



José Manuel Touriñán López

Pedagogía de las artes

LA PERSPECTIVA
MESOAXIOLÓGICA

andavira
editora

Pedagogía de las artes

LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

José Manuel Touriñán López

andavira
e d i t o r a

andavira
e d i t o r a

Santiago de Compostela, 2022

© José Manuel Touriñán López
© Andavira Editora, S. L.

Diseño de cubierta: Dixital 21, S. L.

Depósito legal: C 1503-2022
ISBN: 978-84-124650-2-0

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.

Andavira, en su deseo de mejorar sus publicaciones, agradecerá cualquier sugerencia que los lectores hagan al departamento editorial por correo electrónico: info@andavira.com

Impreso en España/Printed in Spain
Impresión: Tórculo Comunicación Gráfica, S. A.

Andavira Editora, S. L.
Vía de Édison, 33-35 (Polígono del Tambre)
15890 Santiago de Compostela (A Coruña)
www.andavira.com

José Manuel Touriñán López (A Coruña)

Maestro de Enseñanza Primaria (1969). Licenciado (1974) y Doctor (1978) en Pedagogía 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 más de 250 estudios (en forma de artículos de revistas de investigación y capítulos de libros especializados), de más de 40 libros escritos como autor único y de más de 10 en coautoría. Ha recibido premios autonómicos, nacionales e internacionales. Su trayectoria profesional ha sido biografiada en repertorios europeos y americanos. Es coordinador de la red RIPEME (Red internacional de pedagogía mesoaxiológica), integrada en la Red iberoamericana de pedagogía (Redipe), y del grupo de investigación Tercera Generación (TeXe), de la Universidad de Santiago de Compostela en la que imparte docencia de Teoría de la Educación, Política de la Educación y Función Pedagógica.

Sus líneas de investigación sobre desarrollo de sistemas educativos, intervención pedagógica y función pedagógica convergen actualmente en la línea *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación*: valoración del contenido de las áreas de experiencia cultural como educación y fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación, de manera que se integren en el diseño educativo valores comunes de educación y valores educativos específicos de cada área cultural (Proyecto PIIR 004 Educere Area. Educar con las áreas culturales).

Por Resolución de 18 de mayo de 2019, el jurado nombrado al efecto por REDIPE (Red Iberoamericana de Pedagogía) le ha concedido, por unanimidad, en su primera convocatoria de carácter internacional y periodicidad bienal, el *Premio Educa-Redipe 2019 (Trayectoria profesional)*.

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

Más información en: <http://dondestalaeducacion.com/>

Capítulo 1

La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía: construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar intervención

1.1	Introducción	3
1.2.	Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales.	4
1.3.	El punto de partida hacia la definición real de educación está en el uso común del término y en las actividades que se realizan	8
1.3.1.	El concepto de educación se vincula nominalmente a criterios de uso común del término	9
1.3.2.	El concepto de educación se vincula nominalmente a criterio de finalidad en las actividades	10
1.3.3.	Hay que ir más allá del uso común y de las actividades que corresponden a la definición nominal	12
1.3.4.	La función pedagógica genera intervención desde las actividades comunes	17
1.4.	El significado de 'educación' como confluencia de criterios de definición	20
1.5.	El concepto de 'educación' como confluencia de significado y orientación formativa temporal por medio de la actividad común	26
1.6.	Transformar áreas culturales en ámbitos de educación es la encrucijada de la arquitectura curricular en el sistema educativo	30
1.6.1.	El conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica especializada y la mentalidad pedagógica específica de la intervención	33
1.6.2.	La triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación, atendiendo al sentido específicamente formativo	41
1.6.3.	Construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural	49
1.6.4.	Donde hay educación, hay riesgo: transformamos conocimiento en educación para educar al hombre y transformar la sociedad, si así lo decidiera	57
1.7.	Para educar, además de enseñar, hay que construir ámbitos de educación, hacer el diseño educativo y generar la acción concreta, controlada y programada en cada intervención	60

1.8. Consideraciones finales: de la Pedagogía General a las Pedagogías Aplicadas, en perspectiva mesoaxiológica, para educar	72
1.9. Vocabulario técnico específico	83
ANEXO 1: Cuánto del ámbito de educación identifico.	88
ANEXO 2: Cuánto del diseño educativo identifico.	89
ANEXO 3: Cuánto hay de educación común en una materia escolar	90
ANEXO 4: Cuánto tiene de educación específica una materia escolar	93
ANEXO 5: Profesionales de la educación y funciones pedagógicas	94

Capítulo 2

El significado de la relación educativa: una mirada desde la Pedagogía, pensando en la relación artes-educación

2.1. Introducción	97
2.2. La relación educativa es distinta, porque asume los criterios de uso común y de finalidad en su significado	99
2.3. La relación educativa no solo es convivir	103
2.4. La relación educativa no solo es comunicar	108
2.5. La relación educativa no solo es cuidar	112
2.6. La relación educativa es relación y no se resuelve en pares antinómicos: libertad y educación no se excluyen y están co-implicadas en la relación educativa	117
2.7. La relación educativa se asienta, frente a opinionitis pedagógica, en conceptos propios del ámbito de educación	124
2.8. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar	126
2.9. La relación educativa exige sistematizar rasgos de carácter que determinan el significado de ‘educación’	128
2.10. La relación educativa integra el sentido de la educación	135
2.11. La relación educativa requiere concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción.	138
2.12. Consideraciones finales: la relación educativa no es neutral; es una relación comprometida, responsable y compasiva en cualquier ámbito de educación construido al que se aplique	143

Capítulo 3

Los medios hay que valorarlos pedagógicamente. Educar no es una cuestión de medios y más medios

3.1. Introducción	149
3.2. Medios y actividad están unidos en la perspectiva mesoaxiológica	152
3.2.1. Libertad, acción y medios: positivos, negativos, internos y externos	153
3.2.2. Medios, recursos e instrumentos no significan lo mismo.	156
3.2.3. Los medios educan, no son neutrales y se ajustan a la finalidad para definir sus propiedades	158
3.2.4. Los medios se ajustan a la actividad del sujeto y al concepto de educación	163
3.3. La tipología de los medios vinculada a la actividad en educación es compleja y no es unívoca	165

3.4. En perspectiva mesoaxiológica, hay que valorar pedagógicamente el medio y convertirlo en ámbito de educación	170
3.4.1. Las dimensiones generales de intervención se vinculan a la actividad del sujeto, no son áreas de experiencia cultural, ni ámbitos de educación	171
3.4.2. Tenemos que educar las dimensiones generales de intervención	179
3.5. La educación de la afectividad es nexa entre el conocimiento y la acción en la realización de cada acto	183
3.5.1. La relación valor-sentimiento: de la experiencia sentida de la emoción a la experiencia sentida del valor de algo	184
3.5.2. Educación afectiva y educación de la afectividad: la educación integral es positiva y dimensional	191
3.5.3. La educación afectiva y de la afectividad no es solo inteligencia emocional	198
3.5.4. Construimos cultura, simbolizando; vamos, con afectividad, de la cognición a la creatividad	203
3.6. Los nuevos medios no son solo un medio: la experiencia digital y mediática como ámbito de educación	209
3.6.1. La educación electrónica como ámbito de educación (e-educación o educación de la competencia digital y mediática)	211
3.7. Premios, castigos y deberes como recursos pedagógicos	216
3.7.1. Premios y castigos: entre la costumbre y la ley en la educación	218
3.7.2. Premios y castigos: entre la necesidad y la determinación personal, la vinculación programada	220
3.7.3. Los deberes: entrenamiento, fijación habitual y vinculación cuasicausal	226
3.8. Consideraciones finales. Frente a la mitificación, valor pedagógico de los medios	230

Capítulo 4

Las artes como ámbito de educación. Educar “con” las artes es educación común, específica y especializada

4.1. Introducción	235
4.2. Una propuesta en el punto de partida: la educación artística es sustantivamente educación y adjetivamente artística	237
4.3. Educación artística y la triple acepción de “disciplina”	243
4.4. Triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación	245
4.5. La educación artística como conocimiento de la educación con mentalidad y mirada pedagógicas	246
4.6. La educación artística común es ámbito general de educación	252
4.7. La educación artística específica es ámbito de educación general y la educación artística especializada es ámbito de educación vocacional y profesional	255
4.8. Educar “con” un arte exige tener en cuenta la distinción entre educación “por” las artes (común y específica) y “para” un arte (especializada)	261
4.9. No todo vale como contenido en las finalidades de la educación artística	266
4.10. El modelo dual de formación no resuelve bien la relación teoría-práctica en la educación artística	268
4.11. Consideraciones finales: para hacer el diseño educativo de la educación artística hay que hacer pedagogía aplicada y construir las artes como ámbito de educación	272
4.12. Línea de investigación pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación (proyecto: construcción de ámbitos de educación, “educere area”, educar con el área cultural)	276
4.12.1. Cuestionario 1: ajuste de la materia escolar a los componentes del ámbito	282

4.12.2. Cuestionario 2: ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo	284
4.12.3. Cuestionario 3: ajuste de la materia escolar a los valores educativos comunes derivados del significado de educación	287
4.12.4. Cuestionario 4: ajuste de la materia escolar a los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual del área cultural que conforma la materia escolar	289
4.12.5. Cuestionario 5: elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos	292
4.12.5.1. Actitud de reconocimiento del valor	292
4.12.5.2. Actitud de aceptación de un valor	296
4.12.5.3. Actitud de acogida a un valor	300
4.12.5.4. Actitud de entrega a un valor concreto	304

Capítulo 5

Construyendo el ámbito de educación “museo”: museísmo pedagógico y procesos de educación

5.1. Introducción	311
5.2. La triple acepción técnica de ámbito de educación aplicada al museo como área de experiencia cultural	312
5.3. La tipología de los medios de la educación es compleja y no es unívoca, pero se vincula a la actividad y se aplica al museo como ámbito de educación	316
5.4. Análisis conceptual de los procesos educativos ‘formales’, ‘no formales’ e ‘informales’ de educación	319
5.4.1. Necesidad general del estudio teórico de estos términos	320
5.4.2. Los términos formal, no formal e informal se predicán de los procesos de heteroeducación	322
5.4.3. Definición originaria de los términos ‘formal’, ‘no formal’ e ‘informal’ en relación con educación es insuficiente y equivocada	329
5.4.3.1. Carácter restivo de la definición originaria de los términos: secuencia temporal no es lo mismo que secuencia lógica.	331
5.4.3.2. Violación del uso lógico de la partícula ‘no’ y de la partícula ‘in’.	333
5.4.4. Redefinición de ‘informal’ en procesos de educación. Justificación de la diferencia entre la especie “informal” y las dos subespecies “formal y no formal”	335
5.4.5. Redefinición de ‘formal’ y ‘no formal’ en procesos de educación. Justificación de la diferencia entre las dos subespecies ‘formal’ y ‘no formal’	339
5.4.5.1. Criterio de ausencia de dedicación exclusivamente a la tarea educativa.	339
5.4.5.2. Criterio de atención a adultos exclusiva o no exclusivamente	339
5.4.5.3. El criterio “institucionalizada no-institucionalizada”	340
5.4.5.4. El criterio escolar-extraescolar.	340
5.4.6. No debemos ocultar o minimizar la importancia de la distinción ‘formal’ y ‘no formal’, si diferenciamos educación sustantivamente y adjetivamente	343
5.5. Consideraciones finales: el museísmo pedagógico admite procesos formales, no formales e informales de educación y no es solo hacer un museo de la educación	346

Capítulo 6

Investigaciones teóricas del campo de la educación y pedagogía aplicada a las artes como ámbito de educación construido

6.1. Introducción	351
6.2. Pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación en la construcción del conocimiento de la educación	359
6.2.1. Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación	362
6.2.2. Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación	367
6.2.3. Investigaciones teóricas de la educación. La teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación	370
6.2.4. Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la pedagogía	374
6.2.4.1. Teoría como nivel de análisis y teoría como disciplina académica sustantiva no deben confundirse	378
6.2.4.2. La Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es Pedagogía general	379
6.2.4.3. Las disciplinas científicas y las disciplinas académicas sustantivas pueden generar disciplinas aplicadas.	380
6.3. La complementariedad metodológica es principio de investigación pedagógica en la construcción del conocimiento de la educación	383
6.3.1. La complementariedad metodológica se vincula al principio de significación del conocimiento de la educación.	385
6.3.2. La correspondencia objetual como condición metodológica general	390
6.3.3. La complementariedad metodológica como exigencia de la complejidad objetual de 'educación'.	391
6.3.4. La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la correspondencia objetual	393
6.4. Consideraciones finales: educar con las artes exige pedagogía aplicada para construir el ámbito de educación "artes"	395

Introducción

Las Artes son un área de experiencia cultural y un ámbito de realidad susceptible de ser interpretado desde muy diversas disciplinas. Destacamos entre las teorías interpretativas de las artes, la Psicología del arte, la Antropología de las artes, la Filosofía del arte, la Sociología de las artes y también es posible interpretar las artes desde la Pedagogía, en tanto que las artes son susceptibles de ser interpretadas como educación.

La Pedagogía de las artes no se confunde con la Didáctica específica de las artes; el problema no es la enseñanza de las artes, sino la real oportunidad de educar con las artes. La pedagogía de las artes es pedagogía general aplicada a la construcción del área de experiencia cultural “Artes” como ámbito de educación, que es lo que corresponde a la relación artes-educación desde la perspectiva de la educación; es pedagogía aplicada al área cultural Artes.

Las artes son un problema de educación, porque la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación. En perspectiva pedagógica, cuando educamos, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación, porque la función pedagógica no es sólo enseñar artes, sino educar CON las artes. No es un problema de conocer el arte o las artes, ni un problema de enseñar arte o artes, sino un problema de educar con las artes o con el arte; es decir, es un problema de valorar como educativo el medio que utilizamos.

Y es muy probable que, para muchos, la Educación Artística se confunda con la Historia del Arte como disciplina de conocimiento y asignatura del currículum escolar. Tienen razón los que dicen que una buena asignatura de arte puede ser el instrumento adecuado para alcanzar cultura artística, pues, con un determinado contenido sobre

Arte, se pueden desarrollar muy diversos objetivos formativos y no sólo los que tienen que ver con el conocimiento de las manifestaciones artísticas. Pero ahí no se acabaría el problema, pues, visto desde esa óptica, el conocimiento pedagógico quedaría limitado a la didáctica de la Historia del Arte como conocimiento histórico y como evolución del sentido de lo artístico y no se tratarían las Artes como problema de educación.

Hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de “*el conocimiento de la educación*”, es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, el crítico de arte, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas culturales, es un hecho comprobable 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, las artes, 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 específica y de Pedagogía cognitiva, según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación respecto de un área cultural, exige que la educación se convierta en el objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica de esa área.

Pero, además de responder a por qué se mejoran mis capacidades de conocer un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr, enseñando, 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 la respuesta se construye con el significado de ‘educación’ desde la Pedagogía.

Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde los rasgos propios del significado de educación. En perspectiva pedagógica, conocer un área cultural no es enseñar, porque, 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. La perspectiva de análisis desde la Pedagogía es mesoaxiológica, porque siempre tiene que valorar como educativo el medio que utiliza en la intervención.

La diferencia específica de la función de educar no la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino su ajuste al significado de educación y la transformación del área cultural instructiva en ámbito de educación que se integra en el diseño educativo de cada intervención.

Diseño educativo y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo, en sentido amplio, es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el

proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el diseño didáctico. El diseño educativo es resultado de la valoración de un área de experiencia cultural como educativa; es el resultado de la integración racional de los componentes de ámbito para intervenir, contando con los medios internos y externos convenientes en cada grado y nivel escolar.

El diseño educativo es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Y para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de ‘ámbito de educación’, sino que tenemos que implementar una acción educativa concreta, controlada y programada desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada intervención.

Desde la Pedagogía estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir desde la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia cultural, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, artística, etcétera).

Hace once años dirigí una obra colectiva dedicada a la relación artes y educación (*Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*) y en 2016 se editó otro trabajo colectivo de dirección compartida sobre la construcción de ámbitos de educación (*Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*). En este momento, después de publicar mi libro *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*, y de fundamentar el carácter propio de la decisión pedagógica en el libro *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*, estoy en condiciones de afrontar la construcción del ámbito de educación “Artes” desde la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía.

En definitiva, en perspectiva mesoaxiológica, hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la experiencia educativa, ya que la educación tiene significado distinto y diferenciable. Cuando educamos, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación, porque la función pedagógica no es sólo enseñar artes, sino educar CON las artes. Y esto resalta, en la formación de profesores, la evidente necesidad de prepararlos para valorar educativamente cualquier medio que vayan a utilizar para educar. En resumen, resalta la necesidad de capacitar a los profesores, como pedagogos, para construir ámbitos de educación con el área de experiencia cultural “artes”, generar el diseño educativo de la actuación y realizar intervención pedagógica correspondiente, sabiendo cuánto de educación común y es-

pecífica hay en su intervención y cuánto de diseño educativo y de ámbito de educación están cumplimentando en cada intervención con el área de experiencia “Artes”.

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

En este libro trabajo especialmente las cuestiones propias del concepto de educación artística en tanto que educación y las derivadas de la necesidad del conocimiento de la educación para la educación artística. Al lugar de las artes en el sistema educativo ya he dedicado otros trabajos individualmente y en coautoría que están citados en el texto. Por tanto, no es el objetivo de este libro la profesionalización en el sistema (cómo forma en artes el sistema), ni la profesionalización del sistema (cómo están integrados en el sistema los profesionales de artes y quiénes son sus formadores), sin embargo dedico espacio específico en este texto a los problemas de separar la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción en la formación de profesionales, así como a la necesidad de formarse en competencias adecuadas para poder educar con las artes, porque no son lo mismo y porque hay un problema emergente en el sistema educativo, derivado del reconocimiento de la diferencia entre enseñanzas artísticas y educación artística, que nos exige distinguir entre la formación artística profesional, la formación docente para el ámbito artístico, sea común, específico o especializado y las artes como parte de la formación general.

He dividido el libro en seis capítulos, cuyo contenido se resume en las siguientes tesis que corresponden distributivamente a cada uno de ellos:

- Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales
- El carácter y el sentido de la educación son condiciones que determinan y cualifican el significado de educación en la definición real
- El área cultural admite tres acepciones como ámbito de educación construido, atendiendo al sentido específicamente formativo de la acción de educar, y el reto pedagógico es transformar áreas de experiencia en ámbitos de educación
- Donde hay educación hay riesgo, pero, para educar, además de enseñar, hay que construir ámbitos de educación y hacer el diseño educativo, que es previo y complementario del diseño instructivo en la intervención pedagógica
- La relación educativa es un concepto con significado propio y es distinta por finalidad y significado
- La relación educativa exige concordancia entre valores y sentimientos en cada puesta en escena y es una forma de actuación comprometida y no neutral, ajustada a los rasgos de carácter que determinan el significado de ‘educación’.
- Medios y actividad están unidos en la perspectiva mesoaxiológica
- La tipología de los medios vinculada a la actividad en educación es compleja y no es unívoca

- La educación de la afectividad es el vínculo necesario para el paso del conocimiento a la acción
- En perspectiva mesoaxiológica, hay que valorar pedagógicamente el medio y convertirlo en ámbito de educación
- La relación artes-educación es siempre, primaria y sustantivamente, educación
- La relación artes-educación es adjetivamente “artística” y cualifica la relación específicamente
- Las artes son ámbito de educación común, específico y especializado
- No todo vale en la educación artística
- Los museos son un ámbito de educación construido que no está siendo utilizado en plenitud para la educación con las artes
- Investigar las artes como ámbito de educación se ajusta a la pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación y a la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica
- Es posible construir el ámbito de educación “artes”, hacer su diseño educativo y generar intervención pedagógica en forma de pedagogía aplicada.

Todos los capítulos tienen la misma estructura: introducción, desarrollo y consideraciones finales. La introducción cumple el doble papel de enlace con el capítulo precedente y avance de lo que se va a construir. El desarrollo se orienta en cada epígrafe y subepígrafe a establecer las tesis que son elementos de fundamentación del contenido, que se acompaña de 58 cuadros, cinco anexos y cinco cuestionarios derivados, que sintetizan las construcciones teóricas más significativas del trabajo. Las consideraciones finales son el lugar específico para resumir el pensamiento construido en el capítulo y justificar la tesis central del capítulo.

Es posible una visión de conjunto del contenido del libro, atendiendo a los cuadros que resumen el contenido de las tesis fundamentales. También es posible aproximarse al contenido del libro haciendo una lectura de la introducción y de las consideraciones finales de cada capítulo, porque entre ambos apartados se logra una síntesis enlazada del contenido de la obra capítulo a capítulo. Además, hay una lectura temática, más analítica, vinculada a los índices de cada capítulo y al índice general, porque el título de cada uno de los epígrafes y subepígrafes detallados en los índices constituye una formulación de las tesis que se defienden y de los conceptos que se usan y justifican en el correspondiente contenido. Es posible, además, la lectura singularizada de cada capítulo, porque cada capítulo en sí mismo desarrolla el contenido de análisis y prueba. Por último, existe una lectura sucesiva y progresiva de los capítulos que permite alcanzar la visión de la concepción pedagógica que se propugna y se fundamenta a lo largo de la obra, apoyándose en más de 400 referencias bibliográficas distintas que son utilizadas en el libro y se recogen alfabetizadas en la bibliografía.

José Manuel Touriñán López
Santiago de Compostela
Septiembre de 2021

Relación de cuadros, anexos y cuestionarios

- Cuadro 1: La acción educativa se ajusta al significado de educar
- Cuadro 2: Extensión del significado de educación en la definición real
- Cuadro 3: Complejidad objetual de 'educación' que fundamenta rasgos de carácter
- Cuadro 4: Sentido pedagógico de educación derivado de la vinculación establecida entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y que cualifica el significado desde las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica
- Cuadro 5: Significado de educación como confluencia de criterios de definición
- Cuadro 6: Concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal
- Cuadro 7: Pedagogía Tecnoaxiológica y Mesoaxiológica (doblemente mediada)
- Cuadro 8: Mentalidad, Mirada, Relación educativa e Intervención pedagógica
- Cuadro 9: Generación de mentalidades pedagógicas
- Cuadro 10: La mirada pedagógica
- Cuadro 11: Componentes del ámbito de educación
- Cuadro 12: Triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación
- Cuadro 13: El área de experiencia cultural como ámbito de educación
- Cuadro 14: Educar CON el área. El área como ámbito de educación
- Cuadro 15: La arquitectura curricular derivada del ámbito de educación construido desde un área cultural
- Cuadro 16: Diseño educativo, diseño instructivo, intervención pedagógica
- Cuadro 17: Competencias adecuadas para educar vinculadas a actividades internas

- Cuadro 18: Elementos de la acción educativa concreta a partir de las dimensiones generales de intervención
- Cuadro 19: Medios internos y externos vinculados a dimensiones, actividades, competencias, capacidades y disposiciones del educando
- Cuadro 20: Acción educativa controlada desde principios derivados
- Cuadro 21: Acción educativa programada. Diagrama funcional para la intervención pedagógica, pasando del conocimiento a la acción
- Cuadro 22: Mentalidad-Mirada-Intervención-Diseño educativo
- Cuadro 23: Elementos del diseño educativo
- Cuadro 24: Valores agrupados por rasgos de carácter y sentido de educación
- Cuadro 25: Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía
- Cuadro 26: La relación educativa se ajusta al significado de educar
- Cuadro 27: Cualificación y especificación de la convivencia
- Cuadro 28: Concepto de educación para la convivencia
- Cuadro 29: Cuadrantes que representan la persona en relación con otras personas
- Cuadro 30: Relación educativa como interacción para educar
- Cuadro 31: Carácter de la educación derivado de la complejidad objetual de 'educación'
- Cuadro 32: Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción
- Cuadro 33: Tipología de Medios internos y externos vinculados a la actividad
- Cuadro 34: Dimensiones generales de intervención
- Cuadro 35: Integración de componentes de la acción educativa concreta a partir de las actividades internas del educando
- Cuadro 36: Educación de la afectividad
- Cuadro 37: El área de experiencia "digital y mediática" como ámbito de educación
- Cuadro 38: Tipos de explicación y criterios diferenciadores
- Cuadro 39: Premios y castigos moduladores de función y necesidad
- Cuadro 40: Educación Artística como parte de la Educación como disciplina
- Cuadro 41: La triple acepción técnica de área cultural Artes como ámbito de educación
- Cuadro 42: Componentes de ámbito de educación (educación CON las artes)
- Cuadro 43: Finalidades de la Educación artística relativas al contenido
- Cuadro 44: Procesos de educación en función del agente educador y su intencionalidad
- Cuadro 45: Investigaciones teóricas del campo de la educación
- Cuadro 46: Construcción de una teoría filosófica educación
- Cuadro 47: Construcción de una teoría interpretativa en educación
- Cuadro 48: Estructura de Teoría de la Educación como teoría interpretativa
- Cuadro 49: Construcción de una teoría práctica en educación
- Cuadro 50: Estructura de la Teoría de la Educación como teoría práctica
- Cuadro 51: Construcción de una Teoría sustantiva en la Pedagogía
- Cuadro 52A: Estructura de la disciplina autónoma Pedagogía
- Cuadro 52B: Pedagogía como disciplina con autonomía funcional
- Cuadro 53: Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía
- Cuadro 54: Parcelación de la Pedagogía en disciplinas académicas sustantivas

Cuadro 55: Integración de componentes de disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía

Cuadro 56: Resolución de problemas para la intervención en la corriente marginal del conocimiento de la educación

Cuadro 57: Resolución de problemas para la intervención en la corriente subalternada del conocimiento de la educación

Cuadro 58: Resolución de problemas para la intervención en la corriente autónoma del conocimiento de la educación

ANEXO 1 (Cap. 1): Cuánto del ámbito de educación identifico

ANEXO 2 (Cap. 1): Cuánto del diseño educativo identifico

ANEXO 3 (Cap. 1): Cuánto hay de educación común en una materia escolar

ANEXO 4 (Cap. 1): Cuánto tiene de educación específica una materia escolar

ANEXO 5 (Cap. 1): Profesionales de la educación y funciones pedagógicas

CUESTIONARIO 1 (Cap. 4): Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito

CUESTIONARIO 2 (Cap.4): Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

CUESTIONARIO 3 (Cap.4): Ajuste de la materia escolar a los valores derivados del significado de educación

CUESTIONARIO 4 (Cap. 4): Ajuste de la materia escolar a la categorización del sentido conceptual de la materia (qué es; para qué sirve; cómo me forma)

CUESTIONARIO 5 (Cap. 4): Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos

Las artes son un ámbito de realidad y un área de experiencia susceptible de ser interpretada desde la Pedagogía. Las artes, en relación con la Pedagogía, dan lugar a pedagogía aplicada. Las artes son un problema de educación, porque la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación. En perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía, cuando educamos, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación, porque la función pedagógica no es sólo enseñar artes, sino educar CON las artes. No es un problema de conocer el arte o las artes, ni un problema de enseñar arte o artes, sino un problema de educar con las artes o con el arte; es decir, es un problema de valorar como educativo el medio que utilizamos y hacer personas educadas.

Para responder a esa pregunta, hay que justificar por qué las artes son educativas y educan; hay que valorar las artes como educativas y ver en qué medida cumplen los criterios que determinan el significado de 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 las artes. La diferencia específica de la función de educar no la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino su ajuste al significado de educación y la transformación del área cultural instructiva en ámbito de educación que se integra en el diseño educativo, buscando siempre la concordancia de valores y sentimientos en cada intervención, para lograr el paso del conocimiento a la acción.



andavira
e d i t o r a

www.andavira.com

