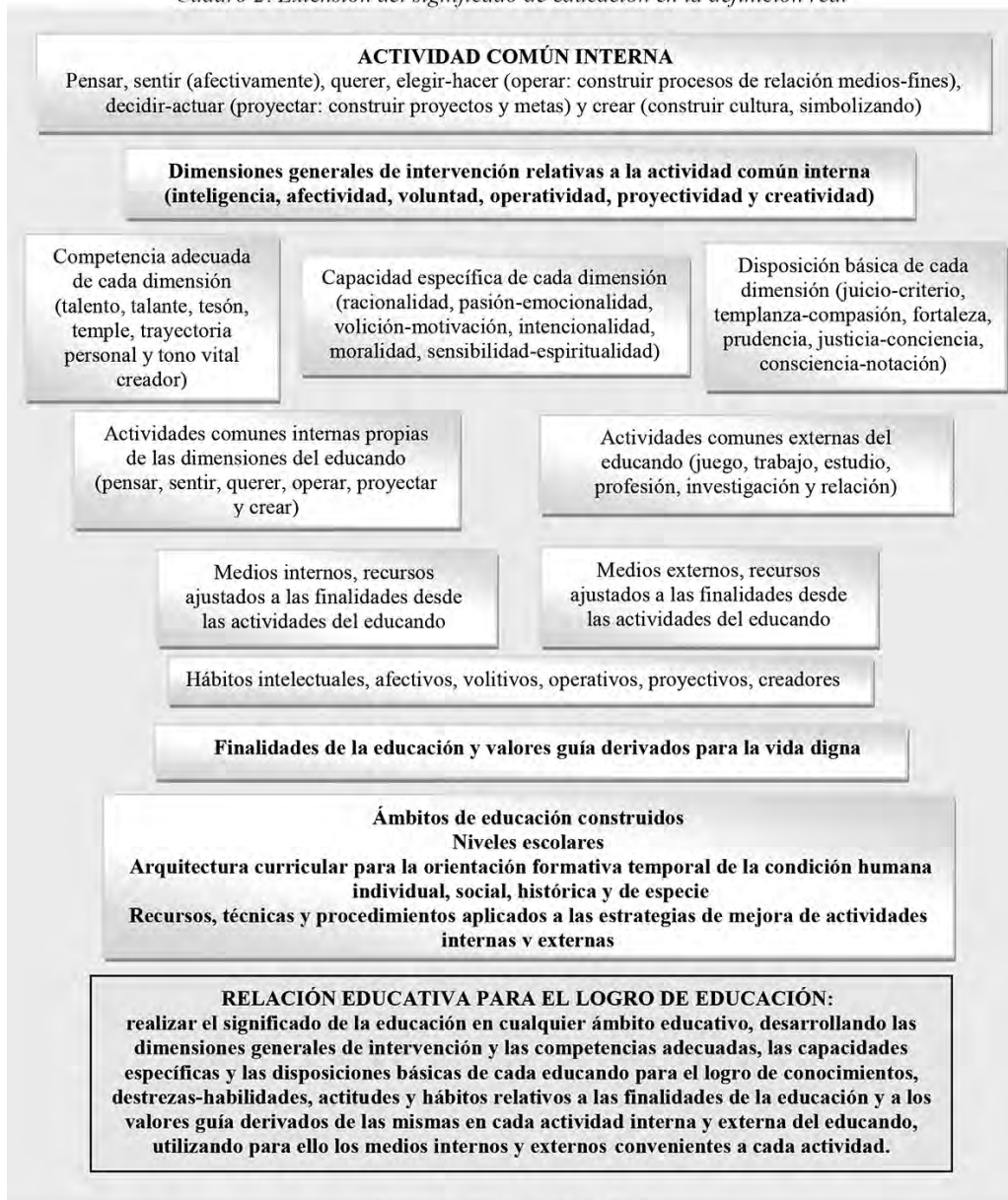
Pero, para poder afirmar que algo es realmente educativo y es educación, tenemos que preguntarnos:

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

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

Desde el punto de vista de la definición real, “educar” exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que determinan y cualifican en cada acto educativo su significado real. *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 (Cuadro 2).

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



Fuente: Touriñán, 2015, p.75.

Desde el punto de vista de la definición real de educación, tenemos que avanzar en el conocimiento de todos estos rasgos distintivos y *tiene sentido preguntarse dónde está la educación y cómo llegamos al conocimiento de sus rasgos distintivos*, porque hay que ir más allá de la etimología, de la sinonimia y de la finalidad, para alcanzar el significado real y poder establecer principios de educación vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación.

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

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

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

4. EL SIGNIFICADO DE ‘EDUCACIÓN’ COMO CONFLUENCIA DE CRITERIOS DE DEFINICIÓN

Desde el conocimiento de la educación, el carácter y el sentido de la educación son los dos elementos que integran el *significado* desde la perspectiva de la definición real de ‘educación’; el carácter determina el significado, el sentido lo cualifica. El concepto clásico de naturaleza de la educación se identifica con el concepto de carácter que yo

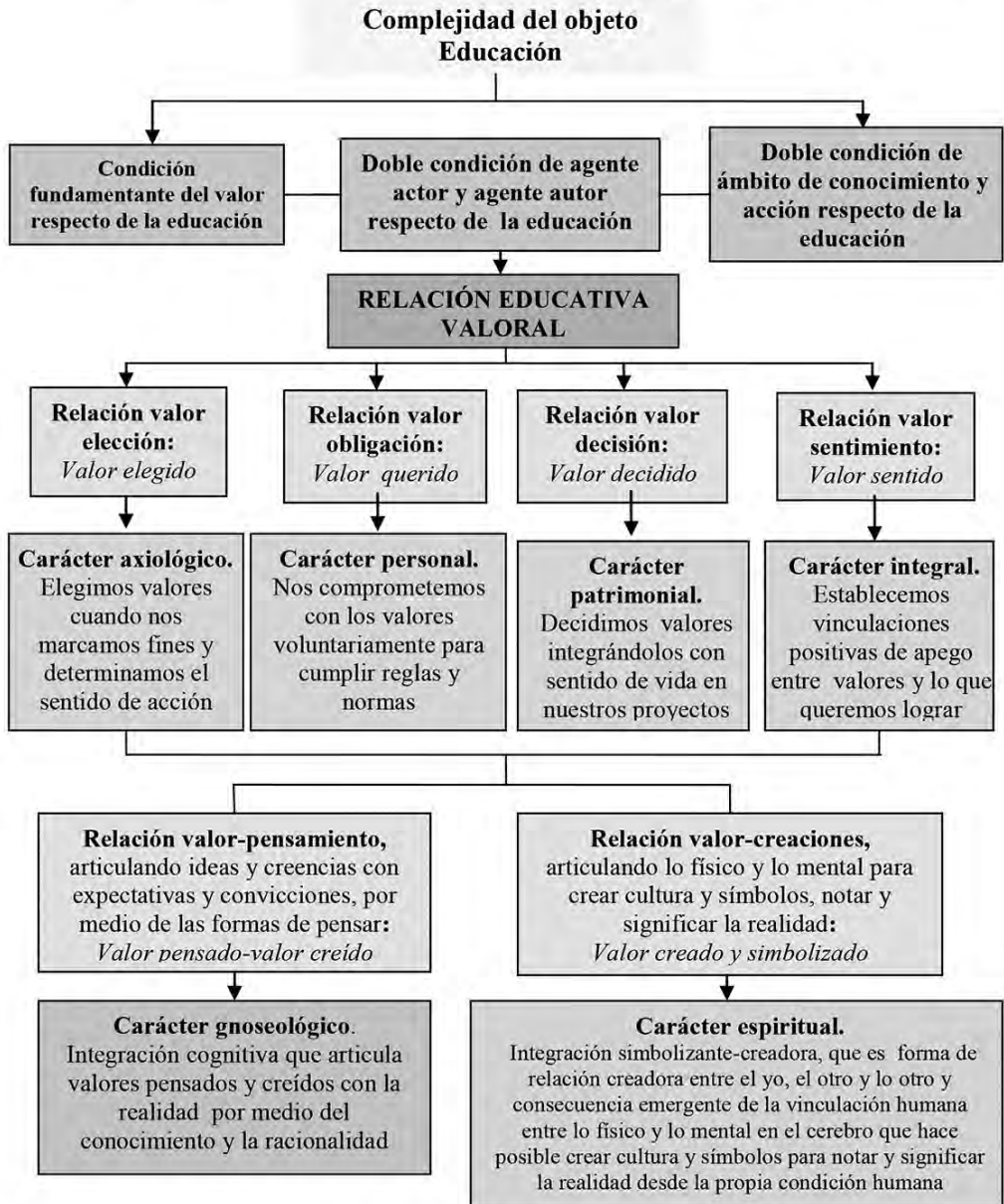
estoy manejando, pero, en sentido amplio, de modo de ser o actuar de las cosas una vez producidas o nacidas, el concepto de naturaleza de la educación implica el carácter y el sentido, inherentes al significado de “educación”, que no se confunde con las materias escolares de estudio derivadas de las áreas culturales consolidadas en cada momento histórico.

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

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

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

Cuadro 3: *Carácter de la educación derivado de la complejidad objetual de 'educación'*



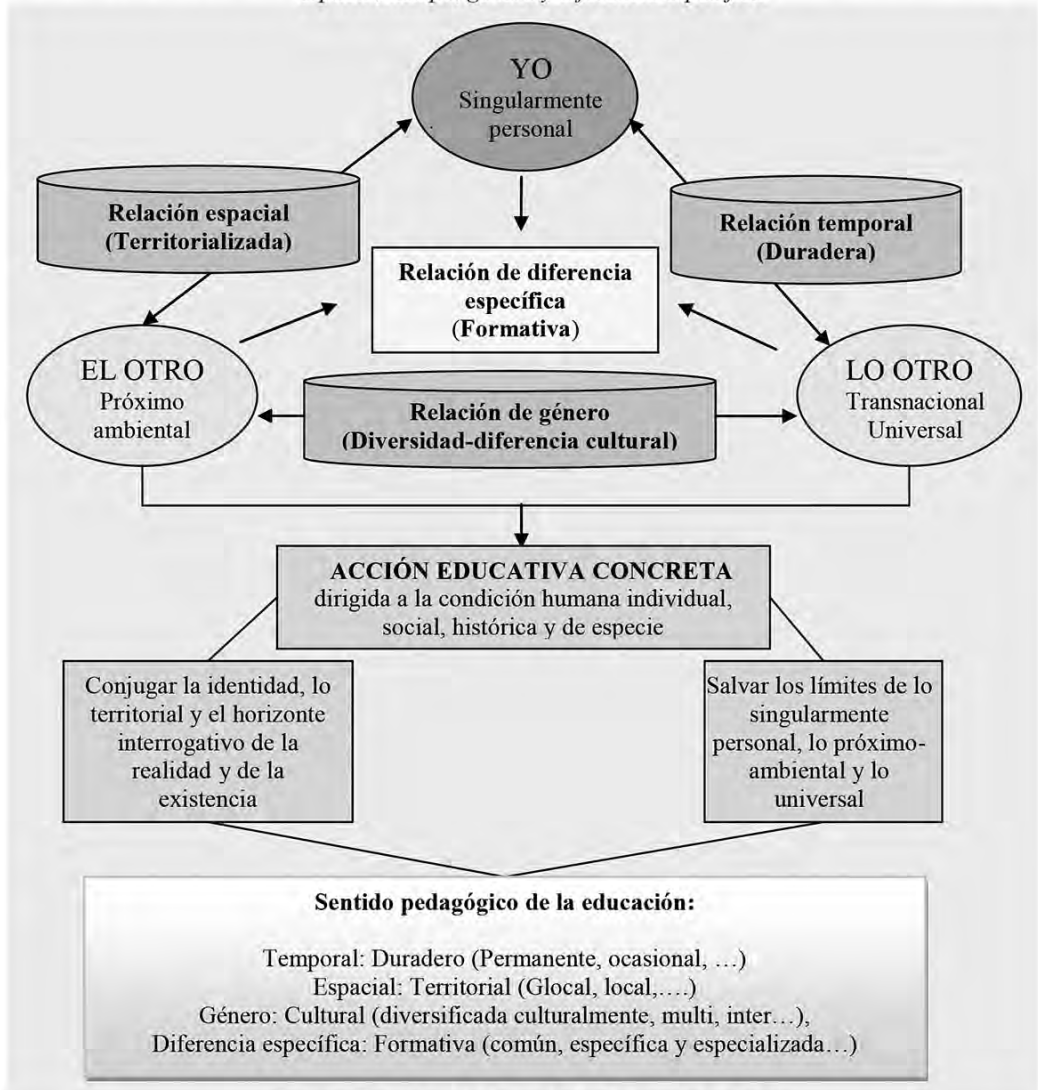
Fuente: Touriñán, 2014a, p. 645.

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

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva, volitiva, operativa-intencional, proyectiva-moral y creativa. Hablamos también de educación rítmica, verbal, lingüística, matemática y audiovisual-virtual. Hablamos, además, de educación religiosa, ambiental, científico-natural y socio-histórica. Cada uno de estos tres modos de hablar, refleja en particular un modo distinto de abordar la educación: en el primer caso, hablamos de la pedagogía de las dimensiones generales de intervención; en el segundo caso, hablamos de la pedagogía de las formas de expresión; en el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las áreas de experiencia. Las formas de expresión y las áreas de experiencia constituyen ámbitos de educación y son susceptibles de intervención pedagógica. Cada uno de estos ámbitos puede ser desarrollado atendiendo a las dimensiones generales de intervención, desde una determinada perspectiva de orientación o finalidad cualificadora. La educación puede tener *sentidos filosóficos* diversos: puede ser humanista, localista, globalista, nacionalista, comunitarista, asimilacionista, multiculturalista, interculturalista, intelectualista, relativista, laicista, etcétera (Carr, 2014). Pero, cuando hablamos del sentido como característica del significado de educación, queremos referirnos a una *cualificación propia del significado de educación, vinculada a la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde esta perspectiva, cualquier acción educativa, sea humanista, socialista, etc., tendrá sentido territorial, duradero, cultural y formativo; tendrá el sentido pedagógico inherente al significado de educación.*

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

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



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

Desde la perspectiva de la definición real, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter* que determina el significado de educación desde la complejidad objetual propia de la actividad común interna y el *sentido* que cualifica el significado de la educación, desde la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Al yo, en tanto que singularidad individualizada, hay que formarlo en todos los rasgos de carácter inherentes al significado de la educación. Al yo, en relación con el otro y lo otro, hay que formarlo en los rasgos de sentido inherentes al significado de educación.

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

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

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

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



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 651.

Atendiendo a la definición nominal y real, podemos decir que educar es, en tanto que actividad, una actividad especificada; no es cualquier actividad, si bien cualquier actividad puede ser transformada en una actividad educativa, si conseguimos que cumpla los criterios uso común, de finalidad y de significado real. La actividad educativa, para serlo, requiere el cumplimiento de las condiciones de carácter de la educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y las condiciones de sentido de la educación (territorial, duradera, de diversidad cultural y específicamente formativa, así como los criterios de uso y finalidad.

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

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

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

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

Parece razonable afirmar que una manera de diferenciar las finalidades intrínsecas y extrínsecas consiste en distinguir "*necesidad lógica de algo*" (¿Qué es lo que hace que algo sea educación?, -criterios y rasgos de significado que determinan

y cualifican como educación) y “*expectativas socio-culturales dirigidas al sistema educación*” que expresan lo que la sociedad espera de la educación. Necesidad lógica y expectativa se integran en la “*orientación formativa temporal de la condición humana*”, individual, social, histórica y de especie, en un momento concreto (¿cuál es el hombre educado de cada época?). En ambos casos debemos fundamentar nuestra decisión de determinación de finalidades, apelando al significado de la educación (Tourinán, 2012b).

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

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

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

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

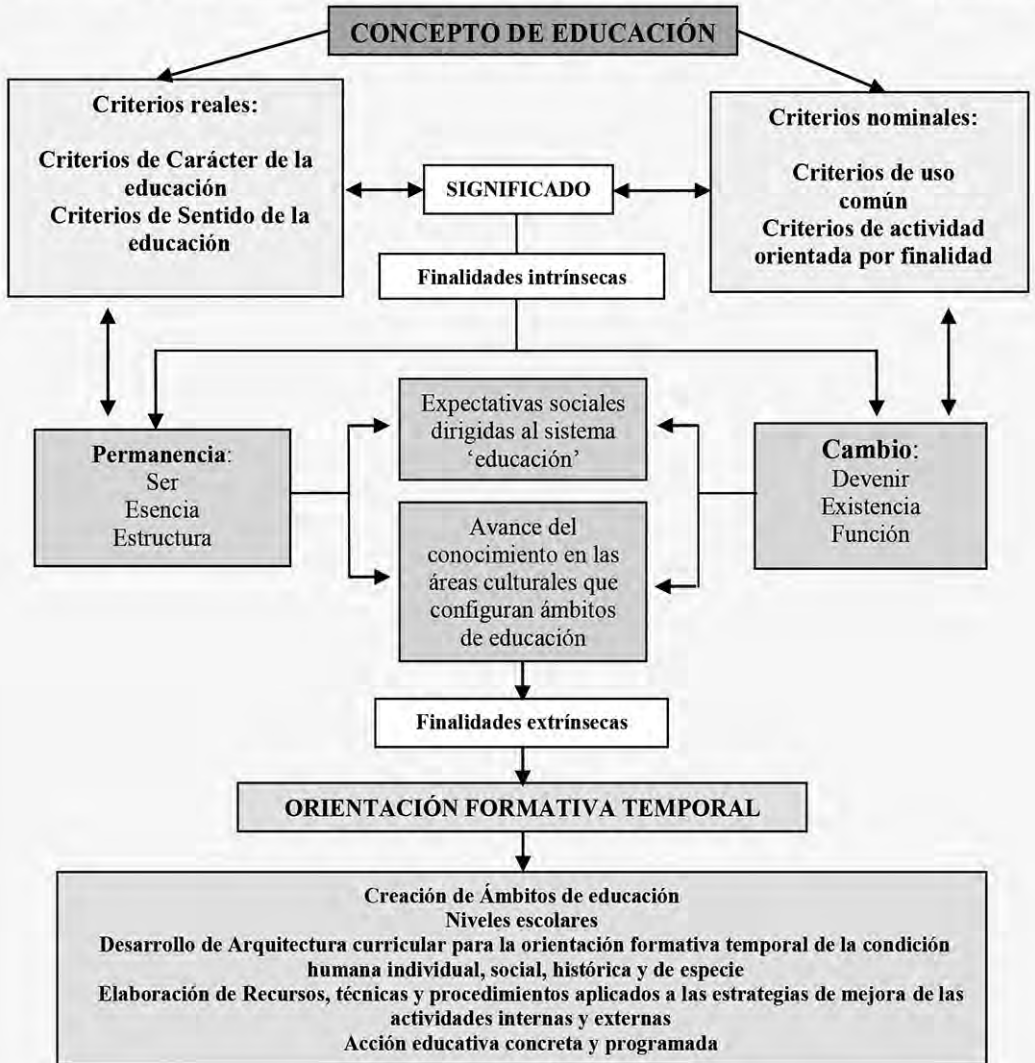
Podemos decir que las finalidades intrínsecas se conocen frecuentemente como *metas pedagógicas*, son finalidades vinculadas al proyecto educativo y nacen del conocimiento de la educación. Las finalidades extrínsecas se conocen genéricamente -a

falta de un nombre más específico- como *metas educativas*. Las primeras se identifican con lo propio de los criterios de significado que hacen posible que algo sea ‘educación’ y no otra cosa; las segundas de identifican con la orientación socio-histórica de la educación, con lo que la sociedad espera de la educación. Ambas finalidades se integran en la orientación de la respuesta formativa temporal para la condición humana en cada época, sin contradicción con el significado de educación (Tourinián, 2015).

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

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

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



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 653.

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

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

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

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

Por medio de las materias escolares, la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente. La educación no se confunde, ni se identifica con esos estratos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación y ajustado a definición nominal y real. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana; son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales (Pring, 2014). Pero, además, en todos esos casos la educación es educación sustantivamente y por ello mantiene -tiene que mantener, so pena de perder su condición propia- coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de 'educación'. De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones de carácter y sentido propias del significado: toda educación es educación, porque tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y porque tiene sentido territorial, duradero, cultural y formativo en cada una de sus acciones. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante.

Y esto es así, porque, en concepto, la educación es un proceso de maduración y aprendizaje que implica realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, los hábitos fundamentales de desarrollo, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de las finalidades de la educación y los valores guía derivados de las mismas. No por otra cosa, sino por esta, decimos que, *la educación* es uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con la oportunidades a las

exigencias que se plantean en cada situación; es una actividad, en definitiva, orientada a *construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, comprometerse, decidir y realizar.*

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

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

Por consiguiente, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que el acontecimiento se construya, desde la Pedagogía, ajustado a criterios nominales y reales de significado. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca al ámbito

de conocimiento “educación”.

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

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

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

Si no nos olvidamos de que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práctica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etc.), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación, estamos en condiciones de entender que cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación, porque hacer teoría tecnología y práctica desde las diversas formas de conocimiento que se ajustan a la complejidad objetual de “educación”, obteniendo conocimiento para la práctica educativa, varía según el marco de cada corriente: no es lo mismo pensar la educación como un

objeto de estudio genuino con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito “educación”, que entender la educación como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las disciplinas generadoras o que concebirla como una actividad práctica. *Hay que construir la mirada pedagógica y la Pedagogía no puede desatender ese reto, so pena de perder su sustantividad y abdicar de su identidad.*

6.1. El conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica para la intervención

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

Para mí, queda claro que:

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

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

El avance de la Pedagogía en el conocimiento de la educación permite afirmar en nuestros días que este es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación (Tourinán y Sáez, 2012). Cumple las condiciones derivadas de los principios metodológicos y de investigación pedagógica y genera su conocimiento bajo la forma de teoría, tecnología y práctica, desde el marco de teorías filosóficas, teorías interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas, y construcciones disciplinares de la Pedagogía. El conocimiento de la educación juega un papel específico respecto del uso de las áreas culturales en la intervención educativa, porque tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación el estudio de las relaciones derivadas de la complejidad del objeto de conocimiento “educación”, para lograr hábitos fundamentales de desarrollo desde las áreas de experiencia y las formas de expresión correspondientes a las áreas culturales integradas en el currículo. Estas relaciones son fundamentales para entender y asumir la diferencia entre de conocer, estimar, enseñar, elegir, comprometerse, decidir, sentir, pensar, creer y crear valores en cada experiencia cultural y por ello son componentes de la construcción de uno mismo y del desarrollo de un proyecto personal de vida.

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

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

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

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

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

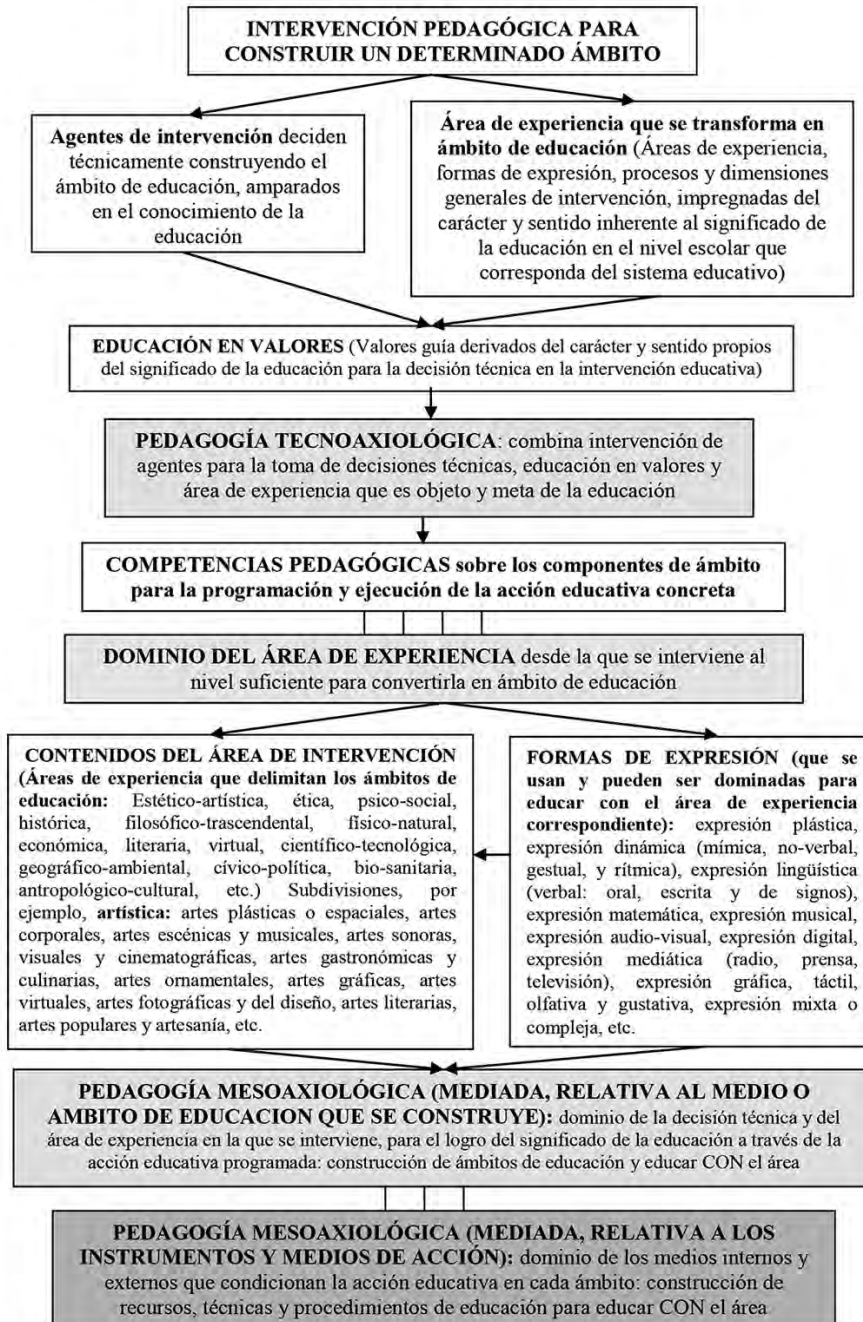
Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere, además del conocimiento pedagógico, el dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente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

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

La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para Educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como “*ámbito de educación*”, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación y está

vinculado al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área (Tourinán, 2014a). En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) y *mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención), tal como se resume en el Cuadro 7.

Cuadro 7: Pedagogía Tecnoaxiológica y Mesoaxiológica (doblemente mediada)



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 803.

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

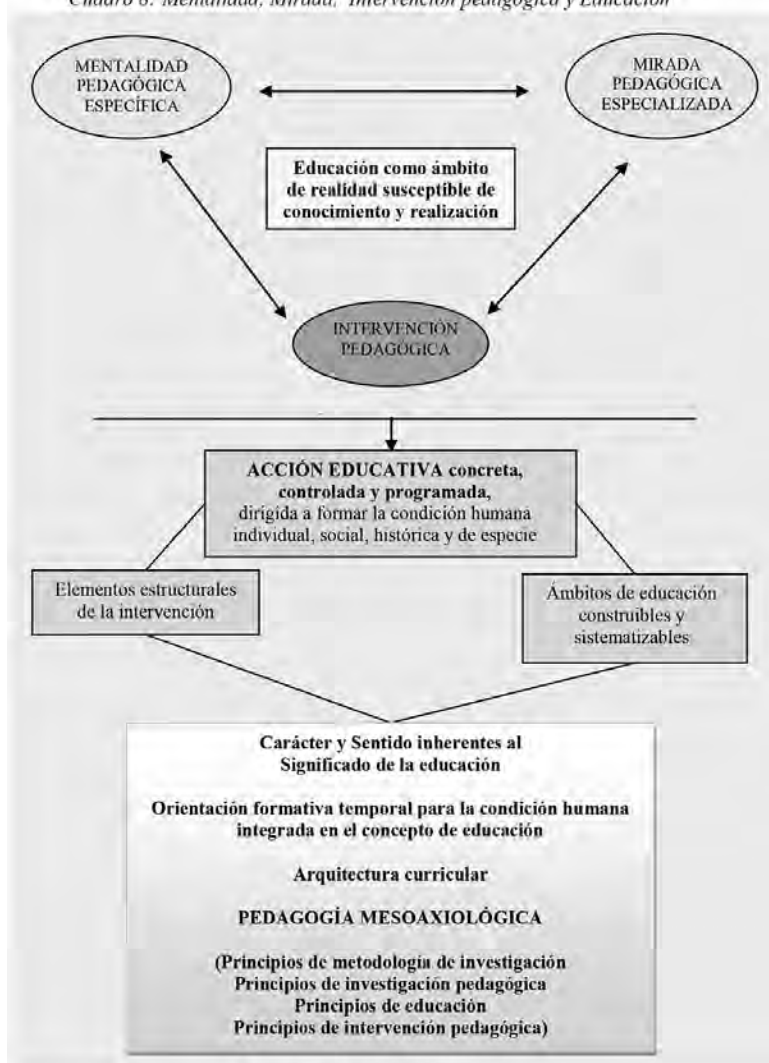
La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. 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 visto, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural y como área cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

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

En pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas, que hay que fundamentar

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

Cuadro 8: Mentalidad, Mirada, Intervención pedagógica y Educación



Fuente: Touriñán, 2015, p. 305.

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

Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia con mentalidad pedagógica específica de una corriente y eso debe hacerse patente en la mirada hacia su objeto de estudio e intervención. La mirada pedagógica, que es disciplinar siempre, muestra qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y sus modos de prueba. Así ocurre en cada ciencia, salvando las diferencias entre ellas, porque cada una tiene su mirada específica y la aplican cada vez que actúan. Hay que construir la *mirada pedagógica, respetando la educación como objeto de conocimiento y como acción.* Afrontar ese reto desde la disciplina Pedagogía exige interrogarse acerca del papel de la teoría de la educación, la metodología y las focalizaciones que se hacen disciplinarmente para construir mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada (Tourinán y Sáez, 2012, cap. 9).

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

validez en el continuo: corrientes de conocimiento-diciplinas-focalizaciones-mentalidad-mirada-discurso-intervención (Cuadro 9).

Cuadro 9: Generación de mentalidades pedagógicas



Fuente: Touriñán (Dir.), 2010, p. 22.

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

Cuadro 10: La mirada pedagógica

| Formas de conocimiento | Niveles de análisis epistemológico | Corrientes de conocimiento |
|--|---|-----------------------------------|
| Educación como ámbito de realidad susceptible de ser conocido y focalizado disciplinarmente, desde el conocimiento de la educación que tiene significación probada y genera mentalidad | | |
| PEDAGOGÍA TECNOAXIOLÓGICA Y MESOAXIOLÓGICA (mediada , relativa al medio o ámbito de educación que se construye, y mediada , relativa al instrumento y medios de acción que crea) | | |
| <p align="center">Construcción de Ámbitos de educación</p> <p>Áreas de experiencia, formas de expresión, procesos y dimensiones generales de intervención, impregnadas del carácter y sentido inherente al significado de la educación en el nivel educativo que corresponda, 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 los medios que correspondan.</p> | | |
| <p align="center">Principios de educación</p> <p>Valores guía, derivados del carácter y sentido inherentes al significado de la educación, para la decisión técnica en la intervención educativa en cualquier ámbito de educación</p> | <p align="center">Principios de intervención Pedagógica</p> <p>Valores guía, derivados de los elementos estructurales de la intervención, para la decisión técnica en la intervención educativa en cualquier ámbito de educación</p> | |
| <p align="center">Educación en valores (Intervención pedagógica para): <i>Pensar-Sentir-Querer- Operar-Proyectar-Crear</i> <i>los valores realizados y realizables</i></p> <p>Uso y construcción de experiencia axiológica para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos que nos capacitan, desde el carácter y sentido de la educación, para decidir y realizar nuestros proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación</p> | | |
| <p align="center">Intervención pedagógica: acción educativa concreta y programada, justificada desde los componentes estructurales de la intervención: conocimiento, función, profesión, relación, agentes, procesos, producto y medios</p> | | |

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

En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con la mirada pedagógica. La pedagogía es mesoaxiológica, porque a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como “*ámbito de educación*”, transformando información en conocimiento y éste en educación, que siempre exige ajuste a los criterios nominales y reales de su significado.

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

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

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

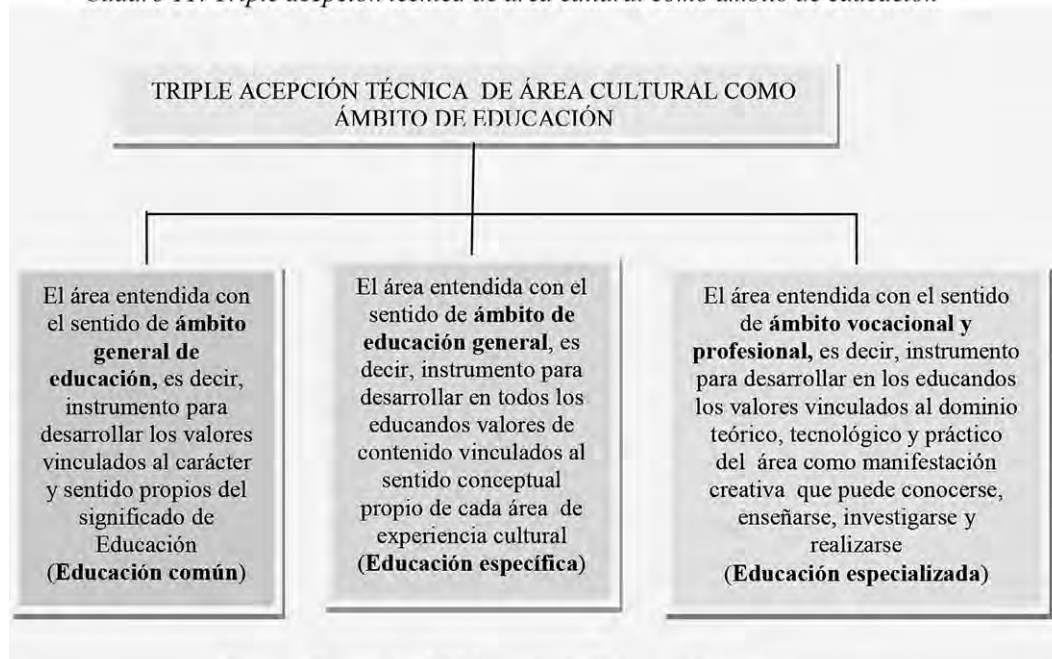
El currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a las áreas culturales de la educación que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las formas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística..) y de las áreas de experiencia (estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.), atendiendo al significado del concepto “educación” que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación, desde los rasgos de carácter y sentido que le

son propios.

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

Desde esta perspectiva de investigación se identifican y definen técnicamente tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera de sus manifestaciones. Esa triple acepción nace del sentido de la educación por derivación del principio de formación interesada. Las tres acepciones dan significado a la relación áreas culturales-educación “como educación”, “como experiencia cultural” y “como experiencia profesional y vocacional” (Tourinán y Longueira, 2010). Las tres acepciones justifican la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación, tal como queda reflejado en el Cuadro 11:

Cuadro 11: Triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación



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

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

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

experiencia valiosa sobre el sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar “con” el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos 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 (Tourinán, 2015).

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

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

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

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

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

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

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

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar que:

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

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

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

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

de la educación general, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine -las artes- como partes integrantes de la educación general para el logro de finalidades específicas del contenido de las artes.

Podemos decir, por tanto, desde la perspectiva conceptual y con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación, que es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto del significado del área como ámbito de educación construido:

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

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 experiencia valiosa sobre el sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral.

Podemos hablar, con propiedad, de educación “para” un área cultural concreta (la de mi vocación o la de mi profesión), pero además, podemos hablar de educación “por” el área cultural. Cualquier área cultural concreta, además de ser un ámbito de formación vocacional y de desarrollo profesional, es un ámbito general de educación,

pero es también un ámbito de educación general, por eso puede impartirse a todos los educandos como educación común y como educación básica específica. El área cultural, como ámbito general de educación, cumple las condiciones de formación común de las áreas de experiencia que se incluyen en la educación obligatoria. Y precisamente por eso, es obligado no confundir las tres acepciones posibles de las áreas culturales como problema de educación, y que son las que dan significado a la relación desde el sentido formativo común, específico y especializado.

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

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

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

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

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

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

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

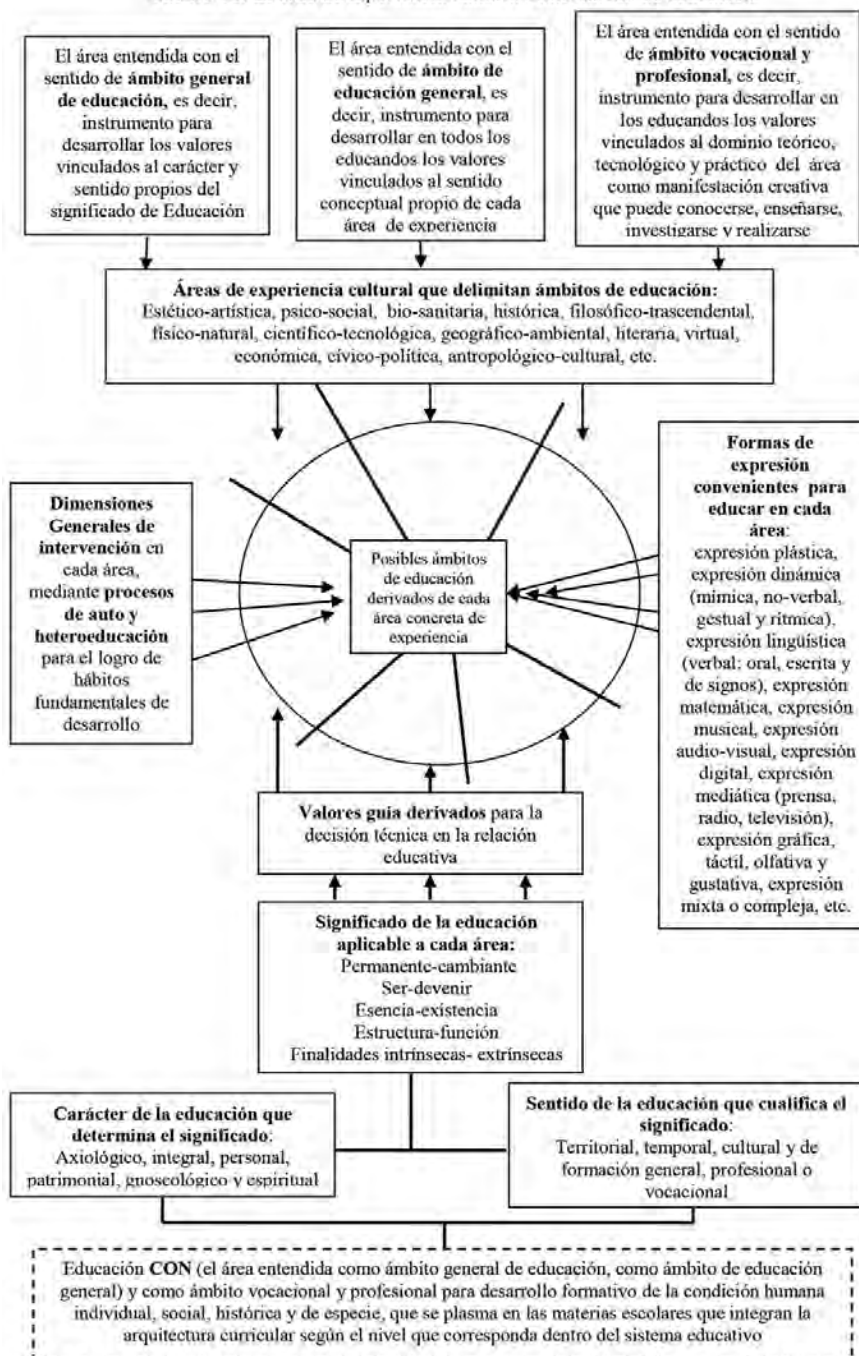
6.3. Construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural: El reto de la arquitectura curricular es integrar el concepto de ámbito de educación al hacer el diseño educativo

Lo que acabamos de expresar en el epígrafe anterior marca de manera lógica el orden de relación entre las acepciones “ámbito general de educación” y “ámbito de

educación general”, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general respecto de la educación con un área de experiencia cultural, no es sólo porque en cada caso sea factible considerarla como educación común de los educandos por los valores educativos singulares derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino porque el área de experiencia cultural es primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe de estar preparado para formar, desde esa experiencia cultural concreta, en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general, lo es, porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación y cumple las condiciones que se predicen de los ámbitos generales de educación (Tourinán, 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 (Tourinán, 2015), la confluencia de carácter y sentido dan contenido al significado de ‘educación’ y de la confluencia del significado de educación y de las áreas culturales formativas en las materias escolares surge la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, que se materializa por medio de la relación educativa, en los ámbitos de educación que construimos, tal como reflejamos en el Cuadro 12.

Cuadro 12: El área de experiencia cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 665.

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

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

- Se constituyen desde un área cultural que delimita un área de experiencia humana singular cuyo conocimiento está consolidado. Son ejemplos de áreas de experiencia: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.
- Atienden a las formas de expresión genuinas que mejor se adaptan al área. Son ejemplos de formas de expresión: expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audio-visual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc.
- Usan áreas que forman parte de las finalidades de la educación reconocidas socialmente como finalidades extrínsecas y se integran en la orientación formativa temporal.
- Resuelven la formación en cada área por medio de procesos de auto y heteroeducación para el logro de hábitos fundamentales de desarrollo (intelectual, afectivo, volitivo, operativo, proyectivo y simbolizantes-creadores).

- Se configuran desde áreas que admiten interacción en forma de intervención pedagógica desde las dimensiones generales de intervención (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad)
- Forman parte de la educación común, es decir, utilizan el área para el logro de los valores educativos inherentes al significado de educación.
- Forman parte de la educación específica y básica de los educandos, porque desde la experiencia cultural propia de cada área podemos mejorar nuestro desarrollo, generando valores educativos singulares, vinculados al sentido conceptual del área de experiencia que conforma el ámbito
- Forman parte de la educación especializada, en tanto que son instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse de manera vocacional y profesional
- Son susceptibles de identificación con un área de experiencia desde la que se construye el ámbito de educación y se identifican en la orientación formativa temporal para la condición humana en un territorio concreto como “Educación CON” la ciudadanía, la química, la historia, la ética, literatura, con el cine, etc.

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

Tal parece que, o estamos preparados para afrontar estos retos como educadores profesionales desde cada disciplina, o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre el educador y el enseñante. El peligro de la focalización disciplinar es olvidar que las disciplinas son los lugares privilegiados para la apropiación de los valores de la educación, si se reconstruyen como ámbito. Nuestro postulado final es que la educación se desarrolla con sentido interdisciplinar y de corresponsabilidad, y esto afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular ante la condición de experto gestor de espacios educativos en los que construye ámbitos de educación, tal como se refleja en el Cuadro 13.

Cuadro 13: La arquitectura curricular derivada del ámbito de educación construido desde un área cultural



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 690.

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

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

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

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

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

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

Si pensamos en áreas culturales como ámbitos de educación 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 áreas culturales 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”

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

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

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

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

No hay una propuesta definitiva territorial, siempre es axiológicamente relacional y debe conjugar el valor educativo y la vinculación pertinente a las expectativas

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

Como ya he dicho en el epígrafe 5, toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple los criterios del significado de ‘educación’. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante; porque ese es el reto fundamental y el riesgo más singular de la educación

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

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

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

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

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

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

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

Ahora bien, si somos coherentes con lo que hemos dicho en este texto, estamos en condiciones de afirmar que, con fundamento en el conocimiento de la educación, los profesionales de la educación ni son charlatanes opiniómanos de la pedagogía, ni propagandistas de las ideas políticas, ni fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida.

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

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

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

Desde esta perspectiva, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter propio* que determina el significado de “educación” y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico, que cualifica el significado de “educación”, de manera tal que, en cada intervención, se manifieste la diferencia entre ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito educativo de carácter vocacional y profesional desde cada área cultural. Y esa diferencia no la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área cultural, sino la construcción rigurosa de ‘ámbito’ de educación en el diseño educativo de cada área de experiencia, que es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo

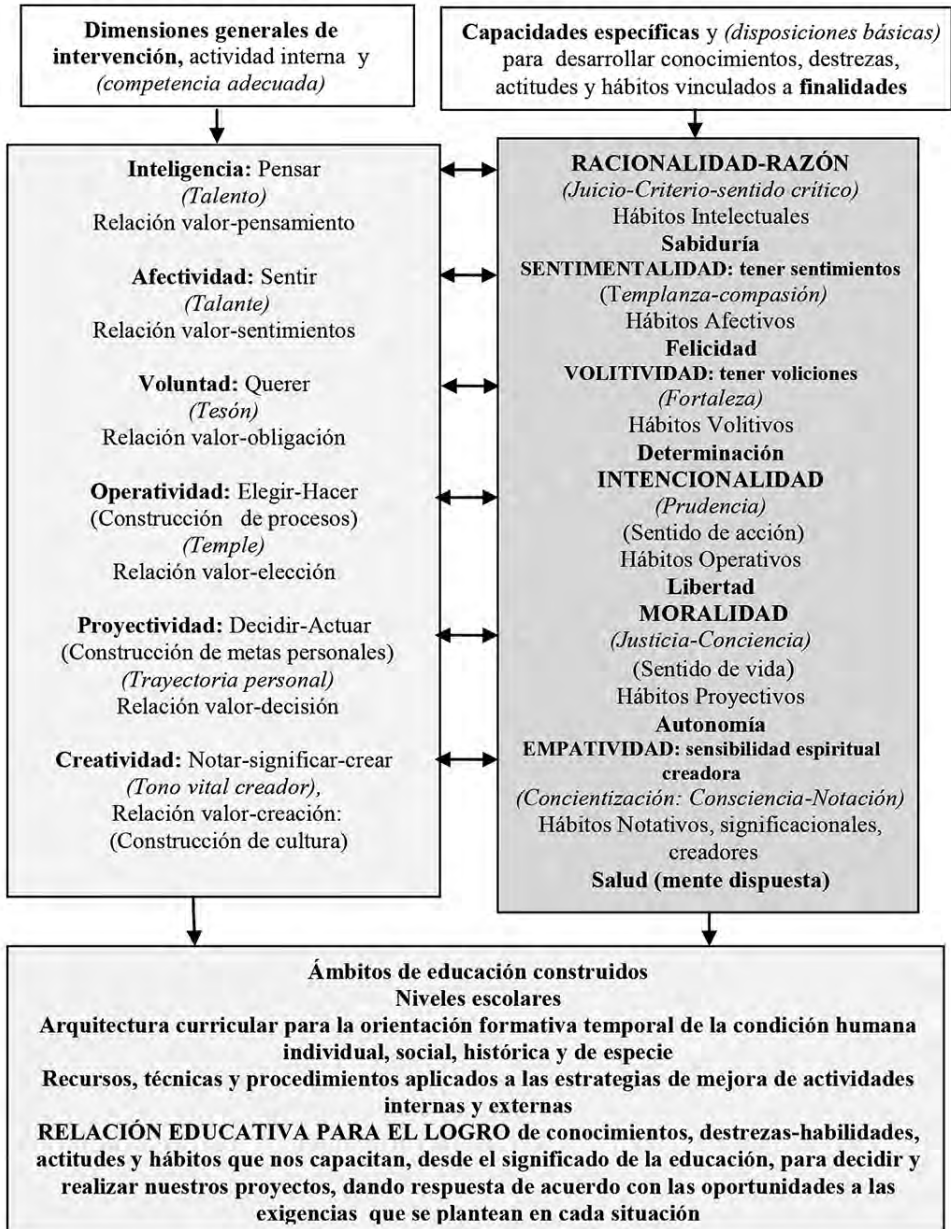
principios de educación y de intervención pedagógica. Para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de ámbito de educación, sino que tenemos que implementar una acción educativa concreta, controlada y programada desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia (Cuadro 14).



Fuente: Elaboración propia.

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes -actores y autores- de nuestros propios proyectos. Estoy convencido de que esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía en la teoría de la construcción de ámbitos de educación (Cuadro 15).

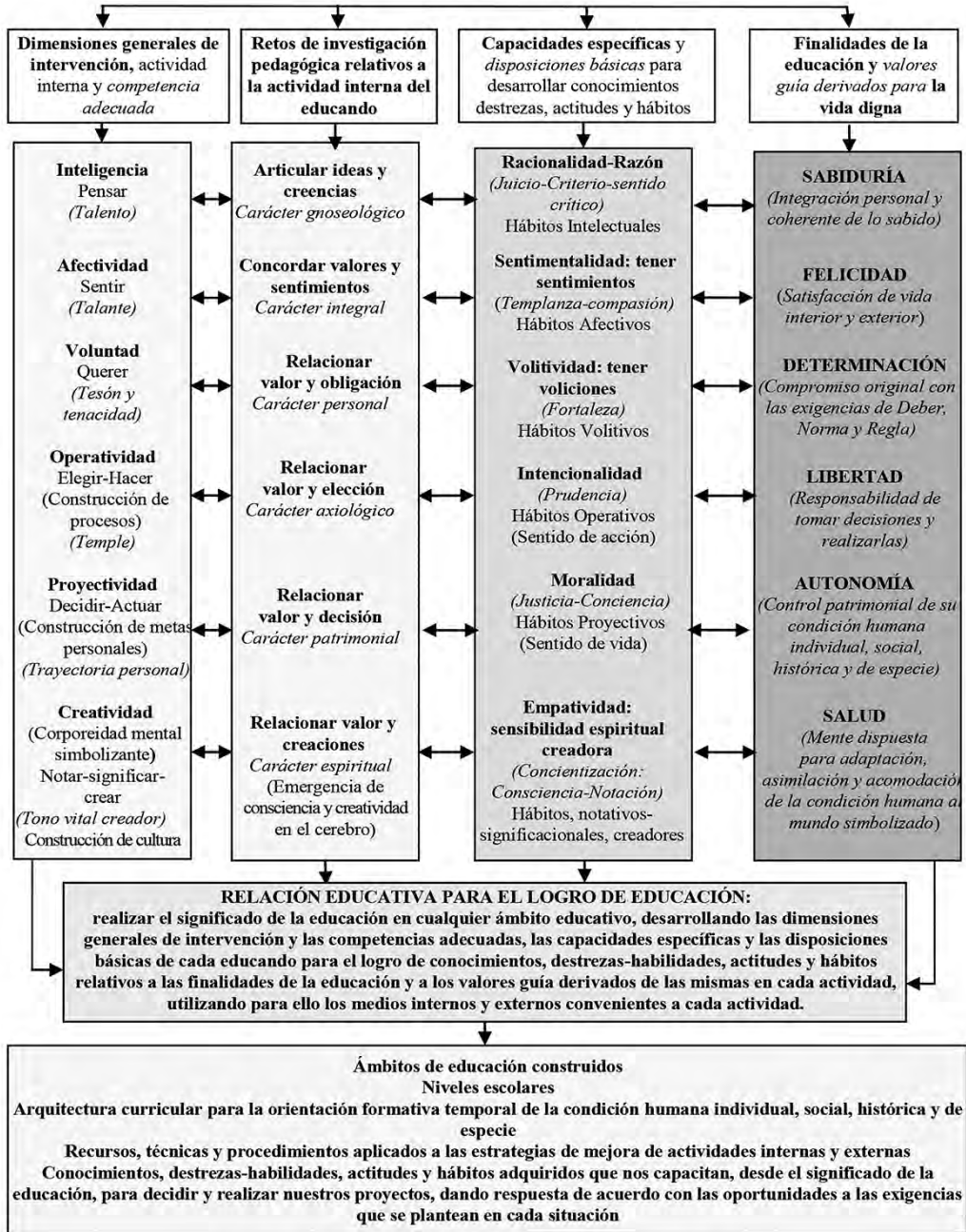
Cuadro 15: Competencias adecuadas para educar vinculadas a actividades internas



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

En Pedagogía tiene sentido afirmar que creamos conocimiento de la educación en cada ámbito, vinculando lo físico y lo mental, las ideas, las creencias, los hechos y las decisiones, estableciendo una relación entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creaciones, de manera que se desarrollen mediante la acción educativa concreta hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y creativos, en cada persona, es decir, para educar bajo una acción controlada y sistematizada por la mirada pedagógica que, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar y genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción ajustada a finalidades. Y esto tiene sentido en términos de definición real en la *acción educativa concreta* (Cuadro 16).

Cuadro 16: Elementos de la acción educativa concreta a partir de las dimensiones generales de intervención



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

Desde el punto de vista de la definición real, “educar” exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. *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 (Cuadro 17).

Cuadro 17: Medios internos y externos vinculados a dimensiones, actividades, competencias, capacidades y disposiciones del educando



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

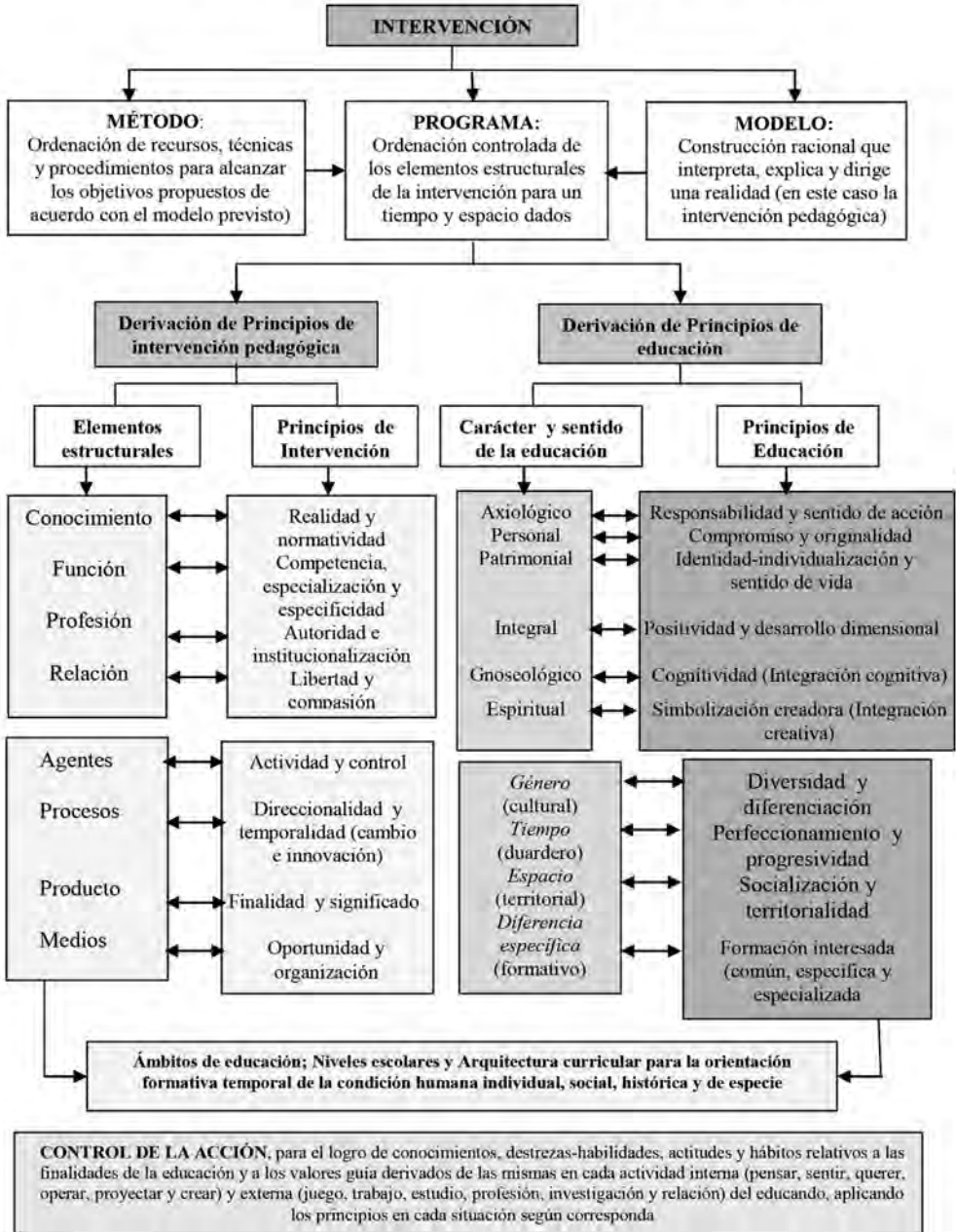
Desde el punto de vista de la definición real de educación, tenemos que avanzar en el conocimiento de todos estos rasgos distintivos y *tiene sentido preguntarse dónde está la educación y cómo llegamos al conocimiento de sus rasgos distintivos*, porque hay que ir más allá de la etimología, de la sinonimia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

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

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

fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa controlada (Cuadro 18).

Cuadro 18: Acción educativa controlada desde principios derivados

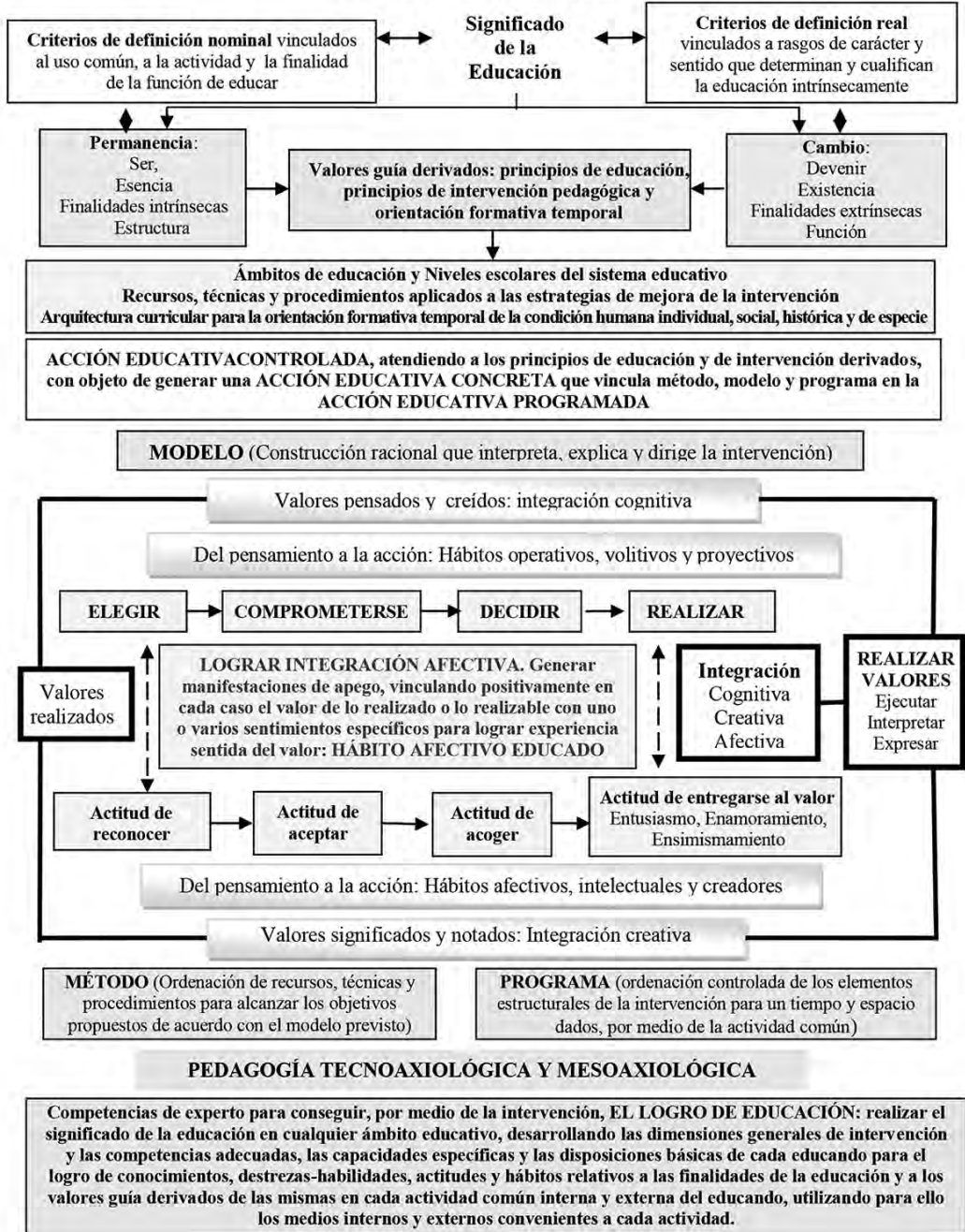


Fuente: Touriñán, 2014a, p. 797. Elaboración propia

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

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), para entender que el control de los elementos estructurales de la intervención exige ir del método al modelo a través del programa, si se quiere *construir con mirada pedagógica* (expresión de la visión crítica que el pedagogo tiene de su método y de sus actos ajustada a los elementos estructurales de la intervención pedagógica, combinando mentalidad y acción) la correspondiente *acción educativa programada* que secuencia la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción desde la actividad común en la intervención pedagógica, tal como puede verse en el Cuadro 19.

Cuadro 19: Diagrama funcional del paso del conocimiento a la acción para la intervención pedagógica (acción educativa programada)



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

En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en *ámbito de educación*, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al carácter y sentido inherentes al significado de educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área. El ámbito de educación es cualquier área de experiencia convertida en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación, y se plasma en el diseño educativo que es previo al diseño instructivo en la acción educativa programada. Diseño educativo y diseño instructivo no son incompatibles, sino complementarios en la intervención pedagógica

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

El objetivo del contenido de este trabajo es la formación de criterio sobre el significado de ‘educación’ y la importancia de la Pedagogía en la construcción de ámbitos de educación. El conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales. El significado de educación exige la conjunción de carácter y sentido dentro del cumplimiento de criterios de definición nominal y real. El carácter determina el significado, el sentido cualifica el significado.

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

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

La pedagogía es conocimiento de la educación y transforma la información en

conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar los valores propios del significado de “educación” para aplicarlo a cada área de experiencia cultural desde las funciones pedagógicas (Cuadro 20).

Cuadro 20: Valores agrupados por rasgos de carácter y sentido de educación

| Tipos de valores | Valores específicos |
|--|---|
| <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: Atención, selección, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión, Argumentación, racionalidad, criterio, juicio, etc.</p> |
| <p>AFECTIVOS (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: Interés, satisfacción, Polarización, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, 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: Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, Disciplina, Resiliencia, 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. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia: Diligencia, Serenidad, Iniciativa, Liderazgo, Eficacia, Eficiencia, 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, de religación y de justicia y conciencia moral: Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, identidad e individualización, Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa, etc.</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 y la concientización como conciencia de ser y estar en el mundo: Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia), Recursividad, Emprendimiento, Competitividad, Simbolización, Innovación, etc.</p> |
| <p>DE LA DIVERSIDAD CULTURAL</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, en cualquier ámbito cultural: tolerancia, alteridad, relaciones de integración territorial de diferencias culturales, de inclusión transnacional de la diversidad, de multiculturalidad, de pluralismo, de participación y apertura, etc.</p> |

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

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

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

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

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

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

Cabría pensar que debiera añadirse la *función educadora* al cuadro de funciones pedagógicas, porque no es lo mismo educar que enseñar. Educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Ahora bien,

dato que hablamos de funciones pedagógicas en sentido estricto, debemos mantener la diferencia entre Pedagogía y educación y, precisamente por esa distinción, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos (Tourinán, 2013c).

Y esta afirmación, que acabamos de hacer, no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de reconocer que en cualquier función pedagógica se incluyen competencias educativas, pues por principio de definición nominal y por principio de finalidad en la actividad que hemos visto en el epígrafe 3, ejercemos funciones pedagógicas y eso quiere decir que lo son, porque usan el conocimiento de la educación para educar: no se trata de enseñar, investigar y apoyar cualquier cosa, sino de enseñar, investigar y apoyar lo que educa. *En este discurso, la función educadora está presente como cualidad y objetivo en las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, que son tres funciones pedagógicas distintas entre sí.*

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

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido, si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformada en una influencia educativa, atendiendo al conocimiento de la educación y a los principios que fundamenta.

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

sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera).

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 4ª reimp. (Fecha de edición original, 1968).
- Berlo, D. K. (1979). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo, 10ª reimp.
- Carr, D. (2014). Diverse Senses, and Six Conceptions, of Education. *Revista española de pedagogía*, 72 (258), 219-230.
- Colom, A. J. (2013). Elogio de la educación y crítica de la educación intercultural, en Grupo SI(e)TE. Educación, *Desmitificación y crítica del la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 143-162.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.
- Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 8ª ed. (fecha de edición original alemana, 1884).
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro.
- García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.
- González, N.; Moll, L. C. y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haidt, J. (2006). *La hipótesis de la felicidad. La búsqueda de verdades modernas en la sabiduría antigua*. Barcelona: Gedisa.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura, s. f.
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO.
- Mantovani, J. (1972). *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: El Ateneo. 9ª ed.
- Marina, J. A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/ aprender a convivir*.

- Barcelona: Ariel.
- Morin, E. (2009). *El método 5. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra, 4ª ed.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Losada, 5ª ed. (fecha edición alemana de 1935).
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 57 (227), 5-30.
- Ortega, P. (2013). La Pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (256), 401-422.
- Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Peters, R. S. (1979). *Ethics and education*. Londres: G. Allen and Unwin, 1ª ed. 7ª reimp.
- Peters, R. S. (1982). La razón y la pasión, en R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters (Eds.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea, pp. 201-219.
- Pinker, S. (2011). *Cómo funciona la mente* Barcelona: Destino, 3ª reimp.
- Polanyi, M. (1978). *Personal Knowledge. Towards a postcritical philosophy*. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Fecha 1ªed. 1958).
- Pring, R. (2014). From disguised nonsense to patent nonsense: Thinking philosophically. *Revista española de pedagogía*, 72 (258), 231-248.
- Quintana, J. Mª (1988). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J. Mª (2009). La sabiduría en la orientación cosmovisional de las personas, en J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson, pp. 215-234.
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad, transformar la educación?* Madrid: Narcea.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Books.
- Reig, D. (2012b). *Zonas de Desarrollo Próximo, Entornos Personales de Aprendizaje e Internet como Derecho Fundamental*. Consultado 27 de febrero de 2013. <http://www.dreig.eu/caparazon>
- Sáez Alonso, R. (2007). La Teoría de la Educación: Una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la Educación. *Encounters on education*, (8), 109-126.
- Sztajn, P.; Confrey, J.; Wilson, P. H. y Edington, C. (2012). Learning trajectory based instruction: toward a theory of teaching. *Educational Researcher*, 41 (5), 147-156.
- Touriñán, J. M. (2013a). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales?, en SI(e)TE (2013a), *Desmitificación y crítica del la educación actual*. Barcelona:

- Octaedro, pp. 57-92.
- Touriñán, J. M. (2013b). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 25 (1), 25-46.
- Touriñán, J. M. (2013c). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista española de pedagogía*, 71 (54), 29-47.
- Touriñán, J. M. (2014a). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2014b). Conocer, enseñar y educar no son lo mismo desde la mirada pedagógica. El reto de la construcción de ámbitos de educación. *Boletín REDIPE*, 3 (3), febrero, 6-30.
- Touriñán, J. M. (2014c). La acción de la sociedad civil no es la acción política. Un problema de formación y no una nueva antinomia pedagógica. En Grupo SI(e)TE. *Política y educación (Desafíos y propuestas)*. Madrid: Dykinson, 105-143.
- Touriñán, J. M. (2014d). Crisis ‘de’ la educación, crisis ‘en’ la educación y crisis de valores: la educación en crisis. En Grupo SI(e)TE, *Educación y crisis económica actual*. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 7-35.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- 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. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 22 (2), 151-181.
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). Conocimiento de la Educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (5), 33-58.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. A Coruña: Netbiblo.
- Zubiri, X. (1978). *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Editora Nacional, 7ª ed.
- Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza Editorial. Fundación Xabier Zubiri.

