



MARZO - ABRIL DE 2014

CLAVES CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: ÁMBITO DE EDUCACIÓN, FINALIDADES Y FORMACIÓN DE PROFESORES

José Manuel Touriñán López

Universidad de Santiago de Compostela.

Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación,

Historia de la Educación y Pedagogía Social.

Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela.

Correo-e: josemanuel.tourinan@usc.es

RESUMEN:

Claves conceptuales de la educación artística: ámbito de educación, finalidades y formación de profesores

Es preciso estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos artísticos. El objetivo de este trabajo es contribuir a formar criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación y sus finalidades.

Esta perspectiva pedagógica exige mirar con apropiada atención el ámbito de la educación artística y eso quiere decir que hay que mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión.

Desarrollar las artes como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la relación artes-educación: 1) las artes como ámbito general de educación; 2) las artes como ámbito de educación general; 3) las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional. Pero además exige limitar el sentido del modelo dual de formación que separa conocimiento y acción.

Palabras clave: Educación Artística, Educación General, Educación en Valores, Fines de Educación

ABSTRACT:

Key concepts of arts education: education field, aims and teacher training

We have to study arts education from the perspective of education, without taking away the own perspective of artistic products. The goal of this work is to help forming criteria about arts education in the general sense of understanding arts as field of education and its aims.

This pedagogical perspective demands looking at carefully arts education area and it means we have to keep a clear commitment to the educational values of the art experience in their several forms of expression.

To develop arts as field of education demands to understand and distinguish three possible meanings for arts-education relation: 1) Arts as general field of education; 2) Arts as field of general education, 3) Arts as development of vocational and professional field. In addition we have to limit the meaning of dual training model that separates knowledge and action.

Key Words: Arts Education, General Education,



Education in Values, Aims of Education.

1. INTRODUCCIÓN. UNA PROPUESTA EN EL PUNTO DE PARTIDA: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ES SUSTANTIVAMENTE EDUCACIÓN

En la relación “*artes-educación*” hay un problema intelectual que tiene que ver con el contenido específico de los objetos artísticos, pero hay, sin lugar a dudas, un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación artística y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito artístico *como objeto y como meta* de educación. Es preciso estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos culturales artísticos. Esa mirada comprometida hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico y que el objetivo de este trabajo sea contribuir a formar criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación.

He escrito este trabajo con la intención de hablar de la educación artística como problema educación. El arte es un producto cultural de la capacidad creativa del hombre. Hoy hablamos de creatividad cultural artística, creatividad cultural socio-identitaria, creatividad cultural científico-tecnológica y creatividad cultural popular y de masas. Todas esas formas de creatividad cultural tienen que ver con los objetos artísticos, de una u otra manera. Los productos de la capacidad creativa artística del hombre se han materializado en muy diversos objetos reconocidos como arte a lo largo de la Historia. Y es muy probable que para muchos la educación artística se confunda con la Historia del Arte como disciplina de conocimiento y asignatura del currículum escolar. Tienen razón los que dicen que una buena asignatura de arte puede ser el instrumento adecuado para alcanzar cultura artística, pues, con un determinado contenido sobre Arte, se pueden desarrollar muy diversos objetivos educativos y no sólo los que tienen que ver con el conocimiento de las manifestaciones artísticas. Pero ahí no se acaba el problema, que, visto desde esa óptica, estaría limitado a la didáctica de la Historia del Arte como conocimiento histórico y como evolución del sentido de lo artístico y no como problema de educación (Tourrián, Dir., 2010).

Las artes son un problema de educación, porque la experiencia y la expresión artística son susceptibles

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

Ninguna de estas perspectivas me resulta ajena en este trabajo. Pero el objetivo es estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, más que desde la perspectiva de los productos culturales artísticos. Para mí, en la educación artística, hay un problema intelectual que tiene que ver con el contenido específico de los objetos artísticos, pero hay, sin lugar a dudas, un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación artística y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito artístico *como objeto y como meta* de educación. Y esto no es baladí, si tenemos en cuenta que la educación es un proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad, el carácter, la personalidad y la creatividad de manera integral con desarrollo dimensional orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con la oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación (Tourrián, 2014a).

El conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación artística. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación. Y la educación artística, en tanto que parcela de la educación o educación de un determinado ámbito de experiencia, se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación: el estudio de las relaciones entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creación para realizar en cada caso concreto el paso del conocimiento a la acción, ejecutando, interpretando y expresándose en cada obra concreta. Estas relaciones son fundamentales para entender la posibilidad de conocer, estimar, elegir, enseñar, decidir y realizar cada obra de valor educativo.

Las artes -la música, la arquitectura, la danza, la fotografía, etcétera-, igual que las demás áreas de experiencia -la geografía, la salud, la ciencia, la



tecnología, etcétera-, son susceptibles de educación y constituyen en cada caso el área cultural específica que es el objetivo en la educación de las personas. Se puede hablar de la educación artística como ámbito general de educación. La educación artística es, antes que nada, educación y, por tanto, como educación, es, en cada persona, un proceso de maduración y aprendizaje que implica, desde las artes, el desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad, la operatividad, la proyectividad y la creatividad orientado al desarrollo de valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de la educación (Tourrián 2014b).

La educación artística es como toda educación finalidad educativa orientada al uso y construcción de experiencia artística para construirse a uno mismo y saber elegir un proyecto personal de vida. Es ámbito cultural y es ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos generales y, como tal ámbito general, debe de ser tratado, para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a los educandos para realizar en sí mismos el significado de "educación".

La educación artística es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado como ámbito general de formación de las personas. Es importante mantener esta precisión e identificación para la educación artística, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca de las artes como valor educativo y como campo del conocimiento pedagógico. Este conocimiento garantiza, no sólo la posibilidad de realizar la intervención atendiendo a condiciones propias de procesos formales, no formales e informales, sino también la posibilidad de generar hechos y decisiones pedagógicas y ejercer la función pedagógica con sentido tecnoaxiológico y mesoaxiológico, en tanto que Pedagogía vinculada a la creación de ámbitos con valor de educación. La Pedagogía es mesoaxiológica, porque cualquier área de experiencia debe ser transformada en medio o ámbito de educación.

Tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque en la intervención educativa, no sólo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del área cultural desde la que se interviene, porque hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación y ello supone

el dominio del área cultural al nivel suficiente, desde el punto de vista del contenido (área de experiencia) y desde el punto de vista de las formas de expresión que pueden ser dominadas, para construir y usar experiencia axiológica de valor educativo en cada intervención y para ajustar el contenido del área al carácter y sentido propio de todo aquello que se define como educación. En toda intervención pedagógica, respecto de un área cultural que se convierte en instrumento y meta de la educación, es decir, en ámbito de educación, hay competencia pedagógica para intervenir, competencias pedagógicas para la programación y ejecución de la acción educativa concreta y educación en valores relativos al medio o ámbito de educación en que se ha convertido el área cultural con la que se educa (Tourrián, 2013).

Pero no se trata de ratificar una obviedad, sino de resaltar que si la educación artística es sustantivamente educación, es decir, es primero educación y adjetivamente "artística" hay que reconocer que, en el área cultural de las artes, la adquisición de experiencia artística, no está sólo condicionada como en todas las áreas culturales por la competencia pedagógica, el contenido cultural del área (área de experiencia) y las formas de expresión que mejor permiten alcanzar el objeto artístico, sino que el instrumento con el cual se ejerce el arte requiere un estudio específico e influye en la toma de decisiones educativas de una manera directa. Si yo, por ejemplo, educo musicalmente, el dominio del instrumento requiere un aprendizaje específico distinto y condicionante del dominio de contenidos del área cultural-artística "música", esto pasa con la escultura, el cine, el diseño gráfico, la danza, el mimo, el canto, etc.

Precisamente por eso, la Pedagogía, en el caso de las artes, es Mesoaxiológica respecto del instrumento que condiciona el uso y construcción de experiencia artística. En las artes, la expresión está condicionada por el instrumento de manera singular; a veces es la voz, bien formada durante muchos años, la que se convierte en instrumento imprescindible para poder expresar; a veces es el cuerpo, bien formado durante muchos años, el que se convierte en instrumento para poder expresar en danza, ritmo, gesto y gimnasia; a veces es la imagen, el sonido, el mundo virtual y multimedia; y así, sucesivamente, en todas las artes. La expresión está mediada en todas las artes por el instrumento. Por consiguiente, la Pedagogía Mesoaxiológica es, en el ámbito de las artes, no sólo es mediada porque se construye el medio o ámbito de educación, ajustando



el área cultural al significado de educación, sino que además es mediada respecto *de los medios o instrumentos que se utilizan para ejecutar, interpretar y expresar la obra artística.*

Por otra parte, la educación artística, en tanto que área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y, como cualquier otro ámbito general de educación (como cualquier otra área de experiencia), es susceptible de ser considerado, no sólo como ámbito de educación general y parte de ella, sino también como ámbito de educación vocacional y de desarrollo profesional. En este sentido, igual que podemos hablar de la educación física, por ejemplo, como parte integrante de la educación general y como singular forma de educación vocacional que conduce a una carrera profesional, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine -las artes- como partes integrantes de la educación general y como singulares formas de desarrollo vocacional y profesional.

La educación artística, en tanto que es en primer lugar educación, es problema novedoso y emergente en el sentido técnico del término: aparece algo nuevo, desde el punto de vista pedagógico. No se trata de formar profesionales de un arte (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), sino de contribuir a la formación general de las personas desde las artes. La educación artística se presenta como un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona-educando basada en competencias adquiridas desde la cultura artística que propicia la formación de cada persona para desarrollar el sentido estético y artístico, sea o no el alumno vocacionalmente artista o quiera ser, en el futuro, un profesional de un arte.

Dado que sustantivamente, la educación artística es en primer lugar “educación” se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia artística* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación artística por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico y al desarrollo profesional, cuando proceda. Un *sentido* que en nuestros días es permanente, glocal (global y local al mismo tiempo),

de diversidad cultural, y de formación general y profesional-vocacional (Tourrián, 2014b).

Y esto, desde el punto de vista del contenido artístico, quiere decir, básicamente, que en la educación artística se tiene que manifestar el *significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido*, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención.

Pero, además, como la educación artística es adjetivamente “artística”, hay que conseguir que en la educación general el educando alcance sentido estético y de lo artístico y lo integre como forma de construirse a sí mismo en un entorno diverso de interacción, con independencia de que en el futuro el educando elija o no las artes como orientación profesional.

Así las cosas, podemos hablar, con propiedad, de educación “para” un arte determinado (el de mi vocación o el de mi profesión), pero además, podemos hablar de educación general “por” las artes. La educación artística, además de ser un ámbito de formación vocacional y de desarrollo profesional, es un ámbito general de educación, pero es también un ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación común, general y básica. La educación artística, como ámbito general de educación, cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general. Y precisamente por eso, es obligado no confundir las tres acepciones posibles de las artes como problema de educación, en cualquiera de sus manifestaciones y que dan significado a la relación “artes-educación” como educación, como experiencia artística y como experiencia profesional y vocacional:

- Las artes como ámbito general de educación que aportan valores educativos vinculados al carácter y al sentido propios de la educación igual que cualquier otra materia educativa
- Las artes como ámbito de educación general, vinculado al sentido conceptual propio del área de experiencia artística, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el



sentido estético y de lo artístico

- Las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional

Hay algo que permanece y algo que cambia respecto de la educación artística en su sentido general y profesional. El contenido del área cultural de las artes crece y sus fundamentos son revisados desde el conocimiento específico del ámbito. Pero eso no tiene que paralizar la acción pedagógica. Con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación y con fundamento en el análisis de lo permanente y cambiante en el conocimiento de las artes, es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto de las finalidades de la educación artística, vinculadas al contenido de las artes. Esas propuestas permiten identificar cada vez mejor la educación artística: en primer lugar, como educación (ámbito general de educación); en segundo lugar, como educación artística (ámbito de educación general) y en tercer lugar, como ámbito profesional y vocacional.

Desde el punto de vista del contenido, el objetivo de la educación artística como ámbito de educación general es el cultivo del sentido estético y de lo artístico, y para ello se utiliza el contenido de las artes y sus formas de expresión más logradas. Y aunque no hay acuerdo sobre el contenido, parece obvio que, en la educación artística como ámbito de educación general, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación en el arte como instrumento de creación y su progresiva adaptación a nuevos postulados o fundamentos: hacer espectadores críticos y activos, que sienten lo artístico, entienden la cultura artística y usan y construyen experiencia artística. A su vez, en la educación artística como ámbito profesional y vocacional de educación, lo que interesa especialmente es la competencia para crear objetos artísticos en un determinado arte, ejecutarlos, expresarlos e interpretarlos por medio del instrumento idóneo. Este ámbito profesional es otro modo de uso y construcción de experiencia artística.

Al hablar de educación artística debemos distinguir tres ámbitos de formación claramente diferenciados, a pesar de que a lo largo de la historia hayan podido llegar a confundirse y alguno de ellos haya estado poco o nada definido: la formación artística profesional, la formación docente para el ámbito artístico, sea general o profesional-vocacional y las artes como parte de la

formación general (Tourrián y Longueira, 2009).

Hay que incidir en el currículum formativo de los profesores de primaria y secundaria para que dominen las competencias necesarias para realizar con aprovechamiento la educación general artística, pues lo cierto es que en el sistema actual no se está asumiendo este problema de formación con la singularidad que le corresponde.

Ni es verdad que el profesor de un área de experiencia artística es un aprendiz de ese área que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más conoce una arte es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar ese arte.

El profesional de la educación realiza una actividad específica con fundamento en conocimiento especializado que le permite la formalización académica de la expresión y la experiencia artística más allá de la experiencia personal de la práctica de un arte con objeto de lograr con cada educando formación general o profesional en artes, en un nivel determinado dentro del sistema educativo.

La acción del educador funciona como un determinante externo de la conducta del alumno y entre la acción del profesor y la acción del alumno se sitúan los *medios*, que es un término genérico en el pensamiento pedagógico que engloba a todo aquello que usan educando y educador para que se consolide la acción educativa, logrando la finalidad, con los contenidos pertinentes y el método requerido.

Y hablando de medios, he de decir que hay mucho de avance científico-tecnológico en la creación de plataformas informáticas multimedia y en la creación de programas y de mediaciones tecnológicas. Pero hay mucho de experiencia artística en la construcción de las mediaciones tecnológicas que desarrollamos con esos programas en los entornos de aprendizaje. El hecho de crear una presentación en Power Point, para desarrollar, por ejemplo, una lección de un curso de secundaria incorpora desarrollo científico-tecnológico, orientación didáctica y construcción pedagógica de la intervención. Pero además, la mediación tecnológica abre nuevas posibilidades de creación artística, y ella misma es una herramienta de creación artística. No sólo puedo combinar mi arte con la forma de expresión digital y



generar arte con contenido virtual, sino que, cuando yo enseño, usando aplicaciones derivadas de las nuevas tecnologías, puedo potenciar determinados aspectos del contenido a enseñar dándoles expresión artística con la mediación tecnológica; una cuestión en la que volveré a insistir en el epígrafe 3, enfatizando la puesta en escena que corresponde a cada acto de relación educativa.

La pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, aplicando racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica, racionalidad literaria y artística, etcétera, en cada área de intervención, sea el área de las artes, la química, la historia, las matemáticas o cualquier, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de "educación" para aplicarlo a cada área. Cuando

abordamos el área cultural desde la mirada pedagógica, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber artes", "enseñar artes" y "educar con las artes", entendida esta como una materia de área de experiencia cultural que forma parte del currículo junto con otras.

Dese el punto de vista del conocimiento de la educación, la Pedagogía focaliza la realidad que estudia y genera una mentalidad específica que debe hacerse patente en la mirada hacia su objeto de estudio e intervención. La mirada muestra qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y sus modos de prueba. Así ocurre en cada ciencia, salvando las diferencias entre ellas, porque cada una tiene su mirada específica y la aplican cada vez que actúan. La mirada es la focalización disciplinar que nos permite alcanzar visión crítica de nuestro método y de nuestros actos en la intervención pedagógica. La mirada pedagógica se construye con el conocimiento de la educación, respetando el carácter y sentido inherentes al significado de educación y ajustándose a los elementos estructurales de la intervención, tal como se recoge en el Cuadro 1.

Cuadro 1: La mirada pedagógica disciplinar.

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 pedagógica desde la perspectiva de la relación teoría-práctica		
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 inherentes 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 propios del 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): Pensar-Sentir-Querer- Operar-Proyectar-Crear los valores realizados y realizables</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>Intervención pedagógica: acción educativa concreta y programada, justificada desde los componentes estructurales de la intervención: conocimiento, función, profesión y relación educativa (componentes de mentalidad), agentes, procesos, producto y medios (Componentes de acción)</p>		

Fuente: Tourián, 2014a, p. 809.



En relación con las áreas culturales, eso implica, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar CON el área cultural los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. En definitiva, *EDUCAMOS CON* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógicas.

La educación artística es susceptible de análisis como educación “por” las artes y como educación “para” un arte. Todos podemos y debemos tener educación artística. Y si bien, en ese sentido general, la educación artística no es equivalente a ser profesional o especialista, al escribir este trabajo he tenido en mente a los educadores y todo el esfuerzo está concentrado en contribuir a formar criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación. Estoy convencido de que, desde la perspectiva del conocimiento de la educación, podemos educar “por” las artes y educar “para” un arte. Y todo eso exige atender la formación pedagógica de los docentes respecto del ámbito de la educación artística y mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión. La educación artística es sustantivamente educación y es *posible comprenderla como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico*.

Si entendemos la educación artística en toda su extensión como ámbito de educación, no se trata sólo de formar profesionales de un área (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), ni de utilizar el área sólo como ámbito general de educación, sino también de contribuir a la formación de todos los educandos desde el área, entendida como ámbito de educación general, de manera tal que, no sólo se logren desde el área valores educativos vinculados al carácter y al sentido propios del significado de la educación que son comunes a otras áreas de experiencia, sino que, además, se logren los valores que le corresponden

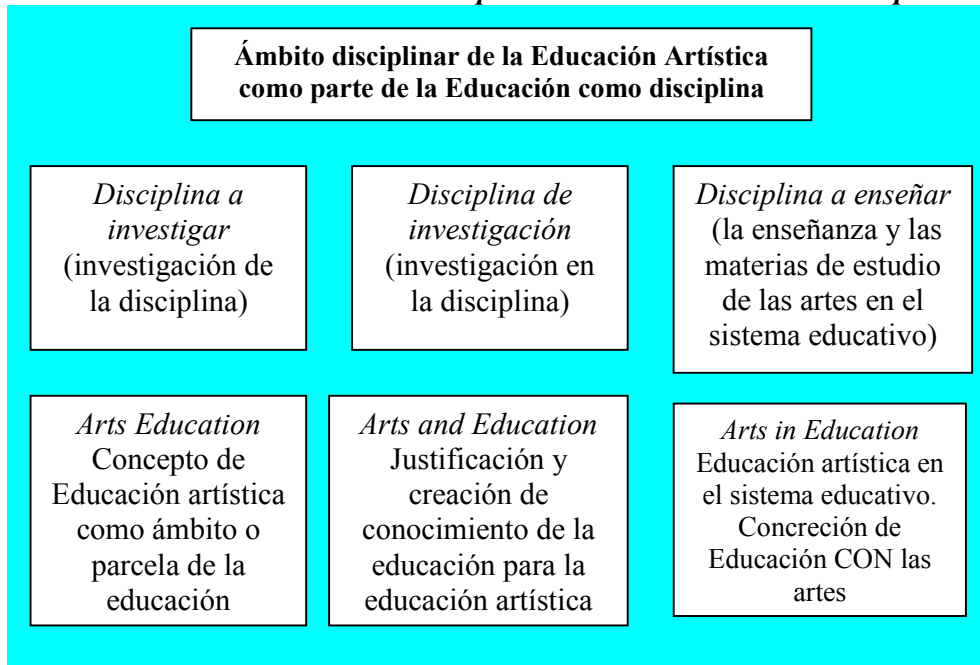
como área cultural específica y singular, en tanto que “experiencia artística”.

2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA TRIPLE ACEPCIÓN DE “DISCIPLINA”

De manera genérica y para cada disciplina científica y sus parcelas, las disciplinas académicas, es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones asumidas para las disciplinas en la comunidad científica (Ortega, 2003; Tourián y Rodríguez, 1993; Naval, 2008): como *disciplina a enseñar* (asignatura de planes de estudios), como *disciplina a investigar* (*investigación de la disciplina*: justificación y validación de la propia disciplina, de su definición y sistema conceptual) y como *disciplina de investigación* (*investigación en la disciplina*: la metodología de conocimiento propia de la disciplina; es el trabajo de investigación relativo a la pregunta cómo se investiga en la disciplina). Estas tres acepciones son elementos que condicionan de manera específica la *productividad desde* la disciplina y las cuestiones que se investigan en esta.

Estas distinciones son especialmente significativas, porque los contenidos de una disciplina se validan por coherencia con la *investigación de* la disciplina, es decir, por coherencia con la concepción del campo y crecen por productividad o crecimiento del conocimiento del campo, de acuerdo con el desarrollo de la *investigación en* la disciplina. En este mismo sentido, podemos decir que las asignaturas de un plan de estudios se convierten en un reto de investigación pedagógica desde el punto de vista de la construcción del programa y de la explicación de la materia a enseñar. Y precisamente por eso, los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquéllos que, no sólo están avalados por la *investigación de* y *en* la disciplina científica, sino que además responden a los objetivos de la disciplina y del curso dentro del plan de estudios.

En el ámbito de la educación artística, la tradición más depurada de la bibliografía anglosajona no es ajena a esta distinción disciplinar y mantiene que es posible distinguir tres modos de abordar la relación entre educación y artes (Dewey, 1934; Eisner, 1982 y 1994; Smith, 1872, Santayana, 1905): *arts education* (el concepto de educación artística), *arts in education* (la enseñanza de las artes en el currículum educacional) y *arts and education* (la epistemología del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística), tal como se refleja en el Cuadro 2.

**Cuadro 2: Educación Artística como parte de la Educación como disciplina**

Fuente: Touriñán, Dir., 2010, p. 7. Elaboración propia

Desde esta perspectiva de aproximación al tema es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones para la disciplina "Educación artística". La investigación teórica tiene el reto de permanecer abierta para favorecer su desarrollo como construcción científica y como disciplina académica, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad* (la parcela correspondiente a la educación artística), bien sea como *investigación del conocimiento de la educación* (el conocimiento pedagógico válido para realizar la educación artística), pues, como dice el profesor Colom, la investigación teórica de la educación debe ser definida en un doble sentido: a) como teoría para la mejora de la práctica educativa y b) como fundamentación racional de los estudios educativos (Colom (2006, p. 142). Y esto afecta a la disciplina que nos preocupa en este trabajo en la triple acepción de disciplina a enseñar, a investigar y de investigación, así como a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados en la

disciplina atendiendo a principios de metodología de investigación y a principios de investigación pedagógica (Touriñán y Sáez, 2012; Ortega, 2003; Broudy, 1977; Boavida y García del Dujo, 2007).

3. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN CON MENTALIDAD Y MIRADA PEDAGÓGICAS

El conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación artística. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación (Touriñán, 1989 y 2008a). Y la educación artística, en tanto que parcela de la educación, o educación de un determinado ámbito de experiencia, se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación. En la educación artística hay que dominar conocimiento de la educación (Broudy, 1973). En el ámbito de la investigación educativa, y en relación con la educación artística, cada vez hay más consenso



acerca de la pertinencia y relevancia, del conocimiento de la educación, porque (Beardsley y Hospers, 1997; Santayana, 1896; d'Ors, 1980):

1. El objeto artístico establece una conexión con la realidad, de algún modo único y singular, según el tipo de arte y es resultado de una intencionalidad artística manifiesta.
2. Un objeto artístico puede ser catalogado como mejor que otro con criterios inteligibles.
3. Un objeto artístico puede ser catalogado en función del tipo de experiencia que utilice -sea arte de escuela superior o artesanía- y proporciona un tipo de experiencia y expresión (con sentido estético) que no se consigue sin cultivar ningún arte.
4. La educación artística, atendiendo a sus contenidos y las distintas formas de expresión que le son propias o se le adecuan, es capaz de influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos.
5. La educación artística es una forma de educación en valores que está implicada pedagógicamente en los problemas de conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar y sentir los valores estéticos y artísticos.

Por otra parte, sabemos que, en los últimos 20 años, las artes han alcanzado un incremento prominente en el discurso educativo y en el debate público. Este incremento se identifica con la incorporación de determinados géneros artísticos (música, artes visuales, teatro y otros) al currículo escolar y con la incorporación de las nuevas tecnologías y productos multimedia como soportes de la enseñanza y de la creación artística. La situación, desde el punto de vista de la investigación, es tan novedosa que la pregunta clave es qué cuenta en el aprendizaje de la educación artística y qué aprendizaje cuenta, porque en el ámbito de la relación arte-educación se advierten los siguientes indicios de cambio (Eisner, 1994; Gadsden, 2008; Jiménez, 2004):

- Hay un cambio semántico en el

ámbito de la educación artística que se manifiesta en la traslación del singular "arte" al plural "artes" y en la focalización diferenciada entre educación artística de niños, arte infantil (hecho por niños) y arte para niños (hecho por adultos).

- Hay un cambio epistemológico en el fundamento de la relación artes-educación, de manera tal que la finalidad de la educación artística no es primariamente hacer artistas y profesionales orientados por su producto final -el objeto artístico-, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el carácter integral, expresivo y valioso de lo artístico que permite comprenderlo como una manifestación cultural de la experiencia humana y como experiencia individual.
- Hay un compromiso social y general con las artes y la educación artística que es superior al modo en que ese compromiso está reflejando su importancia en el currículo escolar, medida esta en términos de porcentajes de tiempo semanal y en orientación de la educación artística.
- Hay un nuevo espacio social multicultural, multimedia y pluralista en el que la manifestación artística, al lado de su uso expresivo, alcanza un sentido reivindicativo y de justicia social, asociado a momentos generacionales, que condiciona, prácticas, creencias y formas de expresión.

Qué sea el conocimiento de la educación y cómo se construye, como algo distinto de las artes, es el problema que exige responder a una doble pregunta (Tourrián y Sáez, 2012):

- Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo,



cuales son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno.

- Cómo se conoce ese campo; o dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

Por lo que hoy sabemos, el avance de la Pedagogía en el conocimiento de la educación permite afirmar que este es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación y genera su conocimiento bajo la forma de teoría, tecnología y práctica, desde el marco de teorías filosóficas, teorías interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas, y construcciones disciplinares de la Pedagogía. El conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación artística, porque, en tanto que esta es una parcela de la educación o educación de un determinado ámbito de experiencia (el de la experiencia artística), se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación. Es un hecho probado que el conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica y *hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico* (Tourrián, Dir., 2010).

Para mí, la educación es un objeto del que se predica la complejidad. Y la complejidad objetual de 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa. Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir y sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello con *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones utilizando las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad) y con *integración simbolizante-creadora* (la integración creativa es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar; la integración creativa articula valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental

para construir simbolizando). Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora para hacer efectiva la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo. Todo eso es la complejidad objetual de 'educación' que tiene que transformarse en acción educativa concreta, en cada caso de intervención. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter).

En mi opinión, es posible sistematizar la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación (Tourrián, 2014a):

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

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

Desde la perspectiva de esta tercera condición, el paso del conocimiento a la acción es un camino de doble



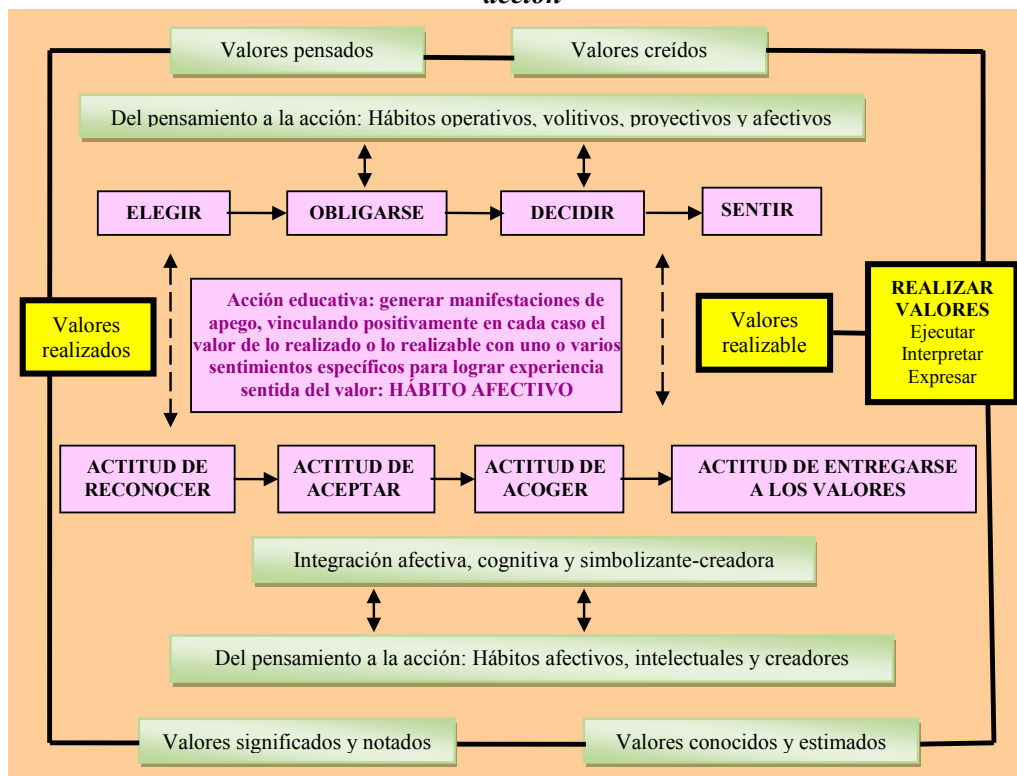
dirección que nos permite ir:

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

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

Llegamos a la realización concreta de un valor, contando con las oportunidades, pero siempre hemos de disponer de hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y hábitos creadores. Cada vez que realizamos algo pensamos, sentimos, queremos, elegimos hacer, decidimos proyectos y creamos con símbolos. Y solo de ese modo llegamos a la realización que siempre implica, elegir procesos, obligarse (comprometerse voluntariamente), decidir metas y proyectos (de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia), sentir (integrar afectivamente), pensar (integrar cognitivamente) y crear cultura (integrar creativamente, dando significado mediante símbolos), tal como reflejamos en el Cuadro 3 bajo forma de relación compleja valor-actividad común interna del educando, concordando valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción.

Cuadro 3: Concordancia valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción



Fuente: Tourián, 2014a, p. 356.

La relación valor-sentimiento tiene un significado específico en la relación educativa desde la perspectiva del hábito afectivo, pero además, tiene un significado específico desde el punto de vista de la acción

concreta, ya que la relación educativa es en sí misma una herramienta de creación artística, porque en cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que, además,



la interacción tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena nos permite contemplar cada caso concreto de relación educativa como un objeto artístico, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido concreto en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta, en la que nos responsabilizamos, nos comprometemos, nos identificamos y nos entregamos. Y esto hace que la acción educativa no pueda darse por comprendida sin prestar la consideración adecuada a la relación valores- sentimientos.

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos reconocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos entrega a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y sentir positivamente un valor, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta. Pasamos del pensamiento a la acción. Y para eso, vinculamos afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr. La relación valor-sentimiento se hace* experiencia sentida del valor *por medio de la educación*. Vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso por medio de afectividad y educación. Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente autor.

Por consiguiente, es verdad que a la educación le convienen, tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en tanto que métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica en el sentido más clásico y genérico de esos conceptos. Pero, además, también sabemos que la relación educativa

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

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

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica, como ya hemos dicho, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto "educación" y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los



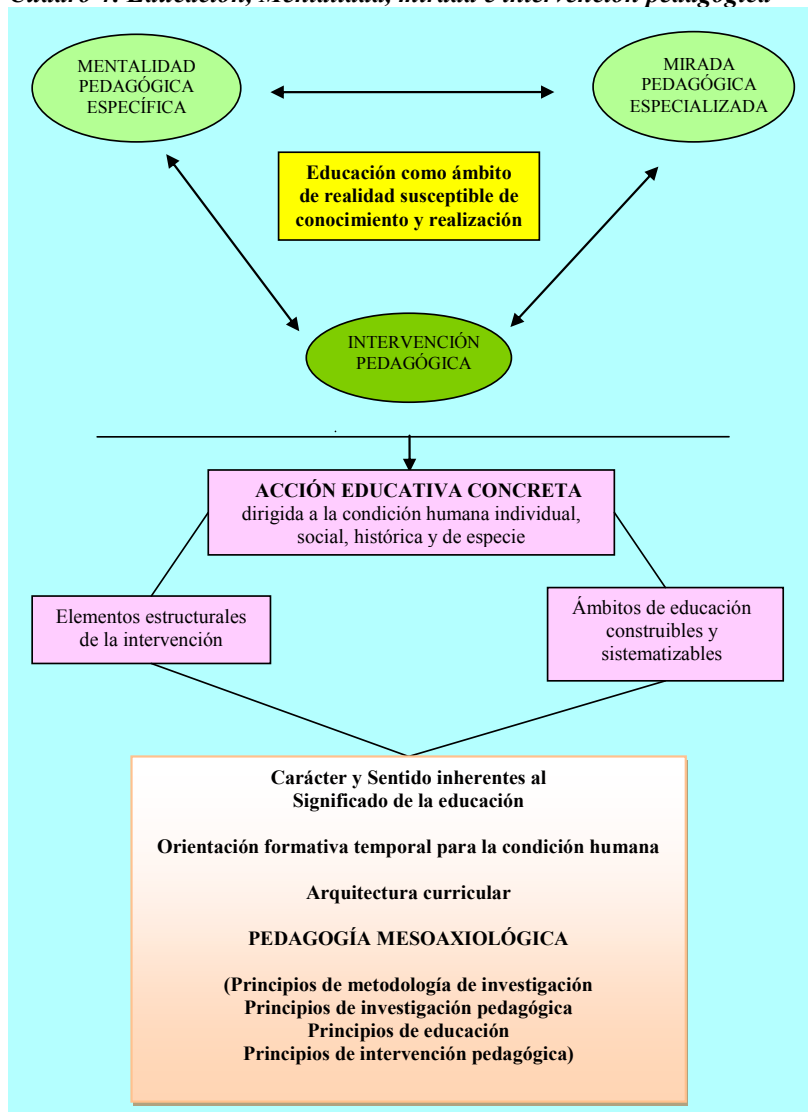
capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógicas.

La mentalidad pedagógica es la representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. El conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa se vinculan a la mentalidad pedagógica en cada acción concreta, porque la mentalidad pedagógica orienta la resolución de problemas en cada intervención. La

mentalidad pedagógica carece de sentido sin referencia al principio de significación del conocimiento de la educación, porque lo que hace válido al conocimiento de la educación es su capacidad de resolución de problemas.

La *mirada pedagógica* es el círculo visual que el pedagogo se hace de su actuación, atendiendo a la corriente, disciplina, focalización de su trabajo y mentalidad. La mirada es representación mental que el profesional hace de su actuación en tanto que pedagógica; *es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos.* Implica toda la visión pedagógica ajustada a los elementos estructurales de la intervención, tanto que hablemos del ámbito de realidad de la educación como conocimiento o como acción, y que queda reflejado en el Cuadro 4.

Cuadro 4: Educación, Mentalidad, mirada e intervención pedagógica



Fuente: Elaboración propia



Desde la Pedagogía, una preocupación básica en la investigación de la educación artística como disciplina es llegar a comprender la extensión del concepto. Y en este sentido, podemos identificar y definir acepciones posibles de las artes, en cualquiera de sus manifestaciones, como problema de educación y que dan significado a la relación artes-educación y justifican la diferencia conceptual para la educación artística entendida como ámbito general de educación, como educación general y como educación profesional.

4. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO ÁMBITO GENERAL DE EDUCACIÓN

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva y moral. Hablamos, también, de educación artística, física, religiosa, ambiental, científico-técnica, físico-natural, literaria, socio-histórica, entre otras. Hablamos, además, de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, mediática, audiovisual-virtual, etcétera. Cada uno de estos tres modos de hablar, refleja, individualmente considerados, posibilidades distintas de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico. En el primer caso, hablamos de la pedagogía de las *dimensiones generales de intervención* (en la relación educativa, cada vez que se interacciona, estamos actuando sobre y con las tres dimensiones generales de intervención: inteligencia, voluntad y afectividad, aunque no siempre con el mismo peso o en la proporción conveniente). En el segundo caso, hablamos de la pedagogía de las *áreas de experiencia* (se trata de construir experiencia en el educando por medio de la educación, en cada parcela o ámbito de intervención). En el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las *formas de expresión* (en cada área de experiencia, la educación pretende que el educando adquiera la mejor manera de expresar su logro o competencia y para ello hay que dominar las formas de expresión más ajustadas a cada área).

Las áreas de experiencia, junto con las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención y el carácter y sentido inherentes al significado de "educación", posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación*. Cada área de experiencia puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las tres dimensiones

generales para realizar el significado de la educación.

Abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico, permite hablar siempre de ella como un valor elegido, como una finalidad. Desde el punto de vista de la intervención, la educación está comprometida con *finalidades extrínsecas o metas educativas* (que se identifican con las expectativas sociales dirigidas al sistema 'educación' y que deben ser compatibles con el significado de educación) y con *finalidades intrínsecas o metas pedagógicas* (exigencias lógicas del significado de la educación que determinan destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse).

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

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

Las *metas pedagógicas* se identifican con lo propio de los criterios de significado que hacen posible que algo sea 'educación' y no otra cosa; las *metas educativas* se identifican con la orientación socio-histórica de la educación, con lo que la sociedad espera de la educación. Las expectativas social y moralmente legitimadas en una sociedad son candidato a meta de la educación. Si además de estar legitimados social y moralmente, son elegidos porque se justifican desde los criterios y rasgos propios del significado de 'educación',



pasan a ser, no candidato a meta educativa, sino efectiva finalidad extrínseca. Ambas finalidades se integran en la orientación de la respuesta formativa temporal para la condición humana en cada época, sin contradicción con el significado de educación (Tourinián, 2013).

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'.

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 (Tourinián, 2013).

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

La orientación formativa temporal integra el contenido de la educación y permite concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente en cada territorio a cuestiones centrales y complementarias del *concepto* de educación, respecto de lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional,

lo que corresponde al ser o al devenir en la educación en cada momento socio-histórico concreto que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos

La educación artística, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación artística a la altura de los tiempos en cada momento histórico) y a finalidades intrínsecas (en tanto que parcela de educación que es susceptible de intervención pedagógica y que contribuye desde las artes a la realización de la finalidad de la educación, proporcionando destrezas, hábitos y actitudes y conocimientos de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse). Desde esta perspectiva, la educación artística se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia artística* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación artística por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial integral, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico (permanente, glocal, de diversidad cultural, y de formación general, vocacional y profesional), de manera tal que en la educación artística se manifieste el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención educativos.

La educación artística es específicamente *ámbito general de educación*, porque contribuye al desarrollo de valores formativos generales y, como tal *ámbito general* debe de ser tratado, para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que ayudan a los educandos a decidir y realizar su proyecto de vida (Tourinián, 2006). Esto significa que en la educación artística hay que desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, con el mismo carácter y sentido que corresponde a toda educación. *En tanto que ámbito general de educación, la educación artística es educación en valores*: las artes constituyen un valor, en las artes se enseñan valores y con las artes se aprende a elegir valores. La educación artística es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia artística



axiológica que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherentes al significado de educación.

El sentido general de la educación nos faculta para hablar de la educación artística, como “educación”, es decir, como ámbito general de educación orientado al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando, en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia axiológica artística como instrumento de desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación artística el carácter (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) propio de toda educación y el sentido (permanente, local y global -global-, de diversidad cultural y de formación general y vocacional y profesional) de una educación a la altura de los tiempos, porque de lo que se trata en la educación artística como ámbito general de educación es de disponer de esa experiencia artística como instrumento de la construcción de uno mismo y de la formación del educando en valores propios del significado de educación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos, igual que corresponde a cualquier otro ámbito que pueda ser definido con propiedad como ámbito de educación.

Si esto es así, podemos decir que, el sentido general de la educación nos faculta para hablar de la *educación artística como educación en valores, es decir, como uso y construcción de experiencia axiológica desde el ámbito de realidad de las artes vinculándolo a los valores propios del carácter y sentido inherentes al significado de ‘educación’*. Y precisamente por esa posibilidad de ámbito general, la consideración 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. El área de las artes, es susceptible de ser construida desde la Pedagogía como un ámbito general de educación (Tourrián (Dir.), 2010; Tourrián y Longueira, 2010; Tourrián, 2011).

5. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN GENERAL Y

VOCACIONAL-PROFESIONAL

En España, igual que en otros países sensibles a la educación artística, el marco legislativo actual incluye la educación artística como parte de la formación general de los individuos y, por lo tanto, la reconoce como ámbito específico de intervención educativa. A pesar de que ya en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) (BOE de 6 de agosto) se contemplan las artes como parte del currículo educativo, será la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre), la que realmente incorpora las artes como parte del currículo de la educación, para ser impartida por profesorado especializado, bajo el rótulo de enseñanzas de régimen especial.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), (BOE de 4 de mayo), mantiene el concepto de enseñanzas de régimen especial -aunque no con el rango de Título como hacía la LOGSE- para las enseñanzas profesionales (artículo 3.6 de la LOE), pero, además, *establece el concepto de educación artística en la educación general*. La educación artística aparece con esa denominación como área en el currículo de educación primaria (artículo 18.2 de la LOE). Además, en la educación secundaria obligatoria se determina que la música y la educación plástica y visual formen parte del currículo general obligatorio de los alumnos (artículos 24 y 25 de la LOE). Y con respecto al Bachillerato, se establecen tres modalidades: Artes; Ciencias y tecnología; Humanidades y Ciencias sociales (artículo 34 de la LOE). De manera tal que, con la LOE, podemos afirmar que la educación artística queda integrada en el sistema general de formación, de modo claro y distinto del que corresponde a las enseñanzas artísticas de carácter vocacional-profesional, pues el artículo 45.1 de la LOE especifica que las enseñanzas artísticas (vocacionales-profesionales, de régimen especial) tienen como finalidad garantizar la cualificación de los futuros profesionales en determinadas artes (música, danza, arte dramático, artes plásticas y diseño) y, a su vez, el artículo 45.2 determina su agrupación en tres niveles: enseñanzas elementales, enseñanzas profesionales y enseñanzas artísticas superiores (Tourrián y Longueira, 2009).

Con esta distinción, se plantea un nuevo matiz legal en nuestro sistema educativo, porque, además de las enseñanzas artísticas, entendidas como vía vocacional



y profesional de formación, en centros profesionales específicos y especializados, para un determinado arte (música, teatro, danza, cine, diseño, pintura, etcétera), se contempla la educación artística como área formativa integrada en el currículum general de primaria y secundaria, porque las artes son ámbito general de educación, con un lugar propio en el currículum de la educación general. De este modo, se admite implícita y explícitamente que en la educación artística, ni se trata de preparar a todos los alumnos de la educación común y obligatoria, como si fueran a ser artistas, ni de presuponer erróneamente que todos los alumnos de la educación general son, vocacionalmente, artistas.

Como ya he dicho en el epígrafe anterior, hablar de las artes como ámbito general de educación no se confunde con hacer artistas en pequeño en la educación general. Se trata de asumir, por el contrario y por vez primera, que la educación artística es un ámbito general de educación y, como tal, es susceptible de ser tratado como un problema pedagógico general que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherentes al significado de educación. Así las cosas, la educación artística entendida en toda la extensión de "ámbito de educación" implica, no sólo de formar profesionales de un arte (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), ni solo utilizar las artes sólo como ámbito general de educación, sino también contribuir a la formación de todos los educandos desde las artes, entendidas como ámbito de educación general, de manera tal que, no sólo se logren desde las artes valores educativos comunes a otras áreas de experiencia, sino que, además:

- Se generen valores educativos singulares, desde experiencia y la expresión artística en la educación común y general de todos los educandos.
- Se mejore el desarrollo de los educandos desde las finalidades de la educación artística.

La educación artística se presenta, así, desde la Pedagogía, no sólo como un ámbito general de educación, sino también como un ámbito de educación general. En el nuevo contexto del sistema educativo, formación general y profesional respecto de las artes ya no se confunden, a menos que digamos, erróneamente,

que la educación artística general es una manifestación desvirtuada de educación artística profesional, lo cual, dicho sea de paso, sería incompleto, respecto de lo que llevamos dicho, y tendría sentido contradictorio, respecto de lo legislado, pues nos obligaría a mantener, de manera reduccionista, que cualquier presencia de ámbitos educativos de otras áreas de experiencia (contenidos de química, historia, sociedad, economía...) en la educación general son únicamente manifestaciones desvirtuadas de la educación profesional de sus respectivos ámbitos.

Podemos hablar, por tanto y con propiedad, de educación profesional en un determinado arte (el de mi vocación o el de mi profesión), pero además, por exigencia técnica de significado, con reconocimiento legal, podemos hablar de educación general en relación con las artes. La educación artística es un ámbito general de educación, pero también es ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación común, general y básica. En el contexto legal actual, hablamos de formación artística general y formación artística profesional, igual que hay formación general y formación profesional de química, física, biología, etcétera.

La respuesta que la educación ha consolidado en múltiples investigaciones es que *el objetivo de la educación artística como ámbito de educación general es el cultivo del sentido estético y de lo artístico*, y para ello se utiliza el contenido de las artes y sus formas de expresión más logradas (Eisner, 2002; Levine, 2007; Bresler, 2001; Kant, 1964; Schiller, 1981; Read, 1969; Bayer, 1986; Dearden, Hirst, y Peters, 1982; Pérez, 2009; Musaio, 2013). Y aunque no hay acuerdo sobre el contenido, parece obvio que, en la educación artística como ámbito de educación general, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación del arte como instrumento de creación y su progresiva adaptación a nuevos postulados o fundamentos: lo que importa es hacer espectadores críticos y activos, que sienten lo artístico, entienden la cultura artística y, cuando procede, usan y construyen experiencia artística.

La Pedagogía tiene que considerar la relación artes-educación, en tanto que ámbito general de educación y ámbito de educación general, desde una propuesta de visión integrada (Read, 1969; Porcher, 1985; Williams, 1988; Gardner, 2005; Goleman, 1997; Curtis, Demos y Torrance, 1976; Merriam, 2008). Eisner denunció



esta ausencia de visión respecto de la relación artes-educación de forma inequívoca:

“Las concepciones dominantes acerca de las artes están basadas en una masiva incompreensión del papel que desempeñan en el desarrollo humano. Esta incompreensión está enraizada en antiguas concepciones de la mente, del conocimiento y de la inteligencia, teniendo como resultado un profundo empobrecimiento del contenido y fines de la educación” (Eisner, 1992, p. 15).

La tradición pedagógica más consolidada en el ámbito de la educación estética se decanta en este mismo sentido, en tanto que considera la educación estética como una parte específica de la educación general “por” las artes al establecer una relación entre cognición, creatividad y estética, dentro del carácter integral de la educación:

“La gran ventaja pedagógica que posee el tema de la creatividad es su generalización a todos los individuos (...) de ahí la necesidad de aportar una educación de la creatividad que logre despertar las posibilidades que poseemos todos (.../..). Estimular, pues, las posibilidades creativas es preparar y contextualizar adecuadamente al niño para hacerlo partícipe y dotarlo del sentido estético que es parte de la educación integral (.../...). La educación estética se plantea como una preparación para la vida (...) es, en consecuencia, retornarle lo mejor de sí mismo, acaso de su propia identidad” (Colom, 1994, pp. 185, 186 y 188).

El objetivo de la educación artística, entendiendo las artes como ámbito de educación general, nos enfrenta a un problema de orientación formativa, atendiendo a lo que el conocimiento de la educación justifica: la necesidad de formar personas con el área sin convertirlos en profesionales en pequeño. La formación artística aparece como ámbito de educación general, es decir, como parte del currículo general de la educación obligatoria y común para todos: como una finalidad de

la educación general (vinculada al sentido estético y artístico, en el caso del área de las artes). No se trata ya de hablar sólo de la Educación artística en términos de pericia instrumental o técnica, sino que, al colocar el área de las artes como ámbito formativo dentro de la educación general, estamos abriendo el camino para comprender una nueva arquitectura disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias de la cultura del área artística para todos los alumnos, es decir, con carácter general y en la utilización del área artística como ámbito de educación general más allá de su uso para formar en los valores inherentes al significado de educación (ámbito general de educación, que he justificado en el epígrafe 4).

El objetivo fundamental de la educación artística, en tanto que ámbito de educación general es doble. Por una parte, dominar los valores educativos singulares, propios del sentido conceptual de esa área en la educación común y general de todos los educandos, utilizando los contenidos de experiencia cultural artística y las formas de expresión que le son propias. Por otra, lograr el desarrollo de los educandos desde las finalidades propias del área cultural “artes”, proporcionándole instrumentos culturales para decidir y realizar sus proyectos.

Como se ha visto en el epígrafe 4, en la educación artística, como ámbito general de educación, se trata de alcanzar los valores de la educación en tanto que educación (que tiene significado). Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación artística es, conceptualmente hablando, uso y construcción de “experiencia cultural valiosa”, no de los valores del significado de ‘educación’, sino de los valores propios del significado conceptual del área “artes”; es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural las artes, que es un área de experiencia específica en la que se puede aprender su sentido conceptual, sus contenidos y las formas de expresión más adecuadas a las artes. La educación artística, forma parte de la educación común 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.

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 'para' 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.

Desde el punto de vista de la tarea, la educación artística, en tanto que ámbito general de educación, es educación en valores, pero no en los valores propios del significado de educación, que corresponden a la acepción de educación artística como ámbito general de educación, sino en los valores derivados del sentido conceptual del área "artes". Y esto significa que la educación artística como ámbito de educación general es una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse, desde el sentido estético y artístico, con los valores propios de la realidad cultural de las artes, o lo que es lo mismo, con los contenidos y formas de expresión que le son propias.

Desde el punto de vista del resultado, el objetivo fundamental de la educación artística, en tanto que ámbito de educación general, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto de vida, utilizando la experiencia axiológica del área cultural "artes", porque, en definitiva, de lo que se trata, es de disponer de la experiencia del área cultural "artes" como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación, desde las finalidades propias de la educación artística.

El objetivo de la educación artística como ámbito vocacional y profesional de educación es, a su vez y de manera específica, la competencia para crear y realizar objetos artísticos: comprenderlos, ejecutarlos,

expresarlos, interpretarlos y transformarlos con los medios adecuados que proporciona el conocimiento del área, y esto es, por principio de significado, un modo de uso y construcción de experiencia cultural, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones de profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de ese área. Desde esta perspectiva, la educación artística profesional y vocacional, se centra, por una parte, en el área de las artes como conocimiento teórico y ámbito de investigación y, por otra, en la actividad propia del arte como manifestación creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse.

Si distinguimos ámbito profesional de educación, ámbito general de educación y ámbito de educación general, el objetivo es formar personas *artísticamente* sin convertirlas en profesionales. La formación por las artes aparece como ámbito general de educación vinculado a los valores propios del significado de 'educación y como ámbito de educación general vinculado a los valores propios de las artes como área de experiencia y forma de expresión, de manera que las artes aparecen como parte del currículo general de la educación obligatoria y común para todos en tanto que ámbito con finalidad dentro de la educación general. No se trata ya de hablar sólo de la Educación artística en términos de pericia instrumental o técnica, sino que, al colocar las artes como ámbito formativo dentro de la educación general, se está abriendo el camino para comprender una nueva forma de arquitectura disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias de la cultura artística para todos los alumnos, es decir, con carácter general.

6. DETERMINACIÓN CONCEPTUAL DE LAS ARTES COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN: EDUCACIÓN "POR" LAS ARTES, "PARA" UN ARTE Y "CON" UN ARTE

Es necesario integrar las artes en la educación para que el significado de "educación" se haga patente en toda su extensión. El desarrollo integral del educando exige "proporcionar oportunidades significativas para experimentar las artes y aprender a usarlas de modo que se conduzca una vida digna de ser vivida (Eisner, 1992, p. 33). Desde mi perspectiva de la construcción de ámbitos de educación, desarrollar las artes como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la educación artística,



cualquiera que sea la manifestación artística, y que las hace significativas, desde la relación artes-educación, respectivamente, como experiencia educativa, como experiencia educativa artística y como experiencia educativa profesional y vocacional (Tourrián, 2011):

1. Las artes como ámbito general de educación que, desde la experiencia y la expresión artística, aportan valores educativos igual que cualquier otra materia o contenido de áreas de experiencia, realizando el carácter y el sentido propio del significado de educación.
2. Las artes como ámbito de educación general es decir como ámbito que forma parte de la educación artística común de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico por medio de contenidos y formas de expresión que le son propias.
3. Las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional, que aportan conocimiento teórico, tecnológico y práctico sobre la experiencia artística que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

En las dos primeras acepciones, por medio de la educación artística se realizan las finalidades de la educación en general y de la educación artística como ámbito de educación general. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación artística como orientación profesional y vocacional para un arte determinado.

Si las reflexiones anteriores son correctas, podemos afirmar que la educación artística, en tanto que ámbito general de educación, es educación en valores. Y esto significa que la educación artística es, por una parte, una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con la realidad cultural de las artes

desde los valores propios del significado de educación; en la educación artística como ámbito general se trata de adquirir experiencia artística de valor educativo que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherentes al significado de educación. Por otra parte y desde el punto de vista del resultado, el objetivo fundamental de la educación artística, en tanto que ámbito general de educación, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto de vida, utilizando la experiencia axiológica artística, porque, en definitiva, de lo que se trata, en la educación artística, en tanto que educación en valores, es de disponer de la experiencia artística como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación, atendiendo a los valores de carácter y sentido inherentes al significado de 'educación'.

Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación artística es, conceptualmente hablando, uso y construcción de "*experiencia artística valiosa*", es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural de las artes y por eso es un área de experiencia específica (las artes) que usa las formas de expresión más adecuadas al área. La educación artística, forma parte de la educación común de las personas. Pero, en tanto que área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos (las artes) y, al igual que podemos hablar de la educación física, por ejemplo, como parte integrante de la educación general, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine -las artes- como partes integrantes de la educación general para el logro de finalidades específicas del contenido de las artes.

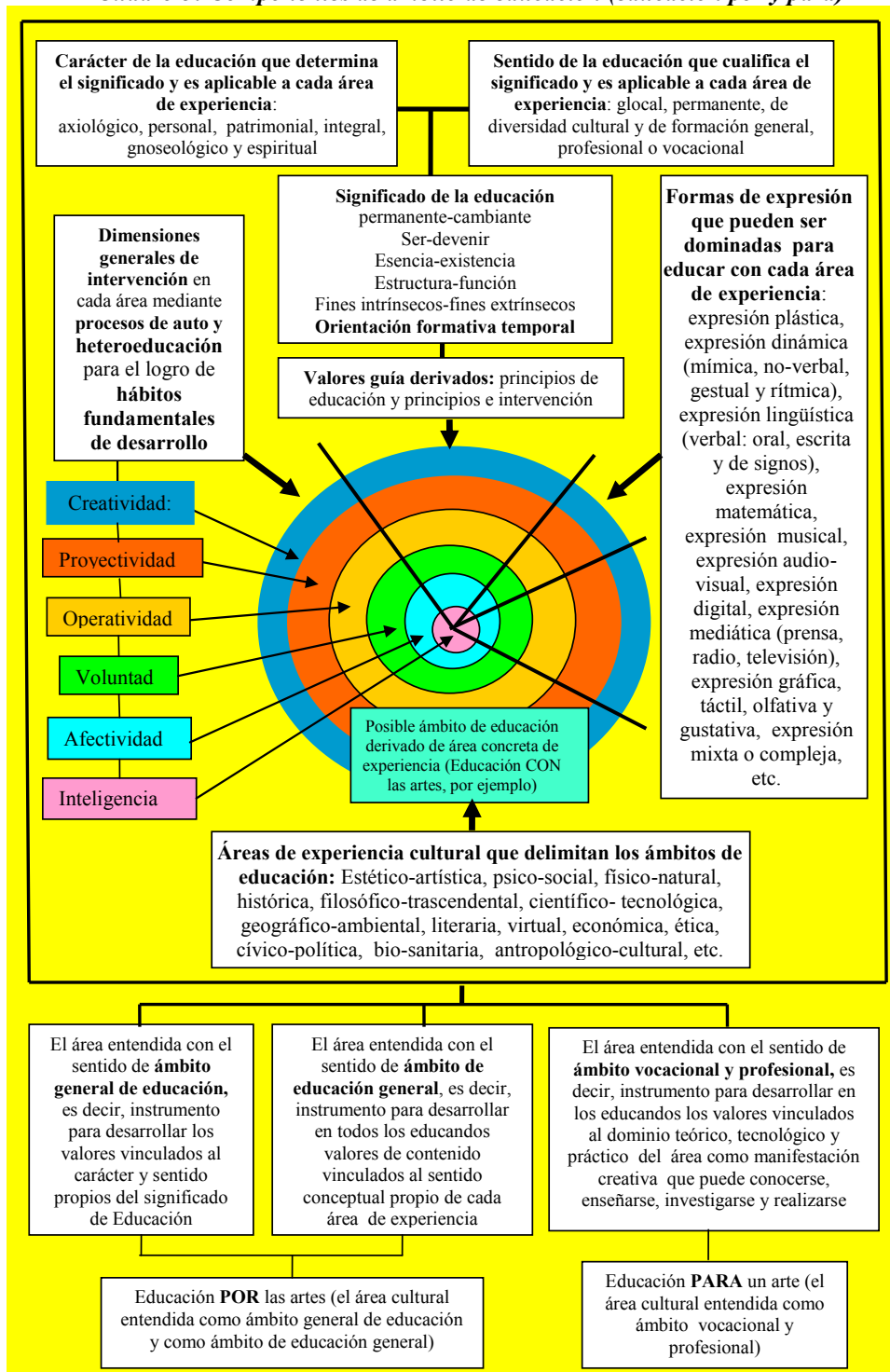
Podemos decir, portanto, desde la perspectiva conceptual y con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación, que es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto del significado de la educación artística, que permiten identificar cada vez mejor *la educación artística: en primer lugar, como instrumento de educación (ámbito general de educación); en segundo lugar, como educación artística común (ámbito de educación general) y en tercer lugar, como educación artística especial (ámbito de formación vocacional y profesional)*. Y esto marca de manera lógica el orden de relación entre las tres acepciones, pues se sigue de lo que hemos dicho que,



si hay educación general artística, no es sólo porque sea educación común de los educandos, sino porque las artes son primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe de estar preparado para

formar desde la experiencia artística en los valores propios del carácter y sentido inherentes al significado de la educación. Estas tres acepciones dan contenido conceptual a la educación “por” las artes y “para” un arte, que reflejamos en el Cuadro 5.

Cuadro 5: Componentes de ámbito de educación (educación por y para)



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 665.



En las dos primeras acepciones, por medio de la educación artística se realizan las finalidades de la educación en general y de la educación artística como ámbito de educación general y damos contenido a la expresión *“educación por las artes”*. En definitiva, en la educación *“por”* las artes podemos adquirir, desde la experiencia artística, no sólo competencias para asumir como parte de nuestra educación artística el carácter propio de toda educación y el sentido de una educación a la altura de los tiempos, sino también el conocimiento de sus formas de expresión y la evolución de la cultura artística, de manera que contribuyan a desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad y objetos artísticos.

En la tercera acepción se realiza el sentido propio de la educación artística como orientación vocacional y profesional para un arte determinado y damos contenido a la expresión *“educación para un arte”*. El objetivo de la educación artística como ámbito vocacional y profesional de educación, es de manera específica la competencia para crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados: ejecutar, expresar e interpretar por medio del instrumento idóneo, y esto es, por principio de significado, otro modo de uso y construcción de experiencia artística, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones de la profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de las artes, en tanto que dominio teórico tecnológico y práctico, que es cognoscible, enseñable y realizable.

Para mí, en este artículo, la educación artística no es sólo *educación “para” un arte* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el arte como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. La educación artística también es *educación “por” las artes* (ámbito general de educación y ámbito de educación general). Es ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el área de las artes al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación (igual que las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general). Es, además, ámbito de educación general en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido

estético y artístico, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral.

Podemos saber arte, podemos enseñar arte y podemos educar *“con”* el arte, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido estético y artístico dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar artistas desde una perspectiva vocacional o profesional. La *“educación CON un área”* es educación profesional y vocacional, pero también es ámbito general de educación y ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación común, general y básica.

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, educamos *“CON”* las artes: podemos educar *“por”* las artes y educar *“para”* un arte. Todos podemos y debemos tener educación artística, aunque no seamos vocacional ni profesionalmente especialistas de un arte. Y todo eso exige mirar con apropiada atención la formación pedagógica de los docentes respecto del ámbito de la educación artística y mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión, con objeto de crear modelos de actuación educativa sistematizados con la mirada pedagógica: *la mirada que hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico en las tres acepciones que hemos especificado*, como experiencia educativa, como experiencia educativa artística y como experiencia educativa vocacional y profesional.

7. EL MODELO DUAL DE FORMACIÓN NO RESUELVE BIEN LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

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



perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso.

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Los principios de investigación pedagógica de complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación avalan esta posición. La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser contemplada como acción y como ámbito de conocimiento; la educación como ámbito de realidad es una actividad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. La complejidad del objeto 'educación' está marcada por la doble condición de ámbito de conocimiento y acción, y no tener esto en cuenta da lugar a la pérdida de significación en el conocimiento de la educación.

La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad praxica, y la racionalidad literaria y artística son *dimensiones del conocimiento* con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre *formas de conocimiento* (Hirst, 1973; Broudy, 1977; Touriñán y Sáez, 2012; Toulmin, Rieke y Janik, 1979). Son dimensiones del conocimiento, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son formas de conocimiento, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones y un particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica. Todas ellas colman la descripción, explicación, interpretación, comprensión y transformación de la educación como objeto de conocimiento y hacen realidad el principio de complementariedad metodológica, desde la focalización de la investigación pedagógica en la complejidad del objeto 'educación'.

No se trata de insistir ahora, de nuevo, en la pluralidad de investigación posible sobre el objeto de conocimiento 'educación' y su significación, sino de denunciar los errores que se cometen al no defender la doble condición de conocimiento y acción para el objeto 'educación' o de aislar y desvincular una condición de la otra. Y en este sentido, mantengo que, en todos aquellos

ámbitos de realidad que son una actividad susceptible de ser considerada como conocimiento y acción, se han enfrentado en algún momento al problema del *modelo dual* en el ámbito universitario. La contraposición equivocada entre profesores y pedagogos, entre facultades de ciencias de la educación y escuelas de magisterio, entre "teóricos" y "prácticos" son ejemplos de la asunción del modelo dual que separa conocimiento y acción. Seguimos teniendo ejemplos muy claros de modelo dual en las artes y en la mentalidad de muchos pedagogos sigue existiendo el modelo dual para separar el estudio del conocimiento y la acción. En las artes, y en cualquier otro campo que sea susceptible de ser visto como actividad humana realizable y conocimiento de la actividad, se da una relación entre la teoría y la práctica que no debe soslayarse, pero que el modelo dual mantiene, interesadamente, soslayada. El modelo dual defiende que la especialización (tomando como ejemplo la música) en la rama musicológica se lleva a cabo, preferentemente, en las universidades y la relacionada con la producción musical en los conservatorios de música.

En este modelo, la universidad contemplaría la música como objeto cognoscible, investigable y enseñable, respecto de la manera de conocer y de investigarla; pero no entraría en el conocimiento e investigación de la parte que corresponde a la actividad de producir y crear música (realización de la música como ejecución, interpretación y expresión musical por medio del dominio técnico del instrumento). Para la Universidad, la música sería conocimiento teórico y ámbito de investigación y ambas cosas podrían enseñarse.

Por su parte, el conservatorio superior contemplaría la música como una actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse y aprenderse. El objetivo de la educación artística-musical en los conservatorios sería el logro de competencia para saber crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados de manera que cada alumno pueda ejecutar, expresar e interpretar música por medio del instrumento idóneo. En cada ámbito artístico puede haber genios, pero el objetivo de la educación artística no es crear genios, sino preparar buenos técnicos capaces de crear objetos artísticos. Las obras de arte son otra cosa. Y aun admitiendo que tenemos que crear genios, no se invalida lo que hemos dicho en relación al modelo dual.

En el modelo dual, conocimiento y acción respecto



del mismo objeto, están separadas. Se defiende que el conservatorio hace “artistas-músicos” y la universidad hace técnicos de investigación y conocimiento del arte en cuestión. A la universidad le corresponde la “musicología” y al conservatorio la “música”. En ese universo ideal dicotomizado, de la universidad deberían salir los investigadores de la música creada y del conservatorio los creadores de música. De la universidad saldrían especialistas en conocimiento e investigación de música ya realizada y del conservatorio especialistas en ejecución de música ya realizada y en realización de nueva música.

Es mi opinión que la música, como cualquier otro ámbito de realidad o manifestación creativa humana que implique conocimiento y acción, es una manifestación de creatividad cultural y como tal es cognoscible, enseñable, investigable y realizable (lo cual implica ejecución, interpretación y expresión) y puede ser objeto de racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práctica y racionalidad artística (como la educación). Implica las dos vertientes, la “teórica” (conocer, investigar y enseñar a conocer e investigar) que el modelo dual ubica en la universidad y la “práctica” (realizar música y enseñar a realizarla), que el modelo dual ubica en el conservatorio. En nuestro país, los partidarios del modelo dual mantienen separado el conocimiento y la acción en estos casos comentados. Lo curioso es que en cualquier otra carrera (medicina, derecho o ingenierías, por ejemplo), que tienen componente de realización de acción y de conocimiento, todas las tareas se vinculan en el mismo centro (conocer, investigar, enseñar a conocer e investigar y realizar la actividad práctica de médico, ingeniero químico, etcétera). Los laboratorios y los hospitales para prácticas no están desvinculados y disgregados en la formación, tal como lo están universidad y conservatorio en el caso comentado. Y por descontado, también es verdad que la mayoría de creadores de música no salen del conservatorio.

Separar las dos vertientes, conocimiento y acción, no es tan bueno para la formación de futuros profesionales como algunos piensan, aferrándose a posturas separatistas, que sólo pretenden gremialmente mantener su reino de taifas alejado de cualquier aproximación exterior; demasiada endogamia. Los de un centro serán técnicos de interpretación y los del otro centro serán críticos y solo algunos de cualidades geniales, serán artistas. Mientras eso siga así, y en relación con el caso que comentamos, habrá una fractura

en la formación derivada de la música como actividad realizable y la música como actividad cognoscible y escuchable.

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

Superar el modelo dual es compatible con la existencia de escuelas de especialización y maestrías con itinerarios orientados a la destreza práctica de alto nivel. Está claro que, si distinguimos ‘ámbito de conocimiento’ y ‘conocimiento de un ámbito’, no pensaremos en hacer doctores en saltos de vallas, o en hacer doctores en pintar cuadros o en escribir partituras musicales. Los doctorados se otorgan disciplinadamente por conocimiento del ámbito; hay doctores en artes, no en pintar cuadros; hay doctores en estomatología, no en dientes; hay doctores en educación física, cuyo tema de tesis es el salto de vallas, pero no hay doctores en saltar vallas. Un sistema de educación universitaria es compatible con la existencia de escuelas profesionales del más alto grado de pericia, incluso con un último nivel sólo para alumnos geniales, que serán artistas virtuosos. Pero tan obvio como esto es que, en la educación universitaria, nos alejamos del sentido de la relación teoría-práctica, si aceptamos que un especialista en musicología termina la carrera y no tiene que saber, por título, notación musical, análisis e interpretación y que un alumno de conservatorio superior, que se reconoce como educación universitaria, no sabe, por titulación, nada de pensamiento artístico y musicología, más allá del instrumento de interpretación.

Escuelas profesionales no son facultades universitarias. El conocimiento y la acción constituyen ámbito disciplinar en la educación universitaria. Su separación abre una fractura entre la teoría y la práctica que distorsiona la racionalidad epistemológica. La integración de teoría y práctica en la educación universitaria no es incompatible con el desarrollo profesional de intérpretes y artistas. Pero exige imponer



racionalidad administrativa entre ámbitos disciplinares y respetar la pluralidad de investigaciones sin romper la racionalidad epistemológica y el sentido de la formación universitaria.

8. NO TODO VALE COMO CONTENIDO EN LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Es obvio que, si distinguimos entre mercado del arte y obra artística (Frey, 2000), estamos en el camino adecuado para conocer, estimar, elegir, enseñar, sentir y realizar un objeto artístico. Hay quien elegirá cualquier cosa, pero, sin entrar de nuevo en la aceptación de la diversidad de paradigmas y la homogeneidad de criterios, me parece conveniente traer a colación un comentario crítico que, con motivo de la noticia del “Caballo pintor”, hizo Carlos Marzal acerca de los extremismos del arte que niegan incluso la intencionalidad artística:

“Un anciano caballo de salto había descubierto, en el profundo sur de Estados Unidos, su vocación artística. Al parecer, este ejemplar (...) había tomado los pinceles con la boca, los había mojado en óleo y había dado por iniciada una carrera de expresión de su emotividad caballar a través de las artes plásticas. (...) algunos ilustres críticos habían juzgado como un punto más que estimables las telas del equino y en varios museos de importantes ciudades del país se habían apresurado a comprar obra reciente. El galerista declaró “hoy sabemos que el arte no es lo que algunos pocos piensan que es el arte, sino lo que el arte es” (utilizando el argumento en su defensa de la legítima oferta artística del caballo y no de salvaguardar el arte frente a cualquier cosa)... Lo que testimonian estas historias es que arrastramos un siglo de rencor contra la excelencia, a favor de la ocurrencia (...) y lo hace desde todos los rincones: los museos, las revistas, las galerías, las escuelas de Bellas Artes. La mierda en lata de artista, las calaveras engastadas de diamantes, los cadáveres de pobres mendigos chinos embalsamados,

las vacas laminadas en cortes y sumergidas en urnas de formol no son la prueba de que el Emperador está desnudo, sino la triquiñuela genialoide que ha permitido a casi cualquier tipo desnudo aspirar a convertirse en Emperador. Y mientras tanto, los relinchos más difundidos no dejan escuchar en ocasiones las voces verdaderas que siempre existen” (Marzal, 2009, p. 2).

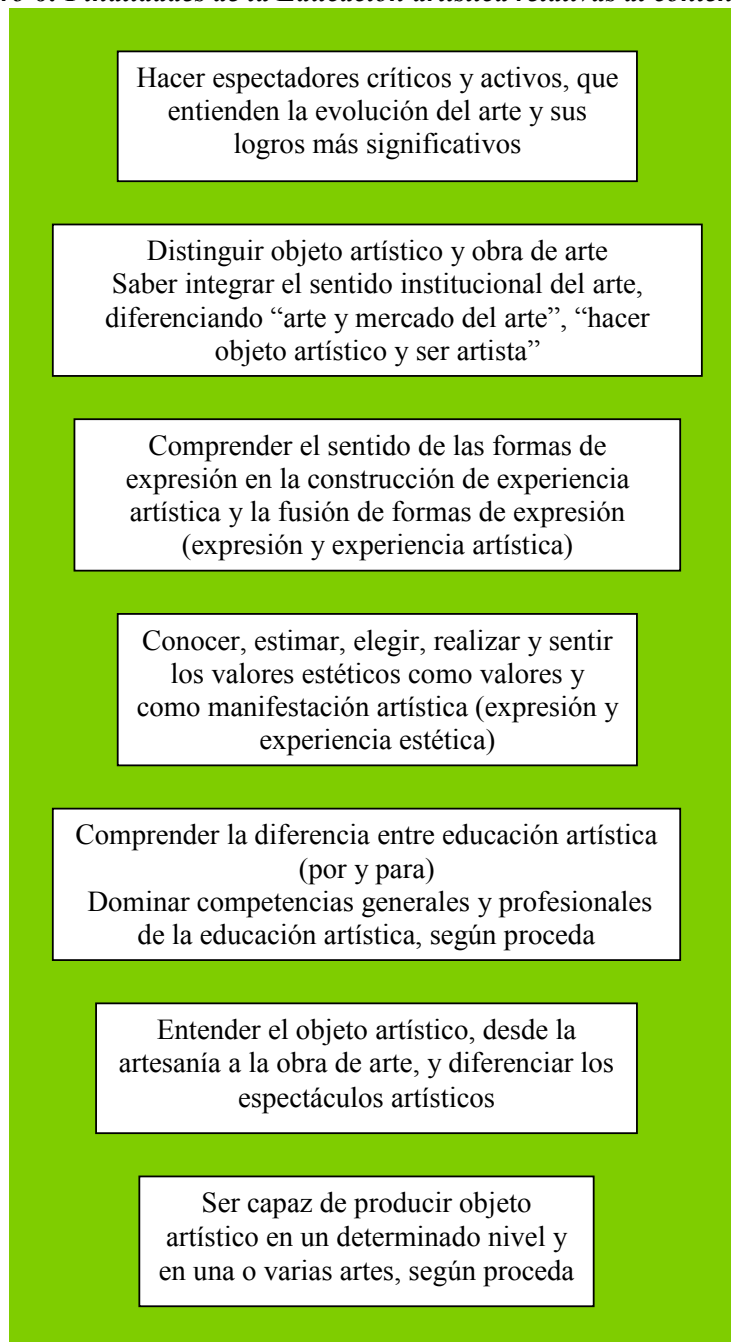
Como he dicho en el epígrafe 3, la educación artística, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación artística a la altura de los tiempos en cada momento histórico) y a finalidades intrínsecas (en tanto que parcela de educación que es susceptible de intervención pedagógica y que contribuye a la realización de la finalidad de la educación, proporcionando destrezas, hábitos y actitudes y conocimientos de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse y para desarrollarse profesionalmente). Desde esta perspectiva, la educación artística se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia artística* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación artística por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* (permanente, glocal, de diversidad cultural y de formación general, vocacional y profesional) acorde al marco socio-histórico que proceda. Y esto, desde el punto de vista del contenido artístico, quiere decir, básicamente, que hay que conseguir que el educando alcance sentido estético y artístico y lo integre como forma de construirse a sí mismo en un entorno diverso de interacción, aunque no sea de orientación profesional.

Hay algo que permanece y algo que cambia respecto de la educación artística en su sentido general y profesional. El contenido del área cultural de las artes crece y sus fundamentos son revisados desde el conocimiento específico del ámbito. Pero eso no tiene que paralizar la acción pedagógica. Con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación y con fundamento en el análisis de lo permanente y cambiante



en el conocimiento de las artes, es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto de las finalidades de la educación artística, vinculadas al contenido de las artes, que recogemos en el Cuadro 6.

Cuadro 6: Finalidades de la Educación artística relativas al contenido



Fuente: Touriñán, Dir., 2010, p. 97.



No hay ninguna razón en el pensamiento contemporáneo que obligue a abandonar desde el punto de vista conceptual alguna de las tendencias y tradiciones de pensamiento que configuran *la creación cultural desde sus ejes matriciales como creación cultural artística, creación cultural socio-identitaria, creación cultural científico-tecnológica o creación cultural popular y de consumo*, pues, como dice Munford, hay un sentido social profundo en la creación cultural que queda concretado en su cita y nos compromete respecto de la educación artística:

“lo que se requiere, pues, es comprender que la vida creadora en todas sus manifestaciones, es necesariamente un producto social. Se incrementa con la ayuda de tradiciones y técnicas mantenidas y transmitidas por la sociedad en general, y ni la tradición ni el producto pueden quedar como propiedad única del científico, del artista o del filósofo, menos aún de grupos privilegiados que, según las convenciones capitalistas, tan ampliamente los apoyan (...) el hecho es que la actividad creadora constituye el único negocio importante de la humanidad (../..) La tarea esencial de toda actividad económica equilibrada es la de producir un estado en el que la creación sea un hecho corriente en toda experiencia; en el que no se niegue a ningún grupo, en razón de su trabajo o su deficiente educación, su parte en la vida cultural de la comunidad, dentro de los límites de su capacidad personal” (Munford, 1979, pp. 433-434).

9. BIBLIOGRAFÍA

- Bayer, R. (1986). *Historia de la estética*. México: Fondo de cultura económica.
- Beardsley, M. C. y Hospers, J. (1997). *Estética. Historia y fundamentos*. Madrid: Cátedra, 11ª ed..
- Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bresler, L. (2001). Agenda for Arts education research: emerging issues and directions, en M. Mccarthy (Ed.), *Enlightened advocacy: Implications for research for arts education policy and practice*. College Park, MD: University of Maryland, pp. 43-71.
- Broudy, H. S. (1973). La estructura del conocimiento en las artes, en S. Elam, *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo, pp. 69-113.
- Broudy, H. S. (1977). Types of knowledge and purpose of education, en Anderson, R. C. et al. (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*, Nueva Jersey: Laurence Erlbaum, pp. 1-17.
- Colom, A. J. (1994). La educación estética, en Castillejo, J. L. y otros. *Teoría de la educación*, Madrid: Taurus, pp. 174-192.
- Colom, A. J. (2006). La teoría de la educación en su doble dimensionalidad: como teoría acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (40-1), 143-163.
- Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Madrid: Anaya.
- D'ors. C. (1980). Aproximación al arte de hoy. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 96 (415), 67-79.
- Dearden, R. F.; Hirst, P. H. y Peters, R. S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Nueva York: Minton Balch.
- Eisner, E. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for*



- deciding what to teach*. Nueva York: Longman.
- Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano, *Revista Española de pedagogía*, 50 (191), 15-34.
- Eisner, E. (1994). Revisionism in art education: Some coments on the preceding articles. *Studies in Art Education*, 35(3), 188-191.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Frey, B. (2000). *La economía del arte*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Gadsden, V. L. (2008). The arts and education: Knowledge generation, Pedagogy, and the discourse of learning. *Review of research in education*, (32), 29-61.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós, *Surcos16*. Edición original de 1993.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional* (19ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Hirst, P. H. (1973). The nature and scope of educational theory, en G. Langford y D. J. O'connor (Eds.), *New Essays in the philosophy of education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 66-75.
- Jiménez, J. (2004). *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos, 2ª reimp.
- Kant, E. (1964). *De lo bello y lo sublime*. Madrid: Espasa Calpe.
- Levine, C. (2007). *Provoking democracy: Why we needs the arts*. Oxford: Basil Blackwell.
- Marzal, C. (2009). Caballo pintor. *El Mundo.Campus*, (539), 4 de Febrero), 2.
- Merrian, A. P. (2008). Usos y funciones, en F. Cruces, (Ed.), *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología*. Madrid: Trotta, pp. 275-296. 2ª ed. (fecha 1ª ed. 2001).
- Munford, L. (1979). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza Universidad, 3ªed.
- Musaio, M. (2013). *Pedagogía de lo bello*. Pamplona: EUNSA.
- Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.
- Ortega, P. (Coord.) (2003). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia: CajaMurcia, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- Pérez Alonso-Geta, P. Mª (2009). Creatividad e Innovación: Una Destreza Adquirible. *Teoría de la Educación*, 21 (1), 179-198.
- Porcher, L. (1985). *La educación estética. Lujo o necesidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Read, E. (1969). *La educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Sáez, R. (2007). La teoría de la educación: una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on education*, (8, fall), 109-126.
- Santayana, G. (1896). *The Sense of Beauty. Being the Outlines of Aesthetic Theory*. Nueva York: Charles Scribner's Son. (eBook 26842, The Project Gutenberg eBook of The Sense of Beauty by George Santayana: <http://www.gutenberg.net/>).
- Santayana, G. (1905). *Reason in art*. En G. Santayana, *The life of reason. The phases of Human Progress* (Vol. 4). Nueva York: Charles Scribner's Son, Dover Publications Inc.). (eBook15000, The Project Gutenberg eBook George Santayana: <http://www.gutenberg.net/>).
- Schiller, F. (1981). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Aguilar.
- Smith, W. (1872). *Art education: Scholastic and industrial*. Boston: James Osgood.
- Toulmin, S.; Rieke, R. y Janik, A. (1979). *Introduction to reasoning*. Londres: Collier-MacMillan.
- Touriñán, J.M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.



- Touriñán, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. *Estudios sobre educación*, (21, diciembre), 61-81.
- Touriñán, J. M. (2013). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? en SI(e) TE, *Desmitificación y crítica del la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.
- Touriñán, J. M. (2014a). *Dónde está la educación: Actividad común interna y elementos estructurales del la intervención*. 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 REDIFE*, 3 (3), febrero, 6-30.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61 (1), 43-60.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22 (2), 151-181.
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. Coruña: Netbiblo.
- Williams, L. (1988). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.

10. NOTA BIOGRÁFICA

José Manuel Touriñán López

Nació en Coruña. Es Maestro de Enseñanza Primaria (1969); Licenciado (1974) y Doctor (1978) en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, con premio extraordinario en ambos casos. Catedrático de Universidad en la Universidad de Santiago de Compostela desde 1988.

Ha visitado universidades de Europa, América y China. Ha recibido distinciones, menciones de honor y premios académicos y de investigación. Está en posesión de la Insignia de oro de la Universidad de Santiago de Compostela (1998), la Medalla de plata de Galicia (1998) y la Insignia de oro de la Universidad de La Coruña (2000). Es profesor honorario de la Universidad de Buenos Aires (1993).

Ha publicado artículos y libros: más de 250 estudios (en forma de artículos de revistas de investigación y capítulos de libros especializados) y 31 libros en editoriales con ISBN sobre las siguientes líneas: desarrollo de sistemas educativos, política educativa, política científica y sociedad de la información; desarrollo de intervención pedagógica, conocimiento de la educación, educación en valores y sentido de la educación; desarrollo de funciones pedagógicas, profesionalización, ámbitos de educación y educación electrónica.

Ha desempeñado cargos académicos en la Universidad y de dirección y gestión en la administración autonómica y en entidades culturales. Ha colaborado en proyectos de planificación universitaria, de coordinación de la política científica, de creación de redes y de organización y de gestión de eventos científico-culturales de carácter institucional, en el ámbito autonómico y nacional.

Evaluador-auditor de programas universitarios, proyectos de investigación y publicaciones científicas en organismos oficiales y revistas profesionales. Miembro de asociaciones nacionales e internacionales de carácter académico y profesional relacionadas con la educación. Es vocal de consejos de revistas de educación. Tiene experiencia como director de proyectos de investigación y como director de revista profesional y de investigación educativa.

Su trayectoria profesional ha sido premiada y biografiada en repertorios europeos y americanos. Es coordinador del grupo de investigación Tercera



Generación, integrado en la red de investigación competitiva REDICIS (red de investigación en ciencias sociales), de la Universidad de Santiago de Compostela. Su especialización disciplinar está centrada en Teoría de la Educación, Política de la Educación y Teoría de la función pedagógica.

[http://webspersoais.usc.es/persoais/
josemanuel.tourinan/](http://webspersoais.usc.es/persoais/josemanuel.tourinan/)