

Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía con artículos e información de máxima relevancia

# boletín redipe

FEBRERO DE 2014 ISSN 2256 - 1536



**conocereducareenseñar**

NO SON LO MISMO DESDE LA MIRADA PEDAGÓGICA.

EL **RETO** DE LA  
CONSTRUCCIÓN DE  
ÁMBITOS DE  
EDUCACIÓN

Vol3 No3

# Comité Editorial

Boletín Virtual REDIPE Vol 3 No. 3  
Febrero de 2014 - ISSN 2256-1536  
boredipe@rediberoamericanadepedagogia.com

Julio César Arboleda  
Director Revista Redipe

Rodrigo Ruay Garcés  
Pedagogo Chileno

Bruno D'Amore y Martha I. Fandiño Pinilla,  
Dipartimento di Matematica - Università di Bologna

Pedro Ortega Ruiz, Ph D, Universidad de Murcia,  
autor de la Pedagogía de la Alteridad.

Aileen Dever , Quinnipiac University, Handem -  
CT – AATSP

Karina Rodríguez , Universidad La Salle de México

Carlos Arboleda A , Southern Connecticut State  
University

Pedro Horroutines Silva , Ministerio de Educación  
Superior de Cuba

Sergio Tobón Tobón , Director Instituto Cife,  
perspectiva socioformativa

Susana Gonçalves , Directora (CInEP) Ensino  
Superior Coimbra Portugal

Mario Germán Gil , Líder Grupo Humanidades y  
Universidad, USC

Miguel de Zubiría Samper , Director Fundación  
Intern. Alberto Merani

José Manuel Touriñán, Pedagogo español,  
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. Prudencio Rodríguez Díaz,  
Universidad Autónoma de Baja California, México

Giovanni M. Iafrancesco V., Director Coripet,  
Pedagogía Transformadora

Mireya Cisneros , Universidad Tecnológica de  
Pereira – Colombia

José Gabriel Domínguez , Universidad Autónoma  
de Yucatán

Wilson Acosta Valdeleón,  
investigador del doctorado en Educación de la Universidad de La Salle.

Germán Piloneta , Proyecto CISNE, Universidad Javeriana

J. Simón Sánchez Hernández,  
pedagogo Universidad Pedagógica Nacional de México

Andrés Hermann, Instituto Altos Estudios, Ecuador

Alexander Ortiz Ocaña, Cuba- Umag; investigador doctorado Rude Colombia

Ricardo Navas Ruiz, Universidad de Massachusetts

Héctor Rizo Moreno, Universidad Autónoma de Occidente

Julián De Zubiría Samper, Director Instituto Merani,  
Pedagogía Dialogante

Nelson Largo, Diseño y diagramación

# Contenido

- 1 EDITORIAL**  
**CONOCER, ENSEÑAR Y EDUCAR NO SON LO MISMO DESDE LA MIRADA PEDAGÓGICA. EL RETO DE LA CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN**  
José Manuel Touriñán, Universidad de Santiago de Compostela, España. Pag: 6 - 30
- 2 RESEÑA**  
Julio César Arboleda  
Director Redipe, profesor USC. Pag: 31-33
- 3 ÉTICA DE LA VIDA FAMILIAR Y TRANSMISIÓN DE VALORES MORALES**  
Ramón Mínguez Vallejos, Universidad de Murcia, España. Pag: 34 - 43
- 4 LA CONFIGURACIÓN AFECTIVA Y EMOCIONAL EN EDUCACIÓN**  
Alexander Ortiz Ocaña, Universidad del Magdalena. Pag: 44 - 68
- 5 LIMITACIONES Y POTENCIALIDADES DE LA TEORÍA COGNITIVISTA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**  
Ernan Santiesteban Naranjo, Kenia María Velázquez Ávila, Irene Calzado Vargas, Universidad "Vladimir Ilich Lenin" Las Tunas, Cuba. Pag: 69 - 73
- 6 LA FORMACIÓN DOCENTE Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO**  
Betty Liseth Molina Villamil - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Pag: 74 - 82
- 7 LOS PROCESOS DE CODIFICACIÓN Y DECODIFICACIÓN DE TEXTOS EN DIFERENTES ESTILOS FUNCIONALES DE LA LENGUA**  
Damary Galiano Castro, Yanelis Karina Ávila Pavón y Osmany David Rojas Reyes, Universidad Vladimir Ilich Lenin de Las Tunas, Cuba. Pag: 83 - 87
- 8 LIMITACIONES Y POTENCIALIDADES DE LA TEORÍA HUMANISTA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**  
Ernan Santiesteban Naranjo, Universidad "Vladimir Ilich Lenin" Las Tunas, Cuba. Pag: 88 - 90
- 9 FORMACIÓN MORAL Y AFECTIVA DESDE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE UNIVERSIDAD DE SANTANDER**  
Haydee Anillo, Universidad de Santander, Sede Valledupar. Pag: 91 - 94
- 10 CONJUNTO DE ACTIVIDADES FONÉTICO-LINGÜÍSTICAS PARA DESARROLLAR LA HABILIDAD EXPRESIÓN ORAL EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA INDUSTRIAL**  
Yamilka González Batista, Universidad de LAS TUNAS "VLADIRMIR ILICH LENIN". Pag: 95 - 103
- 11 EL TRATAMIENTO A LA ACENTUACIÓN CON ENFOQUE HOLÍSTICO**  
Damary Galiano Castro, Osmany David Rojas Reyes y Yudit Curbelo Hastón- Universidad de Las Tunas. Cuba. Pag: 104 - 109
- 12 ACERCA DE LA TEORÍA PSICOLÓGICA SOCIO HISTÓRICO-CULTURAL: SU MATRÍZ DISCIPLINAR**  
Ernan Santiesteban Naranjo y Kenia María Velázquez Ávila, Universidad "Vladimir Ilich Lenin", Las Tunas, Cuba. 110 - 114
- 13 RESEÑA DE LIBROS**  
Touriñán, J. M. (2014). Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención. Coruña: Netbiblo.  
Fernández Guerrero, Marta Mercedes (2013).  
Enseñanza Diferenciada e Integradora: Una propuesta de enseñar para la vida.  
FUNDACIÓN TECNOLÓGICA ANTONIO DE ARÉVALO – TECNAR, Cartagena.



ENVIADO EL 30 DE ENERO DE 2014 Y APROBADO EL 30 DE ENERO DE 2014

EDITORIAL Revista Redipe: Vol 3 No 3

CONOCER, ENSEÑAR Y EDUCAR  
NO SON LO MISMO DESDE LA MIRADA PEDAGÓGICA.

# EL RETO DE LA CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN

(KNOWING, TEACHING AND EDUCATING DO NOT  
MEAN THE SAME ON PEDAGOGICAL APPROACH.  
BUILDING EDUCATION FIELDS AS A CHALLENGE)

*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

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica. Hablamos de Pedagogía tecnoaxiológica. Pero, además, tenemos que hablar de Pedagogía mesoaxiológica, del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser significada y valorada como educación y construida como ámbito de educación.

El objetivo de este artículo es la formación de criterio sobre el significado de 'educación' y la importancia de la Pedagogía en la construcción de ámbitos de educación. El conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales. El significado de educación es la conjunción de carácter y sentido. El carácter determina el significado, el sentido cualifica el significado.

Palabras clave: Concepto de educación, significado de educación, conocimiento de la educación, ámbitos de educación, Pedagogía Tecnoaxiológica, Pedagogía Mesoaxiológica.

## SUMMARY

From educational knowledge approach, pedagogical intervention is always a tecnoaxiological one. We think of Tecnoaxiological Pedagogy. But also we have to think of Mesoaxiological Pedagogy, about the mean or education field, because each cultural area has to be meant and valued as education and built as field of education.

The aim of this article is the formation of criteria about the meaning of "education" and the importance of Pedagogy for the construction of educational fields. Knowledge of education makes it possible the creation of educational fields with cultural areas. The meaning of education is the conjunction of character and sense. The character determines the meaning, the sense gives it quality.

Key words: Concept of education, meaning of education, Knowledge of education, education fields, Tecnoaxiological Pedagogy, Mesoaxiological Pedagogy.



## 1. INTRODUCCIÓN

La preocupación que hoy tenemos por la educación como objeto de conocimiento no es una preocupación indirecta. Se ha dado un giro copernicano: la cuestión no son los saberes que se transmiten en la educación, sino la educación como objeto de conocimiento, tal como se puede comprobar en diversos libros de profesores de nuestra universidad que marcaron el inicio de tendencia en los años setenta del siglo pasado, bajo la idea de necesidad de una epistemología aplicada a la educación que establezca la relación entre epistemología y Pedagogía (Escolano, 1978). En la relación epistemología-educación-pedagogía, es posible avanzar desde una epistemología general a una epistemología aplicada a la educación, para construir una Pedagogía de corte epistemológico que permite establecer un continuo entre conocimiento de la educación, disciplina de conocimiento, focalizaciones del conocimiento, mentalidad pedagógica y mirada pedagógica (Tourrián y Sáez, 2012).

Herbart, el padre de la Pedagogía, construye su ciencia bajo la propuesta de la autonomía funcional de la ciencia pedagógica, y afirma que la mayoría de las personas que se dedican a la educación actúan sin formarse un "círculo visual" propio que les permita actuar, teniendo la crítica de su método y de sus actos (Herbart, 1806).

Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia y genera una mentalidad específica que debe hacerse patente en la mirada especializada 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. Hay que construir la mirada pedagógica respetando el carácter y sentido inherentes al significado de educación (Tourrián, 2013a).

La mentalidad pedagógica es la representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica en cada corriente de conocimiento de la educación. 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 se hace de su

actuación el pedagogo, 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, que son los cuatro componentes estructurales de mentalidad -conocimiento, función, profesión y relación- y los cuatro componentes estructurales de la acción en tanto que acción -agentes, procesos, productos y medios- (Tourrián, 2014).

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

La Pedagogía no puede desatender ese reto, so pena de perder su sustantividad y abdicar de su identidad, porque, si el conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia en la investigación pedagógica, tiene sentido afirmar que, si el conocimiento de la educación no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido.

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica. Y hablamos en este sentido de Pedagogía tecnoaxiológica. Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de Pedagogía mesoaxiológica, del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación (Tourrián y Sáez, 2012, cap. 9).

La pedagogía es conocimiento de la educación y transforma la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de "educación" para aplicarlo a cada área de experiencia cultural (Tourrián, 2011a).

La pedagogía mesoaxiológica transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Tiene sentido afirmar que no es lo mismo "saber



Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”; sólo en el último caso la Historia (que es una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se usa en este texto como ejemplo) se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica. En la intervención hacemos compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta qué aprendizaje y enseñanza cuentan para educar y qué cuenta en el aprendizaje y en la enseñanza educativas, porque conocer, enseñar y educar son tres actividades distintas (Tourrián, 2013b).

En este trabajo voy a centrar mi reflexión en el problema de la construcción de ámbitos de educación desde las siguientes tesis:

- Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales
- El conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica
- Transformar áreas culturales en ámbitos de educación es una nueva encrucijada del sistema educativo.

## 2. CONOCER, ENSEÑAR Y EDUCAR SON TAREAS DIFERENTES. EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN DETERMINA EL CONCEPTO DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DE ÁREAS CULTURALES

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

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

es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

### 2.1. Conocer, enseñar y educar no son la misma cosa

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

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

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

- a) Si bien es verdad que una buena parte de los objetivos de la educación tiene algo que ver con los contenidos de las áreas culturales en la enseñanza, el ámbito de los objetivos no se agota en los ámbitos de las áreas culturales, ni siquiera en la docencia. La función pedagógica, referida a la docencia, no se agota en saber la información cultural



correspondiente a un tema de un área cultural en una clase; antes bien, la función pedagógica se pone de manifiesto cuando se sabe qué tipos de destrezas, hábitos, actitudes, etc., de los diversos dominios que señalan las taxonomías, se están potenciando al trabajar de manera especial en ese tema. La cuestión, en la docencia, no es saber tanto sobre un área como el especialista, sino saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema del área y qué destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias estamos desarrollando al enseñar ese tema.

- b) La identificación del conocimiento de las áreas culturales con el conocimiento de la educación fomenta una situación pedagógica insostenible: la tendencia a evaluar el rendimiento escolar fundamentalmente por los niveles de información cultural de área. Sin que ello signifique que cualquier contenido sea puramente formal y sirva para alcanzar cualquier tipo de destreza, es posible afirmar que, aunque no con el mismo nivel de eficacia, desde el punto de vista pedagógico, con uno sólo de los temas culturales del programa que debe estudiar un alumno de secundaria, por ejemplo, se podrían poner en marcha las estrategias pedagógicas conducentes al logro de casi todos los objetivos educativos del programa, a excepción de la información cultural específica del área.
- c) Incluso identificando conocimiento de la educación y conocimiento de áreas culturales, se puede entender que hay un determinado conocimiento de la educación, hablando de la enseñanza, que no es el conocimiento de las áreas culturales: el conocimiento de la transmisión de los conocimientos de esas áreas culturales. La educación tendría efectivamente como misión, por ejemplo, la transmisión de conocimiento acerca del arte y lo artístico. En este caso, que ese conocimiento sea fiable y válido es problema de los historiadores del arte, de los críticos del arte y de los investigadores de esa área cultural; el conocimiento de la educación para la enseñanza sería, en este

caso, el conocimiento de las estrategias de intervención.

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





sólo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

## 2.2. Carácter, sentido y significado de la educación

Desde el conocimiento de la educación, el significado de 'educación' no se resuelve sólo las exigencias extrínsecas de carácter socio-cultural. Es necesario asumir el carácter y el sentido inherente al significado de la educación. El carácter y el sentido de la educación son los dos elementos que integran su significado. El carácter es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. El carácter de la educación es su determinación, lo que la determina. Pero, además, dado que en la relación educativa actuamos siempre con una específica perspectiva de enfoque o cualificación, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, apelamos, con propiedad, al sentido de la educación. El sentido de la educación es lo que la cualifica. El significado de educación es confluencia de carácter y sentido; el carácter determina el significado y el sentido lo cualifica.

### 2.2.1. EL CARÁCTER DERIVA DE LA COMPLEJIDAD OBJETUAL DE 'EDUCACIÓN' Y DETERMINA EL SIGNIFICADO REAL DEL CONCEPTO

La justificación de la educación, en cada caso de intervención, exige apelar a l significado real de la educación que requiere la conjunción de carácter y sentido. Sin los rasgos distintivos de carácter, la educación deja de ser lo que tiene que ser. El carácter de la educación nace de la complejidad del objeto educación y como ya he justificado en otros trabajos, es posible sistematizar la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación (Tourrián, 2014):

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

de ámbito de conocimiento y de acción.

Respecto de la primera condición, mantengo que la educación carece de toda justificación inteligible, cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores. La educación es siempre educación en valores y elección de valores y cualquier tipo de influencia no es educación, aunque cualquier tipo de influencia pueda ser transformada en un proceso de influencia educativo. Tenemos que conocer, estimar, y elegir valores; la educación en sí misma es un valor, enseña valores y, cuando educamos, estamos eligiendo valores, porque nos marcamos fines y las finalidades son valores elegidos. Y les damos sentido de acción responsablemente desde la resolución de la relación medio-fin. La condición fundamentante del valor hace que el objeto de conocimiento 'educación' sea como es: valores elegidos. Desde la perspectiva del valor, la educación implica relación valor-elección, porque construimos finalidades y eso significa que tenemos que desarrollar hábitos operativos que nos permiten relaciona las cosas que elegimos y ordenarlas como fines y como medios. Por medio de la primera condición, la educación adquiere carácter axiológico. Carácter axiológico significa que la educación es siempre educación en valores y elección de valores y cualquier tipo de influencia no es educación, aunque cualquier tipo de influencia pueda ser transformada en un proceso de influencia educativo. En cada acción nos marcamos fines, que son valores elegidos y les damos sentido de acción responsablemente desde la resolución de la relación medio-fin. Los valores son elegibles, porque nos marcamos fines, que son valores elegidos. El carácter axiológico determina la educación como construcción de procesos, de relación medios-fines.

Respecto de la segunda condición, afirmo que el significado de agente tiene un sentido específico en la educación que no puede soslayarse, so pena de renunciar a educar. Somos cada uno de nosotros agentes-actores que nos dejamos guiar y obedecemos a las personas que ejercen la condición de educadores. Realizamos operaciones guiados para educarnos. Pero además, somos agentes-autores que nos guiamos a nosotros mismos en procesos de educación, decidiendo nuestras metas e integrando nuestros actos en nuestros proyectos. Por medio de la educación emprendemos la terea de ser actores y autores de nuestros proyectos, incluso si nuestra decisión es la de actuar según nos digan los demás. En cada caso, como agentes, estamos abocados por la educación a emprender la tarea de ser autores y actores de nuestros propios proyectos.

Por medio de la segunda condición, la educación adquiere carácter personal y patrimonial. Carácter personal de la educación quiere decir que la acción educativa respeta la condición de agente del educando y lo prepara para comprometerse y obligarse





personalmente (es el origen genuino de su elección), de manera voluntaria, en sus actuaciones y para inventar o crear modos originales-singulares (que nacen en él y de él) de realización de la existencia, afrontando su condición humana (individual, social, histórica y de especie), con autonomía y responsabilidad, dentro del espacio participado de una cultura, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos (Arendt, 1974; Damasio, 2010; Gervilla, 2000; Haidt, 2006; Marina, 2009; Morin, 2009; Pinker, 2011).

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

Respecto de la tercera condición, se sigue que yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y hasta incluso puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos; pero a continuación tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Debo pasar del pensamiento y del conocimiento a la acción. Y para eso no basta con conocer, elegir, comprometerse y decidir; hay que dar un paso más y sentir, es decir, vincular afecto, valor y expectativas personales para que se produzca sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr. La realización efectiva de la acción exige ejecución, interpretación y expresión. Y para que esto sea posible, además de hacer una integración afectiva, pues nos expresamos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente, mediante apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos, necesitamos hacer integración cognitiva relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que

podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción se fundamenta de manera explícita desde la racionalidad con el conocimiento. Pero necesitamos, además, hacer una integración creativa, es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en el conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural. Necesitamos hábitos afectivos, pero la realización concreta de la acción no es posible sin el hábito intelectual y sin el hábito creativo, simbolizante-creador.

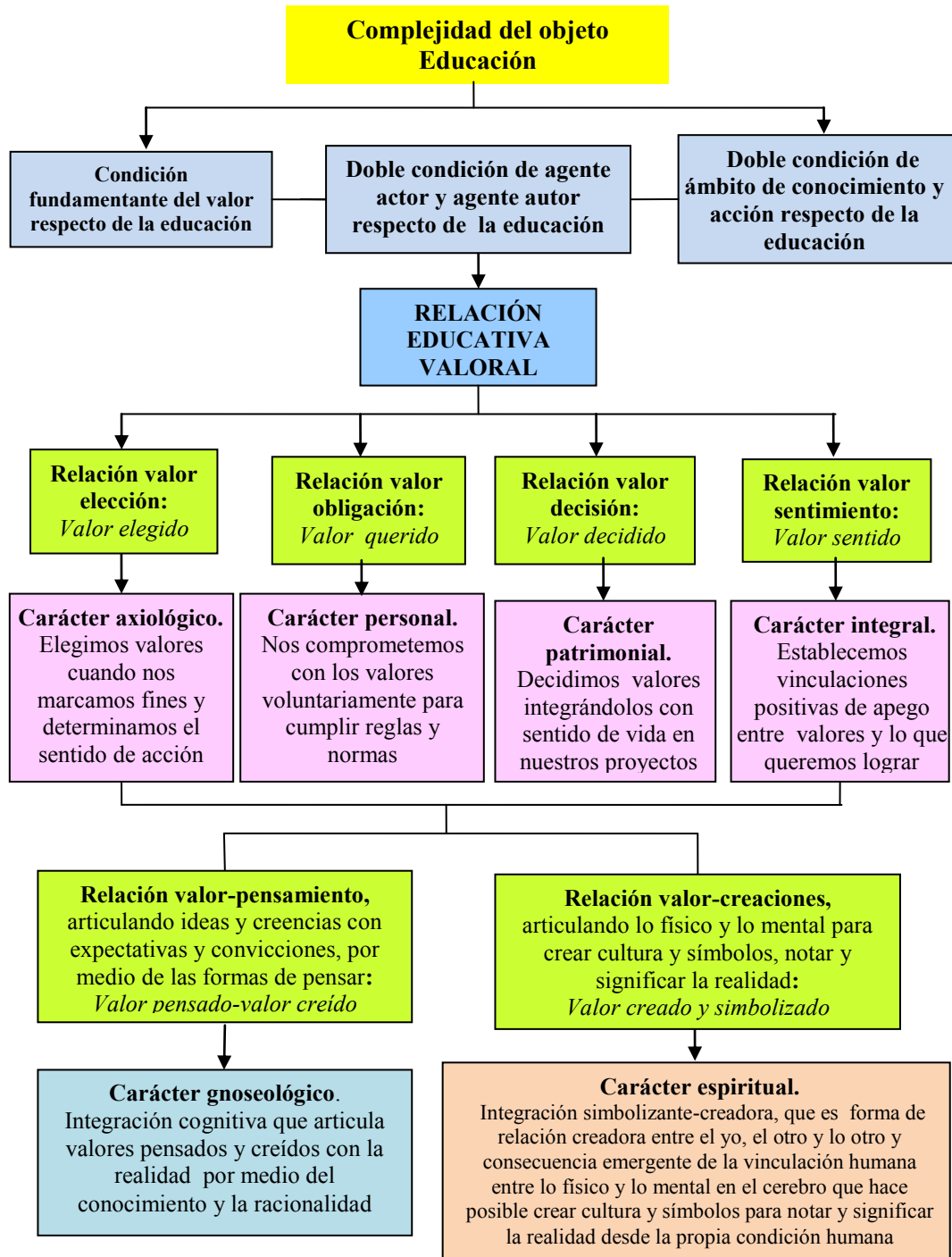
Por medio de la tercera condición la educación adquiere carácter integral, gnoseológico y espiritual. Carácter integral quiere decir desarrollo dimensional integrado de cada educando desde su actividad común interna (pensar, sentir afectivamente, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando), para desarrollar con posibilidades de éxito la condición humana individual, social, histórica y de especie en las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, local, escolar, profesional, etc. Carácter integral de la educación quiere decir educación de todo el educando como un todo desde su actividad interna, no como una suma de partes.

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

Carácter espiritual significa que generamos consciencia y creatividad que hace posible, desde la propia condición humana, crear símbolos para notar y significar el yo, el otro y lo otro, en el mundo físico, en el mundo de los estados mentales y en el mundo de los contenidos de pensamiento y sus productos. Carácter espiritual de la educación significa que la educación se hace al modo humano y genera eventos mentales en los educandos; mejoramos la toma de conciencia de nosotros mismos y de la realidad por medio de símbolos, al modo humano, es decir, como corporeidad mental que integra de manera emergente en el cerebro lo físico y lo mental y establece una forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, por medio de símbolos.



Cuadro 1: *Carácter de la educación derivado de la complejidad objetual de 'educación'*



Fuente: Touriñán, 2014, Cuadro 52.



## **2.2.2. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN DERIVA DE LA VINCULACIÓN ENTRE EL YO, EL OTRO Y LO OTRO Y CUALIFICA EL SIGNIFICADO DEL CONCEPTO**

El sentido de la educación está vinculado a la respuesta formativa que en cada momento cultural se da a la condición humana individual, social, histórica y de especie. El sentido de la educación se integra en la orientación formativa temporal de la condición humana por medio de las materias escolares, pero no se confunde con las materias escolares de estudio derivadas de las áreas culturales consolidadas en cada momento socio-histórico. Esto es así y, precisamente por eso, tiene sentido decir que toda educación tiene que ser personal (que es rasgo determinante del significado y derivado de la complejidad objetual de 'educación'), pero no necesariamente toda educación es de matemáticas o de física o de literatura o de artes y, al mismo tiempo, tiene sentido decir que toda educación matemática, física, artística o literaria, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, debe pensarse como educación con sentido permanente, glocal, de diversidad intercultural y de formación general, vocacional o profesional (que es cualificación del significado, aplicable a cada materia escolar educativa)).

El sentido de la educación nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías de espacio, tiempo, género y diferencia específica que están presentes en el significado de educación; es un tipo de vinculación que requiere conjugar en el desarrollo formativo de la condición humana la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, articulando en cada acción los límites de lo singularmente personal, lo próximo ambiental y lo universal, tres categorías vinculadas al "yo", "el otro", y "lo otro" en cada caso concreto de actuación (Tourrián, 2013c, Ortega, 2004 y 2013, Colom, 2013).

Desde el conocimiento de la educación, el carácter y el sentido de la educación son los dos elementos que integran el significado de 'educación'; el carácter determina el significado, el sentido lo cualifica. Desde esta perspectiva, la educación se configura como una tarea y un rendimiento orientado a desarrollar experiencia valiosa y conseguir el uso de las formas de expresión más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el carácter que determina el significado de educación desde su complejidad objetual (axiológico, integral, personal, patrimonial, gnoseológico y

espiritual) y el sentido que cualifica el significado de la educación, desde la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo desde las categorías de espacio, tiempo, género y diferencia específica (permanente, glocal, intercultural y general, profesional o vocacional). Al yo, en tanto que singularidad individualizada, hay que formarlo en todos los rasgos de carácter inherentes al significado de la educación. Al yo, en relación con el otro y lo otro, hay que formarlo en los rasgos de sentido inherentes al significado de educación (Tourrián, 2014).

En cada acto educativo se establece vinculación entre el yo, el otro y lo otro y se genera en la educación el sentido de cualificación espacial, temporal, de género y de diferencia específica. En cada acto educativo se concreta un sentido territorial, temporal, cultural y formativo, sin los cuales la educación no queda definida. Toda educación tiene sentido temporal, territorial, cultural y es específicamente formativa. En cada acto educativo conjugamos la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, para salvar los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal (Tourrián, Dir., 2012).



Cuadro 2: Sentido de la educación derivado de la vinculación establecida entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y que cualifica el significado desde las categorías de espacio, tiempo, género y diferencia específica



Fuente: Touriñán, 2014, Cuadro 38.



El sentido de diversidad intercultural, permanente, glocal y de formación vocacional, general y profesional cualifica la educación en un concreto marco cultural y territorial. El sentido no determina sin más el significado de la educación. Ni todo en la educación de la diversidad es intercultural, por ejemplo, ni toda educación es educación, si es intercultural, porque no solo se respeta la diversidad de manera intercultural (Tourrián, 2013a).

La propuesta intercultural no es una propuesta en el vacío, supone un compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos, el entorno, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad pluralista, abierta y democrática (Tourrián, (Dir.), 2012, cap. 1). Es una propuesta que marca el sentido de la diversidad en la educación y la cualifica en un determinado marco cultural territorial, pero no determina el significado de educación, porque hay educación pluralista que no es intercultural (Tourrián, 2013c).

### **2.2.3. EL SIGNIFICADO DE 'EDUCACIÓN' COMO CONFLUENCIA DE CARÁCTER Y SENTIDO QUE SE PLASMA EN LA ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL**

El significado real de educación es confluencia de carácter y sentido. Desde esta perspectiva, la educación se configura como una tarea y un rendimiento orientado a desarrollar experiencia valiosa y conseguir el uso de las formas de expresión más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el carácter que determina el significado de educación desde su complejidad objetual (axiológico, integral, personal, patrimonial, gnoseológico y espiritual) y el sentido que cualifica el significado de la educación, desde la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo (permanente, glocal, de diversidad intercultural y de formación general, profesional o vocacional). Al yo, en tanto que singularidad individualizada, hay que formarlo en todos los rasgos de carácter inherentes al significado de la educación. Al yo, en relación con el otro y lo otro, hay que formarlo en los rasgos de sentido inherentes al significado de educación.

Desde la perspectiva de la definición real, cualquier acto de significado educativo tiene que realizarse ajustándose a las determinaciones y cualificaciones que corresponden al significado real de educación. Toda educación debe ajustarse al carácter y al sentido. La educación matemática, la educación química, la educación física, la educación literaria, la educación

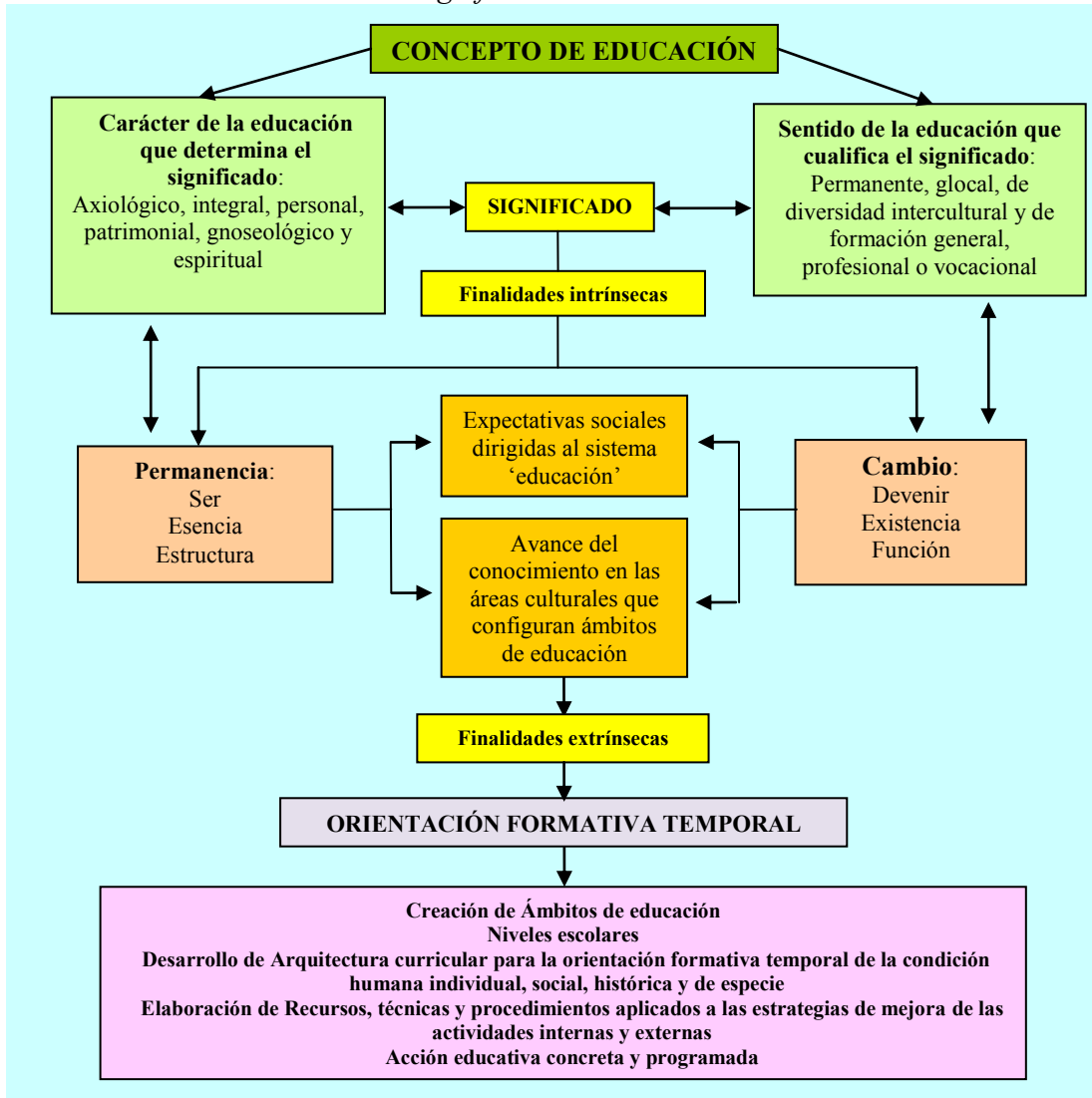
artística, la educación moral, la educación ciudadana, etcétera, son educación porque, primariamente, cumplen las condiciones de carácter y sentido propias del significado de "educación". Pero no toda educación tiene que ser matemática, para ser educación.

Tiene sentido decir que toda educación tiene que ser personal (que es rasgo de carácter, determinante, y derivado de la complejidad objetual de 'educación'), pero no necesariamente es de matemáticas o de física o de literatura o de artes y, al mismo tiempo, tiene sentido decir que toda educación matemática, física, artística o literaria, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, debe pensarse como educación con sentido permanente, de diversidad intercultural, glocal y de formación general, vocacional o profesional.

De la complejidad objetual de 'educación' nace el carácter de la educación. De la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo nace el sentido de la educación. De la confluencia en las materias escolares del significado (carácter y sentido) de 'educación' y de las áreas culturales formativas surge la orientación formativa temporal para la condición humana, ajustada al carácter y sentido de la educación. Esta orientación formativa está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones, del conocimiento de la educación, del avance de las áreas culturales y de la vigencia de los valores fundados en su carácter relacional. De este modo, en cada intervención, se manifiesta el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, tal como reflejamos en el siguiente cuadro.



Cuadro3: Significado de la educación



Fuente: Touriñán, 2014, Cuadro 55



Los distintos modos de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico, permiten hablar siempre de ella como un valor elegido como finalidad educativa (Tourinán, 2006 y 2013d; Reboul, 197 y 1999; Peters, 1969, 1979, 1982). Desde el punto de vista de la intervención, la educación está comprometida con finalidades extrínsecas o metas educativas (expectativas sociales para la condición humana desde áreas culturales consolidadas y ajustadas al carácter y al sentido de educación) y con finalidades intrínsecas o metas pedagógicas (exigencias lógicas del significado de la educación, vinculadas al carácter y al sentido inherentes al significado de '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).

Y si esto es así, en concepto, la educación es un proceso de maduración y aprendizaje que implica realizar el carácter y sentido de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, los hábitos fundamentales de desarrollo, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de las finalidades de la educación y los valores guía derivados de las mismas.

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

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

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

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

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





Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar, ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso (Tourrián, 2013e).

### 2.3. La triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación

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

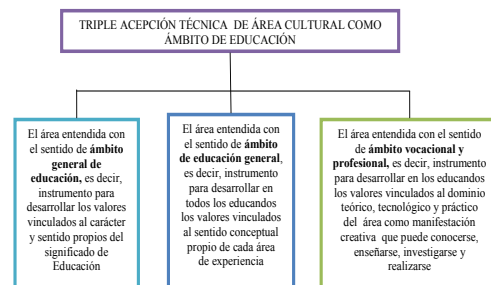
Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La acción pedagógica tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con significado y finalidad educativa, realizando una intervención de calidad, mediante procesos de auto y heteroeducación en las dimensiones generales de intervención, para lograr hábitos fundamentales de desarrollo corporal, intelectual, afectivo, volitivo, de construcción de uno mismo y de creación de proyecto personal de vida desde las áreas de experiencia y las formas de expresión correspondientes

a las áreas culturales integradas en el currículo (Tourrián, 2013a).

El currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a las áreas culturales de la educación que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las formas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística..) y de las áreas de experiencia (histórico-social, físico-natural, filosófico-transcendental, geográfico-ambiental, científico-tecnológica, antropológico-cultural, artística.....), atendiendo al significado del concepto “educación” que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación (Tourrián, Dir., 2010) .

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación se identifican y definen técnicamente tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera de sus manifestaciones y que dan significado a la relación áreas culturales-educación “como educación”, “como experiencia cultural” y “como experiencia profesional y vocacional”, es decir, se justifica la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación, tal como queda reflejado en el siguiente cuadro:

Cuadro 4: La triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación



Fuente: Tourrián, 2014, Cuadro 57



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

Para nosotros, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo educación "para" un área cultural (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es educación "por" el área cultural (ámbito general de educación y ámbito de educación general), ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación, -como se debería hacer con las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general- y ámbito de educación general en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos educar "con" el área cultural, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional (Tourrián, 2011b).

#### **2.4. Construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural**

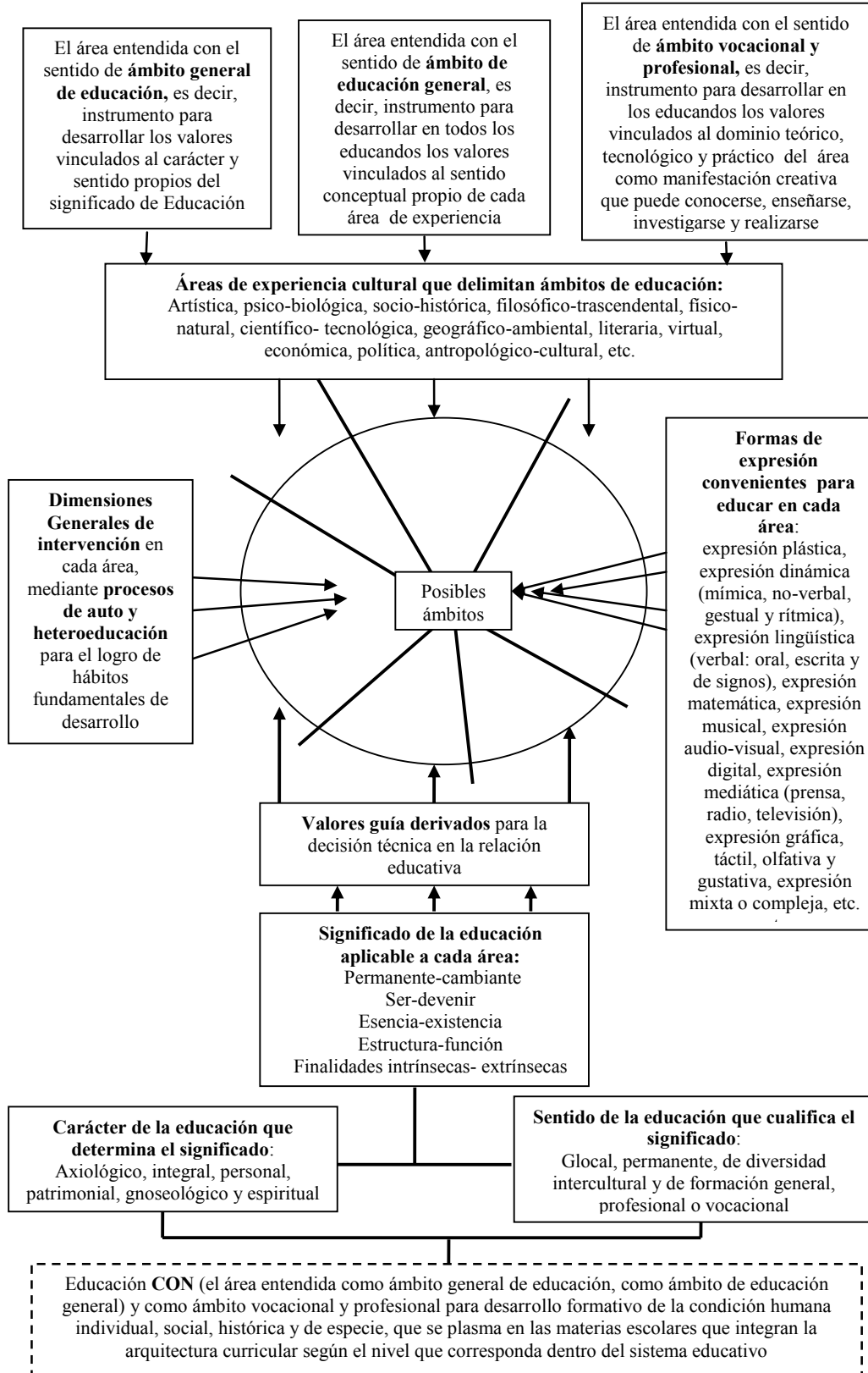
Lo que acabamos de expresar en el epígrafe anterior marca de manera lógica el orden de relación entre las acepciones "ámbito general de educación" y "ámbito de educación general", pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general respecto de la educación con un área de experiencia cultural,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

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

El conocimiento de la educación nos faculta para hablar en la intervención pedagógica de ámbito de educación en relación con cada área cultural, es decir, nos faculta para hablar de la educación como una actividad orientada al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando, desde cada área cultural y por medio de procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia axiológica del área como instrumento de desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación el carácter que determina el significado de educación y el sentido que cualifica el significado de la educación, porque de lo que se trata en cada ámbito de educación configurado desde un área cultural es de disponer de la experiencia axiológica de cada área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos. Como ya hemos dicho en otro trabajo (Tourrián, 2013d), la confluencia de carácter y sentido dan contenido al significado de 'educación' y de la confluencia del significado de educación y de las áreas culturales formativas en las materias escolares surge la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, que se materializa por medio de la relación educativa, en los ámbitos de educación que construimos, tal como reflejamos en el siguiente cuadro:



Cuadro5: El área de experiencia cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2014, Cuadro 58



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

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

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



### 3. EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN MARCA EL SENTIDO DE LA MIRADA PEDAGÓGICA

Si este discurso es correcto, tal como he dicho en el epígrafe 2.1, es posible hablar y distinguir conocimientos de áreas culturales y conocimiento de la educación. Pero además, el razonamiento realizado a lo largo de ese epígrafe, nos permite distinguir entre la educación como objeto de conocimiento (el conocimiento de la educación) y el conocimiento como objeto de educación (la educabilidad de nuestro conocimiento), si se nos permite la expresión.

Para mí, queda claro que:

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

entendido este concepto en el sentido más amplio y aplicado a cada área cultural a enseñar.

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

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

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

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



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

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

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

La pedagogía mesoaxiológica transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un

área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Tiene sentido afirmar, como ya hemos dicho, que no es lo mismo “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”; sólo en el último caso la Historia se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica.

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

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

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica, como ya hemos 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.

Cuadro 6: Pedagogía Mesoaxiológica (doblemente mediada)



Fuente: Touriñán, 2014, Cuadro 79.





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

Después de estas reflexiones, parece evidente que el conocimiento de la educación reclama una respuesta amplia relativa a la relación método, metodología y modelo en cada problema a estudiar y resolver. Y así las cosas, es seguro que, según el tipo de problemas que estemos analizando, necesitaremos conocimiento de la educación distinto, pero siempre construido con mirada pedagógica. La mirada pedagógica es el círculo visual que se hace de su actuación el pedagogo, atendiendo a la corriente, disciplina, focalización de su trabajo y mentalidad específica; es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos. Es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica, se corresponde con la expresión de la visión crítica de su método y de sus actos. Es el círculo visual de su actuación en tanto que pedagógica y, por tanto, es una visión ajustada a los elementos estructurales de la intervención, que son los cuatro componentes estructurales de mentalidad (conocimiento, función, profesión y relación) y los cuatro componentes estructurales de la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios) que hemos analizado por separado en los capítulos 2 a 9. El conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' en cada ámbito de educación construido.

Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia con mentalidad pedagógica específica de una corriente y eso debe hacerse patente en la mirada hacia su objeto de estudio e intervención. La mirada pedagógica, que es disciplinar siempre, muestra qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y sus modos de prueba. Así ocurre en cada ciencia, salvando las diferencias entre ellas, porque cada

una tiene su mirada específica y la aplican cada vez que actúan. Hay que construir la mirada pedagógica, respetando la educación como objeto de conocimiento y como acción. Afrontar ese reto desde la disciplina Pedagogía exige interrogarse acerca del papel de la teoría de la educación, la metodología y las focalizaciones que se hacen disciplinariamente para construir mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada (Tourrián y Sáez, 2012, cap. 9).

Educar con las Artes, como ejemplo de área cultural, no es un problema de conocer las Artes, prioritariamente, ni de Didáctica de las Artes, ni de Pedagogía Cognitiva que permite mejorar nuestro modo de conocer. Educar con las Artes, es básicamente utilizar las Artes para desarrollar los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto "educación" y utilizar las Artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además las Artes (o cualquier área cultural) como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables-practicables (Tourrián, 2011b).

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES: TRANSFORMAR ÁREAS CULTURALES EN ÁMBITOS DE EDUCACIÓN ES UNA NUEVA ENCRUCIJADA DEL SISTEMA EDUCATIVO**

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



Si esto es así, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que se construye desde la Pedagogía como ámbito de conocimiento de la educación. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de conocimiento "educación". Conocer un área cultural no es enseñar y enseñar no es educar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

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

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

Defendemos que el conocimiento de la educación marca el

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

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

La mirada pedagógica, que es el círculo visual que nos formamos con el conocimiento de la educación para lograr la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos en la intervención pedagógica, proporciona argumentos para no confundir "conocer un área cultural" "enseñar un área cultural" y "educar con un área cultural". El conocimiento de la educación se distingue del conocimiento de áreas culturales, si bien pueden ser usadas para educar. Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía.

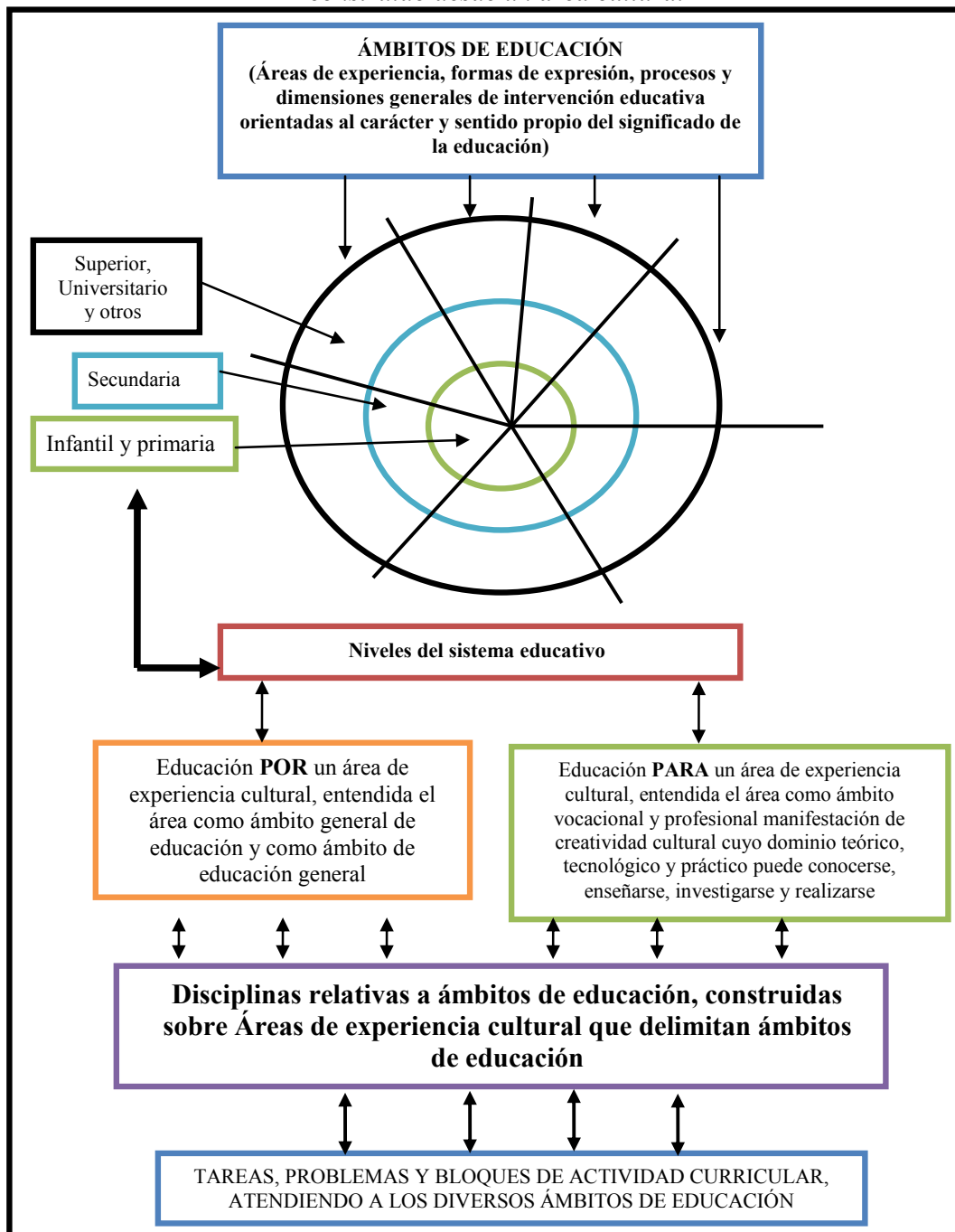
No hay una sola asignatura que prepare para todo lo que implica educar, salvo que esa asignatura sea la educación en su conjunto. Por eso todas las asignaturas están orientadas al dominio conceptual del área cultural que la identifica, al desarrollo profesional del área en lo que le compete y en el desarrollo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

Tal parece que, o estamos preparados para afrontar estos retos como educadores profesionales desde cada disciplina, o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre el educador y el enseñante. El peligro de la focalización disciplinar es olvidar que las disciplinas son los lugares privilegiados para la apropiación



de los valores de la educación, si se reconstruyen como ámbito. Nuestro postulado final es que la educación se desarrolla con sentido interdisciplinar y esto afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular ante la condición de experto gestor de espacios educativos en los que construye ámbitos de educación.

*Cuadro7: La arquitectura curricular derivada del ámbito de educación construido desde un área cultural*



Fuente: Touriñán, 2014, Cuadro 64



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

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

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

"El vicio de los fines externamente impuesto tiene sus raíces profundas. Los

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

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

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

Si pensamos en áreas culturales como ámbitos de educación construidos, el criterio de asignatura de contenido cultural disciplinar, se matiza distinguiendo no sólo enseñar y educar, sino también formación general y vocacional profesional. El objetivo en la educación general es formarse como persona y no como técnico especialista de un área cultural. Si pensamos



en áreas culturales como ámbitos de educación contruidos, el eje de la actividad no son los objetivos disciplinares sino la intervención determinada en forma de tareas, problemas y bloques de actividad vinculados al área cultural en tanto que ámbito educativo. Buena parte del fracaso escolar en secundaria se explica desde la confusión “disciplina de área cultural” y “área cultural como ámbito educativo”

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

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

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Colom, A. J. (2013). Elogio de la educación y crítica de la educación intercultural, en Grupo SI(e)TE. *Educación, Desmitificación y crítica de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 143-162.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada
- Escolano, A (1978). *Las Ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos*, en A. Escolano y otros, *Epistemología y Educación*. Salamanca: Sígueme, pp. 9-11 y 15-26.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.
- Haidt, J. (2006). *La hipótesis de la felicidad. La búsqueda de verdades modernas en la sabiduría antigua*. Barcelona: Gedisa.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura, s. f.
- Marina, J. A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/ aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Morin, E. (2009). *El método 5. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra, 4ª ed.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 57 (227), 5-30.
- Ortega, P. (2013). La Pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (256), 401-422.
- Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Peters, R. S. (1979). *Ethics and education*. Londres: G. Allen and Unwin, 1ª ed. 7ª reimp.
- Peters, R. S. (1982). La razón y la pasión, en R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters (Eds.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea, pp. 201-219.



- Pinker, S. (2011). *Cómo funciona la mente* Barcelona: Destino, 3ª reimp.
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad, transformar la educación?* Madrid: Narcea.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Books.
- 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. (2011a). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*, número extraordinario 2011, 283-308.
- Touriñán, J. M. (2011b). 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. (2013a). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales?, en *SI(e)TE* (2013a), *Desmitificación y crítica del la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.
- Touriñán, J. M. (2013b). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la educación*. *Revista interuniversitaria*, 25 (1), 25-46.
- Touriñán, J. M. (2013c). Educación intercultural, sí o no: entre el cajón de sastre y la simplificación reduccionista, el sentido de la educación. *Revista de investigación en educación*, 11 (2), 7-32.
- Touriñán, J. M. (2013d) La relación educativa como ejercicio de libertad comprometida y de actividad responsable, en J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson, pp. 123-168.
- Touriñán, J. M. (2013e). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista española de pedagogía*, 71 (54), 29-47.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación*. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación*. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. La mirada pedagógica. A Coruña: Netbiblo.

## 6. NOTA BIBOGRÁFICA

José Manuel Touriñán López

Nació en 1951. Maestro de Enseñanza Primaria (1969). Licenciado (1974) y Doctor (1978) en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (España) con premio extraordinario en ambos casos. Catedrático de Universidad (1988). Evaluador-auditor de programas universitarios, proyectos de investigación y publicaciones científicas en organismos oficiales y revistas profesionales. Autor de 250 artículos y 30 libros sobre desarrollo de sistemas educativos, intervención pedagógica y función pedagógica. Ha recibido premios autonómicos, nacionales e internacionales. 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/>