

¿ENSEÑAR ÁREAS CULTURALES O EDUCAR CON LAS ÁREAS CULTURALES?

José Manuel Touriñán López
Universidad de Santiago de Compostela
Mayo, 2012

1. INTRODUCCIÓN

Todo parece indicar que hablar de excelencia en nuestros días en relación con la escuela y la educación significa hablar de éxito y de fracaso en términos de producción. El éxito es antónimo de fracaso y calidad es antónimo de cantidad. Desde esa asociación se cuantifica, se estandariza y se tipifica, atendiendo a modelos preestablecidos sin prestar la consideración que merecen en la educación aquellos aspectos que no han sido tipificados, pero que forman parte del significado de educar. Tal parece que, desde que hemos descubierto la posibilidad de medida de resultados comparables en el proyecto PISA (<http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>), todos tenemos que viajar a Finlandia para aprender y copiar su modelo. Pero conviene no olvidar que, incluso para conseguir los mismos objetivos educativos en la Europa unificada, podemos seguir diversos caminos: son diferentes los modelos político-administrativos, tanto desde la perspectiva del eje centralización-descentralización, como desde la del eje homogeneidad-diversidad-comprensividad-inclusividad, sin olvidar las diferencias entre sistemas educativos respecto del número de horas lectivas anuales, de las diferencias salariales de los profesores y del inicio de la edad de escolarización. Tanto si pensamos en los sistemas educativos desde el punto de vista de su estructura (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_ES_E_S.pdf), como si pensamos en ellos, en términos de descripción de sistemas (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_ES_ES.pdf), el Tratado de la Unión Europea (TUE) sienta las bases para la construcción de un proyecto educativo común que acepta y asume la pluralidad nacional existente bajo el objetivo de integración que no excluye la diversidad y es respetuoso con la soberanía de cada Estado a través de las tareas coordinadas para la construcción del objetivo común, que se afronta desde una situación general de los sistemas de educativos caracterizada en conjunto por (Malosse, 1994; Touriñán, 2008d):

- Diversidad lingüística.
- Diversidad administrativa y estructural de sistemas.
- Diversidad de situaciones y niveles de desarrollo socio-económico.
- Diversidad de lugares y exigencias.

Desde nuestro punto de vista, cualquier estrategia de desarrollo en este mercado educativo global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados. La descentralización reclama la existencia de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, pues una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder

a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión (Vázquez, Sarramona y Touriñán, 2009).

Precisamente por eso, resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de descentralización de un país a otro o de resolver los cambios a coste cero. Cada alternativa de descentralización nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe construir la posición descentralizada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Esos elementos antinómicos de los sistemas educativos descentralizados son (Touriñán, 2008c):

- la alternativa regionalización-internacionalización,
- la alternativa heterogeneidad-homogeneidad,
- la alternativa diversificación cultural-equivalencia internacional de sistemas educativos,
- la alternativa autoidentificación del sistema en la Comunidad Regional-uniformidad inter e intra Comunidad,
- la alternativa determinación aislada del sistema en la Comunidad Regional-desarrollo educativo solidario entre Comunidades.

Nada hay nada en los indicadores de calidad que nos haga pensar que los jóvenes de hoy comprenden el mundo mejor que los de hace una o dos décadas. La sensación de fracaso en nuestro Sistema Educativo (España), no nos aleja con convicción de la mediocridad. Todos reconocemos, sin ulteriores análisis, que las infraestructuras deficientes en los centros, las leyes educativas que se han ido aplicando de manera experimental, el retraso histórico y la falta de objetivos compartidos profesional y familiarmente, la formación del profesorado, pendiente de actualización, la escasa dotación de recursos, la ausencia de adaptación entre horarios escolares y exigencias familiares y laborales, la no mejora de las condiciones del aula, junto con el reparto desequilibrado entre tareas y motivación estudiantil, son causas de esta situación (Touriñán, 2008b).

Llama poderosamente la atención que con estas pruebas se pretenda diagnosticar el grado en que el alumnado de los diversos países de la Unión Europea está preparado para incorporarse al mercado laboral, pero no se repara en que la educación es mucho más que desarrollo de destrezas para la empleabilidad, de manera que, lo que queda fuera de la evaluación interestatal de los sistemas educativos, es de importancia sustantiva en la educación de las personas. Ni siquiera se cubren los objetivos del libro blanco de la educación de 1996. Ese año fue declarado el año de la Educación y de la formación permanente en Europa. El 20 de noviembre de 1995, Mdme. Cresson presentó el informe de la Comisión 12 de las Comunidades Europeas (Comisión de la Educación, Formación y Juventud) conocido, coloquialmente, como Libro Blanco de la Educación y la Formación y cuyo título es "*Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva*" (Comisión Europea, 1995). Lo genuino del libro es plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor económico de la educación en un momento de crisis socio-económica. Partiendo de tres acontecimientos que impactan en nuestro mundo de hoy: la sociedad de la información, la mundialización y la civilización científico-técnica, el Libro Blanco propone dos objetivos:

- a) Revalorizar la cultura general para cualquier tipo de formación.
- b) Desarrollar la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación.

El profesor Torres mantiene que limitar el interés de la evaluación a la empleabilidad y pasar por encima de otros aspectos fundamentales de la educación, es algo que se nos impone administrativamente desde los sistemas educativos y constituye el verdadero “caballo de Troya” de la cultura escolar, porque esas modas de éxito cuantificable no se preocupan de evaluar, entre otras cosas fundamentales para la educación, las habilidades para el debate y la comunicación respetuosa, la adquisición de experiencia y expresión artística, la formación literaria, la apertura de espíritu, el compromiso intercultural, la capacidad de resolución de conflictos, la formación cívica y la educación moral y afectiva, la participación, el consumo responsable y la educación para la salud y el sentido crítico (Torres, 2011, p. 199).

La Cumbre de Ministros de Cultura de la Unión Europea, celebrada en Salamanca en marzo de 2002, reforzó en su momento esta preocupación compartida, insistiendo en la necesidad de la creación de estrategias comunes para potenciar el papel de la cultura en cada país y con carácter general, de manera tal que se atendiera a las oportunidades que ofrece la Red para difundir programas culturales, porque el apoyo a la cultura es elemento fundamental en el desarrollo europeo, tanto desde el punto de vista del florecimiento de la diversidad nacional y regional de las culturas de los estados miembros, como de la importancia del patrimonio cultural común (Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, art. 151; programa europeo *Education and Training 2010*, (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html ; González y Wagenaar, 2003).

En los años setenta del siglo XX se consideró que los cuatro elementos fundamentales en el proceso educativo eran el profesor, el aprendiz, la materia y el medio (Schwab, 1973). Había que tener en cuenta cada uno de ellos y ninguno podía reducirse a otro de ellos. Sobre esta primera propuesta se configuraron el postulado de los tres elementos básicos del aprendizaje del alumno -resistencia, recursos y reflexión- (Claxton, 2001) y el postulado de los cinco elementos básicos de la educación que Novak contribuyó a consolidar en su teoría de la educación -el aprendiz, el profesor, el conocimiento, el contexto y la evaluación- (Novak y Gowin, 1984; Novak, 1998). Así mismo, "tiempo" y "dinero" se reconocen como factores que han jugado un papel especial en las investigaciones de la psicología de la educación, la sociología de la educación y la economía de la educación. Tiempo y dinero son factores que influyen en toda empresa humana, tal como han contribuido a demostrar en sus estudios sobre la acción humana y la organización Misses y March y Simon, respectivamente, (Misses, 1968; March y Simon, 1981). El concepto de eficiencia se vincula al tiempo y al dinero de manera singular, pero cada vez tiene más fuerza la propuesta de Novak de que tiempo y dinero no resuelven el problema de la empresa educativa, sino que son las teorías viables y el establecimiento de niveles de criterio los que contribuyen a utilizar con más eficacia el tiempo y el dinero disponibles, así como a alcanzar elevados niveles funcionales (Novak, 1998).

En nuestros días, como consecuencia de la perspectiva de la sociedad del conocimiento y de las tecnologías de la información y las comunicaciones, "tiempo" y "espacio" se han convertido en factores de especial relevancia para la investigación pedagógica. Sin ánimo de exhaustividad, me parece adecuado traer a colación diversas acepciones que en relación con la educación están asociadas a los conceptos de tiempo y espacio en la experiencia social y educativa con clara intención de establecer criterio (Touriñán, 2003):

- El tiempo y el espacio se asocian al programa escolar, porque, en la escuela, la actividad del aprendizaje se organiza en torno a las variables tiempo y espacio a través de los programas y ciclos.
- El tiempo y el espacio se asocian al ocio, ya que la actividad fuera de la escuela y el tiempo de recreo se convierten hoy en día en uno de los recursos pedagógicos más importantes para fomentar la convivencia, los valores democráticos y el desarrollo físico y afectivo de las personas.
- El tiempo y el espacio se vinculan a la formación permanente, porque la actividad de aprendizaje y educación, ya sea reglada o actividad en torno al tiempo libre, va más allá del tiempo escolar y de los procesos formales de intervención escolar; el perfeccionamiento progresivo es posible a lo largo de la vida de las personas.
- El tiempo y el espacio se matizan con respecto al perfeccionamiento profesional, pues la actividad profesional está sometida a constantes modificaciones que dependen de los procesos de transformación provocados por el avance del conocimiento. La innovación y la puesta al día son retos de los profesionales que se asumen dentro del concepto de educación continua como perfeccionamiento profesional y requieren espacios y tiempos específicos
- El tiempo y el espacio se unen a la eficiencia en la actividad organizada, porque en la organización los conceptos de eficiencia y eficacia condicionan los procesos de producción desde la política de gestión de calidad, hasta un punto tal que, al menos, el tiempo se convierte en un elemento estructural del proceso de producción.
- El tiempo y el espacio se simbolizan en relación con las vivencias, pues una de las consecuencias más directas de la programación biológica temporal del organismo humano como entidad psico-física es la experiencia de vida; el tiempo adquiere un significado y valoración distinta en cada etapa del desarrollo humano (infancia-adolescencia-juventud-madurez-senectud); significado distinto según la vivencia personal. Mantenemos recuerdos de vivencias pertenecientes a diversas etapas de la vida. Y no se vive con la misma intensidad el tiempo en cada momento.
- El tiempo y el espacio se personalizan en el acontecer histórico y en el quehacer diario, porque tienen un sentido antropológico incuestionable. Y es esta condición ha sido objeto de tratamiento ejemplar desde el ámbito de la investigación pedagógica recientemente, acumulando un saber sobre la temporalidad del espacio y la espacialización del tiempo social que nos permitirá singularizar con precisión nuevas propuestas de pedagogía ambiental territorializada en un futuro próximo.
- Tiempo y espacio se virtualizan en la Sociedad de la información, porque la relación espacio-temporal en los procesos interactivos digitalizados tiene la propiedad de desconectarse del ahora actual. El tiempo y el espacio en las redes generan formas distintas de comunicación, que deben ser analizadas desde lo óptica de la intervención pedagógica.

Esta última forma peculiar de considerar tiempo y espacio ha dado lugar a categorizaciones de los modos de aprendizaje y enseñanza, atendiendo a la concurrencia y a la sincronía de espacios y tiempos de profesor y alumno. Profesor y alumno pueden

combinar el espacio y tiempo de tal forma que se generan cuatro posibles escenarios operativos de aprendizaje- enseñanza (Tourrián, 2003):

1. Mismo espacio y mismo tiempo para profesor y alumno en el aprendizaje (aula normal con enseñanza presencial).
2. Mismo espacio y distinto tiempo para profesor y alumno en el aprendizaje (aula configurada como centro de autoaprendizaje).
3. Distinto espacio y mismo tiempo para profesor y alumno en el aprendizaje (aula configurada como lugar de teleformación y videoconferencia)
4. Distinto espacio y distinto tiempo para profesor y alumno en el aprendizaje (aula configurada como enseñanza de entorno virtual, material multimedia y/o por correspondencia)

Es frecuente que la investigación educativa, se oriente por un método en vez de por una teoría, olvidando el postulado, básico en las ciencias sociales, que establece que el marco teórico restringe las posiciones de valor que pudieran mantenerse con coherencia (Tourrián, 2010a). Sin embargo, frente a esa tendencia, es posible argumentar con sentido que una revisión diacrónica de los procesos interactivos de intervención pedagógica ayuda a comprender que los recursos no desvirtúan el carácter singular de la acción pedagógica por muy atractivos que puedan ser aquellos, incluso atendiendo al volumen económico que se mueva en su entorno. Precisamente por eso, puede decirse que el objetivo final del aula virtual no es sustituir al profesor o la orientación del aprendizaje, sino facilitar otro entorno que amplía las posibilidades de intervención, pero no conculca las condiciones básicas del proceso de intervención que siempre tiene agentes, intencionalidad educativa e intervención pedagógica para que se consiga transformar los determinantes externos (conductas del tutor y profesor) en determinantes internos de la conducta del alumno.

Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La educación tiene que estar a la altura de los tiempos, realizando una intervención de calidad, desde las dimensiones generales de intervención, en todas las áreas del currículum. Tiempo y espacio estructuran el sistema educativo y cada uno de esos conceptos plantea sus problemas específicos, desde el punto de vista de la estructura; en un caso, la duración; en otro la descentralización y la comprensividad.

Nuestra tarea en este texto no es hablar de las etapas escolares en el sistema educativo, sino del espacio educativo entendido no como algo físico y de carácter administrativo que se descentraliza o centraliza, o que se homogeniza o diversifica, sino como una construcción axiológico-cultural que caracteriza cada acción educativa concreta, como acción personal de agentes. Esto es así, porque cada caso de intervención educativa, cada caso de acción pedagógica, exige una puesta en escena cuya realización no sólo implica ejecución, interpretación y expresión, sino que además exige resolver la concordancia de valores y sentimientos en cada actuación con manifestación explícita de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción educativa específicamente, que es una acción distinta de otras. En esa ejecución concreta del acto de educar es donde se puede observar la gracia, el modo personal original y creativo de cada educador. Y es esa creativa puesta en escena de la acción educativa la que nos obliga a entender a los educadores como gestores del espacio de la relación educativa, no tanto porque cada espacio educativo se convierte en un escenario de ejecución de los procesos educativos, sino porque el escenario educativo es tan singular que su creación y cuidado supone necesariamente integrar el espacio físico en el concepto “*ámbito de educación*” que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al carácter y sentido de la educación, a los procesos de

intervención, a las dimensiones de intervención y a las áreas de experiencia cultural y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área de experiencia.

Conviene mantener la distinción entre áreas de experiencia cultural y ámbito de educación, porque con ello reforzamos la capacidad de hacer compatible no sólo la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, sino también el conocimiento de áreas culturales y el conocimiento de la educación, con objeto de responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué aprendizaje y enseñanza cuentan para educar y qué cuenta en el aprendizaje y en la enseñanza educativas*. Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la experiencia educativa, ya que la educación tiene carácter y sentido propios. Cuando educamos, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Cómo se transforma el conocimiento en educación es la clave del sistema educativo, cuya función no es sólo enseñar áreas culturales, sino educar con las áreas culturales. Contribuir a fortalecer esta opción es nuestra preocupación en este texto.

2. REVOLUCIÓN EDUCATIVA O REFORMA EDUCATIVA

Hoy se habla, igual que hace 40 años, de crisis de la institución bajo las formas singulares de crisis de número de alumnos, crisis financiera, crisis de adecuación de planes de estudios, incluso de crisis de nuevas prioridades. Y se asume, además, en el fondo, que debajo de todas estas crisis puntuales, subyace una crisis más profunda y global: es la crisis de gestión en la que los responsables de la administración a nivel estatal, a nivel autonómico y a nivel de centros tienen que definir sus posiciones, pues, si hay un ámbito de responsabilidad compartido, también hay un conjunto de exigencias diferenciadas.

En el año 1973 Spackman se preguntaba en un artículo incisivo si eran necesarias las escuelas (Spackman, 1973). Su contenido sigue siendo actual su argumento de fondo era que las escuelas no habían sido capaces de cumplir su cometido y cada vez era más evidente la duda acerca de la conveniencia de conservar la escuela tal y como era en aquel momento, porque desde una determinada óptica era posible enfrentar el aprendizaje real con la escuela (que era obligatoria, orientada a títulos, con planes de estudios poco flexibles, con agrupación de niños por edades, con organización jerárquica y con desprecio a las nuevas redes educativas).

Es oportuno hacer alusión a uno de los insignes maestros del pensamiento universitario, Ortega y Gasset y destacar con él que la reforma en la educación no puede reducirse a la corrección de abusos, ni siquiera consiste principalmente en eso; la reforma es siempre creación de nuevos usos (Ortega y Gasset, 1968). En este sentido se expresó el profesor Faubell en la década de los setenta, condensando el pensamiento de reforma de la escuela hacia su reevaluación frente a la desescolarización (Faubell, 1973).

Volver a pensar en la misión y papel de la institución escolar dentro de la sociedad que constituye su entorno, nacional e internacional, es una práctica constante en todas las épocas. La perspectiva histórica permite afirmar que la crisis persistente en que vive la institución escolar no es una crisis de la escuela como institución, sino la crisis o la decadencia de un determinado modo de hacer escuela. En el fondo, como antes apuntamos, es un problema de creación de nuevos usos (Tourrián, 2008d).

En relación a la educación, solemos hablar con mucha frecuencia y sin control del significado de 'revolución'. La revolución educativa y la revolución escolar son dos expresiones cuyo dimensionamiento está hipervalorado por su interés mediático. Aun así, el profesor Torres ha delimitado doce grandes transformaciones, que identifica

como revoluciones en el inicio del siglo XXI y que hay que tenerlas en cuenta, porque afectan a las áreas del currículum y a sus contenidos (Torres, 2011, p. 15).

Valga como ejemplo de lo anterior la idea revolucionaria de ‘Tercer Entorno’ (la sociedad-red) que, junto con el entorno rural y el entorno ciudad, configura nuevas posibilidades para la sociedad, también se ha usado como connotación específica de un cambio revolucionario o de un cambio que preconiza el advenimiento de una nueva etapa de civilización (Echeverría, 1999; Castells, 2001; Neira, 2011). Este cambio ha sido analizado ya desde muy diversas perspectivas: como *Tercera Comunicación* (la audiovisual-virtual, frente a la gestual y verbal), como *Tercera Revolución* (la del lenguaje de hipertexto-multimedia-digital, frente a la del lenguaje oral y escrito), como *Tercer Espacio* (el de la pantalla interactiva -la interficie-, frente al del encerado de la escuela y al del libro). Este nuevo “Entorno” genera condiciones icónicas y simbólicas singulares que afectan al lenguaje, la comunicación y la forma de vida (OCDE, 2003). Todo ello contribuye a reforzar la idea de que la revolución en nuestros días implica cambio tecnológico y que la nueva civilización implica cambio de mentalidad (Tourrián, 2010a).

Conviene recordar en este momento que, en el más puro sentido de la tradición pedagógica, se ha asociado siempre el cuidar y el educar, tal como si los límites de la educación se establecieran en esa alianza, frente al obrar técnico y al obrar político. Pero lo cierto es que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas, en el que se toman decisiones técnicas, morales y políticas; un ámbito analizable desde los niveles epistemológicos de teoría, tecnología y práctica, sin menoscabo de la condición de agente en el educando y en el educador. Era una idea revolucionaria en su momento pensar que la educación estaba alejada de un obrar técnico que reducía el sujeto a objeto sin decisión, pero hoy sabemos que la tecnología es un nivel de análisis epistemológico cuya función es contribuir a controlar la acción educativa sin obviar la condición de agente en el educando (Elliot, 1997 y 2000; Boavida y García del Dujo, 2007; Ferraz, Amaro, Folgado y Lopes, 2011).

A veces tomo una *decisión técnica*, que se identifica con reglas y normas derivadas del propio proceso, en función del conocimiento que se tiene del ámbito específico y a partir de la elección primaria de trabajar en ese ámbito. A veces tomo una *decisión moral*, que no es elección dentro de un ámbito, sino confrontación de ámbitos diversos respecto de la propia vida y proyecto personal; es la resolución de la ordenación que hace el hombre de sus exigencias, de acuerdo con las relaciones que se dan en la realidad en cada ámbito de su existencia. A veces tomo una *decisión política*, que es, con propiedad, ordenación y elección entre metas y sus correspondientes alternativas de acción para lograrlas, pero no respecto de la propia vida personal, sino respecto del bien común vinculante en la sociedad y bajo criterio de prioridad y oportunidad. El objetivo previo a la decisión en política es determinar cuáles son las necesidades que demanda la sociedad en esa materia y cómo se pueden satisfacer, para establecer, de acuerdo con los presupuestos económicos, cuales son las prioridades que se pueden alcanzar y cuales, oportunamente, deben ser financiadas (Tourrián, 2008c).

La asociación de ‘cuidar’ y ‘educar’ no debe hacernos olvidar que no son lo mismo. Cuidamos para sanar y cuidamos para educar. El cuidado es un concepto que se ha ido abriendo a partir del modelo maternal a otras necesidades de cuidado. Desde su origen en la relación maternal se ha ido ensanchando hasta el aprendizaje del comportamiento social. Hay una frontera difusa entre cuidar y educar, entre lo “*asistencial*” y lo “*educativo*” que las propias leyes no deben obviar so pena de confundir cuidar y educar (Tobío, Agulló, Gómez y Martín, 2010, p. 52).

Por su parte, el profesor Esteve, en dos de sus últimos libros, nos habla de la tercera revolución educativa como la revolución que corresponde a la educación en la sociedad del conocimiento (Esteve, 2010a y 2010b): una revolución que debe generar auténtica educación inclusiva y exige reconvertir nuestros sistemas de enseñanza en sistemas educativos (Esteve, 2010a, pp. 72, 134 y 150) y transformar nuestras instituciones escolares en centros de educación (Esteve, 2010b, pp. 87 y 103).

Es mi opinión que el sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar, que debe cumplir finalidades educativas, y la escuela es una institución educadora cuyo objetivo es el logro de las finalidades de la educación en cada etapa. Por definición el sistema educativo y la institución escolar están concebidos para educar y la legislación ampara y promueve la legítima acción educativa de los centros escolares en el sistema educativo. Más que revolución, es reforma; hay que corregir abusos y generar nuevos usos (Tourriñán, 2008d y 2010b).

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista (Tourriñán, 2008a).

Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación en valores, en general, y en los propios del desarrollo convivencial, en particular (Vázquez, Sarramona, y Tourriñán, 2009).

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación “consigo mismo”, con “el otro” y “lo otro” en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere la tarea de educar como objetivo de responsabilidad compartida y derivada (Tourriñán, 2008a).

Nosotros entendemos que es posible diferenciar aptitudes para conocer la educación (relacionadas con dominio de la teoría, la tecnología y la práctica propias de la educación como conocimiento y actividad), las aptitudes para investigar (relacionadas más directamente con el dominio de la metodología y la capacidad de verificación y prueba), las aptitudes para la enseñanza (más unidas al dominio del conocimiento de la educación específico de los métodos de enseñanza y su aplicación, un conocimiento que requiere el dominio suficiente de los contenidos del área en la que se va a enseñar), y las

aptitudes para intervenir educativamente en un área de experiencia (que se identifica además con las competencias vinculadas a la realización del carácter y del sentido de la educación entendida, como tarea, o como resultado).

La confusión entre estas competencias es, en buena parte, la causa de que los sistemas educativos enseñen y no eduquen y que los sistemas escolares no cumplan con su función primordial que es educar utilizando las áreas culturales para generar experiencia axiológica de valor educativo. Para educar con un área cultural, la condición de experto o la identidad de la competencia viene dada por diversas actividades (Touríñán, 2010a):

- Conocimiento de la educación (teórico, tecnológico y práctico) al nivel suficiente para realizar la función
- Conocimiento (teórico, tecnológico y práctico) del área de experiencia, en la que va a educar, al nivel suficiente para realizar la función
- Dominio de las destrezas para ejercer técnicamente la función
- Competencia práctica de la intervención como especialista

Ni es verdad que el profesor de un área de experiencia cultural es un aprendiz de ese área que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más conoce área de experiencia es el que mejor la 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 esa destreza.

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

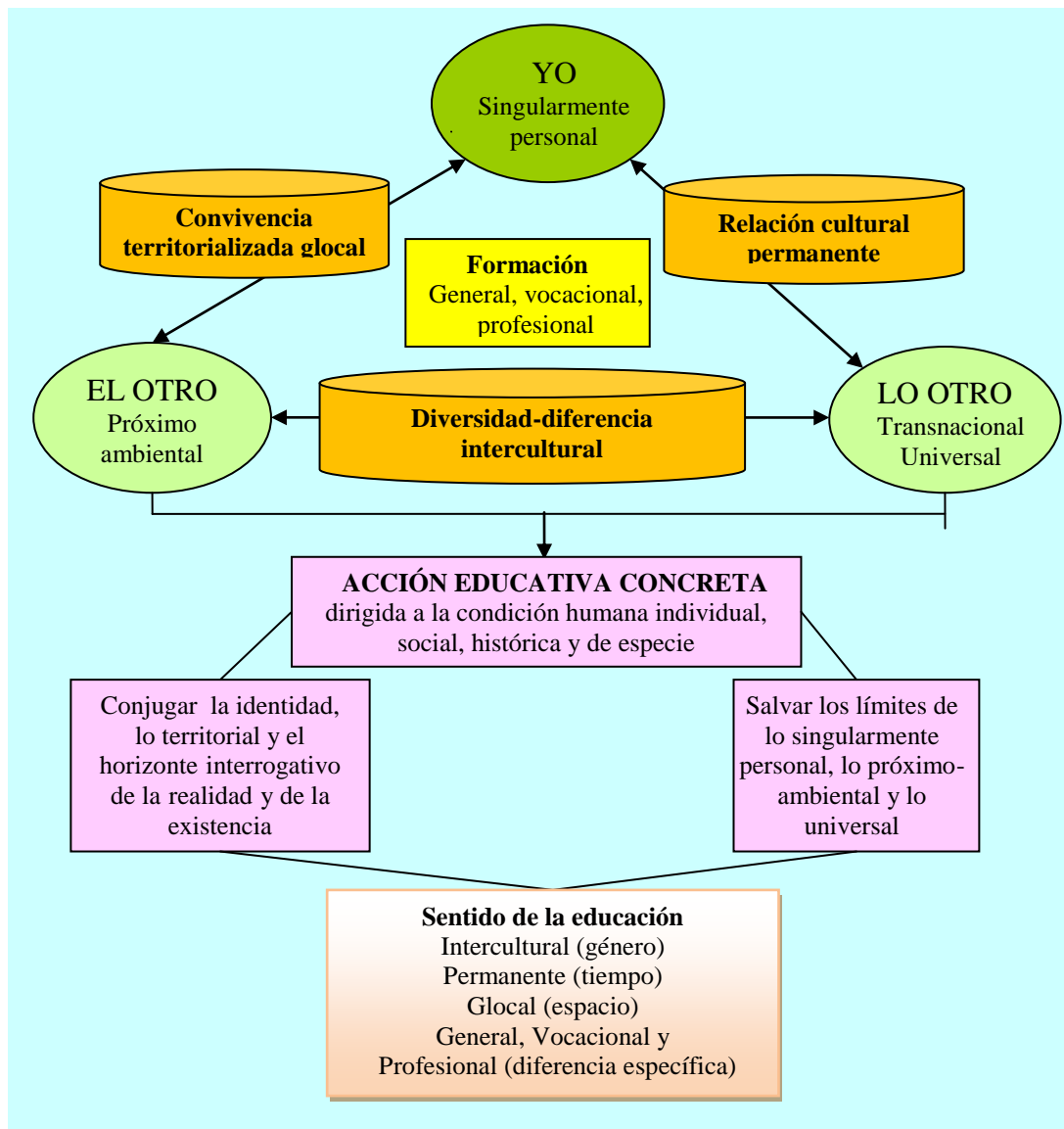
3. LA EDUCACIÓN ES UNA TAREA CON CARÁCTER Y SENTIDO INHERENTE A SU SIGNIFICADO

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva y moral. Hablamos, también, de educación artística, física, religiosa, ambiental, científico-técnica, físico-natural, literaria, socio-histórica, entre otras. Hablamos, además, de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, audiovisual-virtual.... Hablamos, por otra parte de educación integral, personal intercultural, educación permanente, educación general (Touríñán, 2008d). Cada uno de estos cuatro modos de hablar, reflejan, individualmente considerados, posibilidades distintas de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico. En el primer caso, hablamos de la pedagogía de las *dimensiones generales de intervención*, porque, en la relación educativa, cada vez que se interacciona, estamos actuando sobre y con las dimensiones generales de intervención - inteligencia, voluntad, afectividad, carácter y personalidad siempre integradas en la “corporeidad”-, aunque no siempre sean atendidas en la proporción conveniente en cada intervención educativa o se les otorgue el peso que les corresponde en cada situación y en relación con la condición humana individual, social, histórica y de especie (Arend, 1974; Gervilla, 2000; Pinker, 2003; Marina, 2009; Morin, 2009; Damasio, 2010; Zubiri, 2006). En el segundo caso, hablamos de la pedagogía de las *áreas culturales, entendidas como áreas de experiencia*, porque en cada caso de intervención educativa se trata de construir experiencia en el educando por medio de la actividad en cada parcela o ámbito cultural de intervención, a fin de que cada educando logre decidir y realizar su proyecto personal

utilizando experiencia cultural valiosa, sin perjuicio de considerar dicha parcela como manifestaciones cultural en la que podemos alcanzar dominio teórico, tecnológico y práctico. En el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las *áreas culturales, entendidas como formas de expresión*, porque en cada área de experiencia, la educación pretende que el educando adquiera la mejor manera de expresar su logro o competencia y para ello hay que dominar las formas de expresión más ajustadas a cada área de experiencia cultural. En el cuarto caso, que es cuando hablamos de educación personal, integral, intercultural o permanente o general, etc., estamos hablando de un enfoque u orientación o cualificación de la educación fundamentado en el carácter y en el sentido inherentes al significado del concepto ‘educación’.

La justificación de la educación, en cada caso de intervención, exige apelar al *significado* de la educación que es confluencia de carácter y sentido. El *carácter de la educación* está definido en nuestros días como carácter integral, personal, axiológico y patrimonial de toda educación. Este carácter nace de la complejidad del objeto educación, que, como hemos visto en otros trabajos, exige responder a la relación valor-elección-obligación-decisión-sentimiento (Tourinán y Sáez, 2012). El carácter es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. Pero, además, dado que en la relación educativa actuamos siempre con una determinada perspectiva de orientación o finalidad cualificadora en un momento socio-histórico específico, apelamos, con propiedad, al *sentido de la educación*. El sentido de la educación se integra en 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 vincula a la orientación formativa temporal de la condición humana. El sentido nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a cualidades de espacio, tiempo, género y diferencia específica; es un tipo de respuesta que requiere conjugar siempre la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, salvando 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 (Tourinán, 2008a; Vázquez, 1994). Este tipo de respuesta está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional y en nuestros días se establece, para la educación, como sentido intercultural, permanente, glocal (global y local al mismo tiempo), general y profesional-vocacional, atendiendo a cualidades de espacio, tiempo, género y diferencia específica.

Cuadro del Sentido de la educación integrado en la orientación formativa temporal de la condición humana



Fuente: elaboración propia

Abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico, permite hablar siempre de ella como un valor elegido, como una finalidad educativa. Desde el punto de vista de la intervención, la educación está determinada con finalidades extrínsecas o metas educativas (áreas culturales formativas de la condición humana y a la altura de los tiempos en cada momento) y con finalidades intrínsecas o metas pedagógicas (exigencias lógicas del significado de la educación que desarrollan destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse).

Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación* (a los efectos de este texto, el conocimiento que se obtiene cuando consideramos la educación como objeto de conocimiento), resulta útil distinguir dos tipos de finalidades (Tourrián, 2010a):

- *Finalidades intrínsecas*, porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación en el sentido de las decisiones técnicas tal como las hemos definido en el epígrafe anterior
- *Finalidades extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema con el amparo del conocimiento de la educación valioso, su contenido es

contenido socio-cultural legitimado prácticamente como bueno para la educación en un momento y lugar socio-histórico concreto, en el sentido de las decisiones prácticas (morales y políticas), tal como las hemos definido en el epígrafe anterior.

Parece razonable afirmar que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas-culturales del nivel socio-histórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?). En ambos casos debemos fundamentar nuestra decisión de determinación de finalidades, apelando al carácter y al sentido propios del significado de la educación.

Las finalidades intrínsecas se conocen frecuentemente como *metas pedagógicas*. Las finalidades extrínsecas se conocen genéricamente -a falta de un nombre más específico- como *metas educativas*. Las primeras tienen mucho que ver con el “significado” de la educación, las segundas tienen mucha relación con la “orientación socio-histórica” de la educación en cada época. Ambos tipos de finalidades permiten concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente a cuestiones centrales y complementarias del significado de la educación, respecto de *lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional*, lo que corresponde *al ser o al devenir* en la educación (Tourrián, 2010a).

Conviene no olvidarse de estas distinciones en la relación educativa, porque con ello contribuimos a mantener la pertinencia de la educación como arte y como ciencia, como teoría y práctica, como pensamiento y acción, conforme a la singularidad de la acción educativa. Hay mucho de avance científico-tecnológico en la creación de programas y de aplicaciones en procesos de auto y heteroeducación -sean estos formales, no formales o informales-, en el conocimiento de las dimensiones generales de intervención y en el logro de destrezas específicas, hábitos fundamentales de desarrollo y disposiciones básicas que se integran en el resultado educativo. Pero, en efecto también, hay mucho de experiencia artística en la actividad práctica de mediación que realizamos en cada intervención educativa. La relación educativa es en sí misma una herramienta de creación artística, porque, en cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención y la hace susceptible de ser vista en cada caso de actuación concreta como un objeto artístico, además de construcción científica y acción práctica orientada a metas y finalidades.

La creativa puesta en escena nos permite contemplar cada caso concreto de relación educativa como un objeto artístico, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido propio en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación específica. Y esto quiere decir que, si bien es cierto que educar no es actuar, “los buenos profesores influyen en su audiencia cuando hablan: captan su atención, inspiran, motivan pensamientos y preguntas, mueven a la acción (...) Los profesores eficientes lo saben (...) La mejor docencia aparece cuando los profesores entran en las clases con la decidida intención de estimular los intereses del grupo y de cada alumno y de ayudar a generar otros nuevos (...) Esto es muy distinto a ir a clase con la intención de que pase la hora o de impresionar a los alumnos con lo que uno sabe” (Barrio y Borragán, 2011, p. 20).

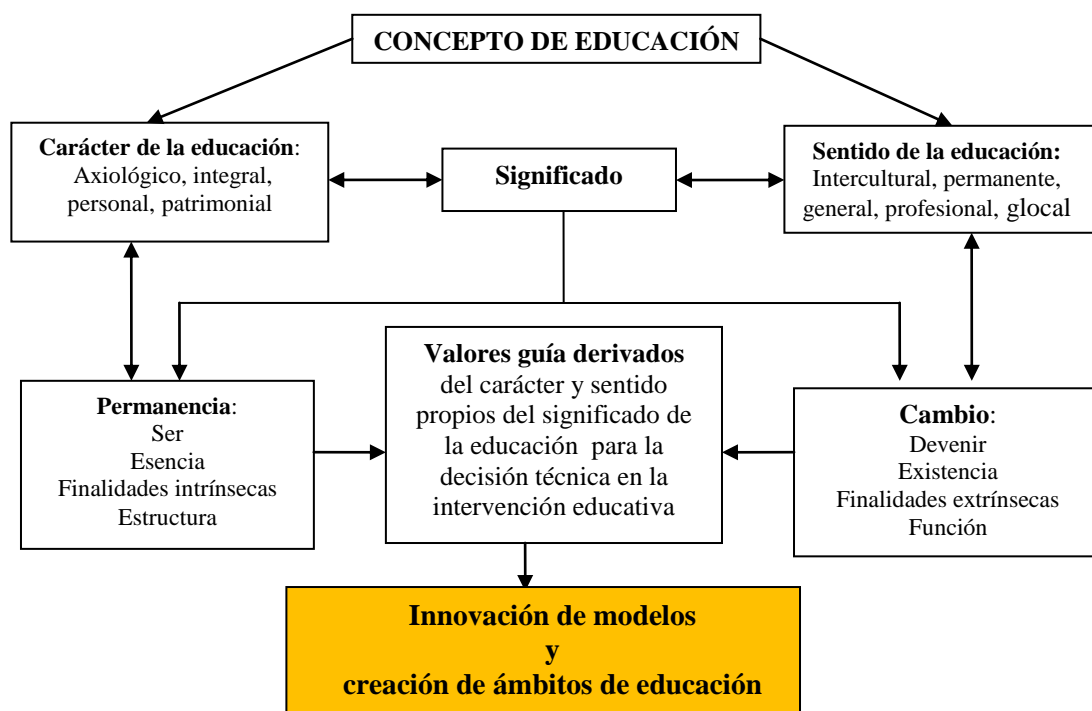
Y si esto es así, la creativa puesta en escena de la acción educativa, que siempre es un acto de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-

tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral), nos permite abarcar en cada acción educativa en su total especificidad, pues cada caso concreto de relación es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

Si la relación que establecemos es educativa, hay que defender el carácter y sentido de la educación en cada espacio de intervención categorizado como ámbito de educación y, en ese caso, ejercemos una actividad responsable y comprometida, porque cuidamos para educar, es decir, para que cada educador, junto con el educando, genere en cada educando la relación educativa respecto de sí mismo, de tal manera que éste no sea sólo actor, sino también autor de su propio proyecto de vida en lo que pueda.

No es sólo una cuestión de *educabilidad* que nos llevaría a enumerar las capacidades humanas que hacen posible recibir educación. Tampoco es sólo una cuestión de *educatividad*, que nos llevaría a enumerar las competencias que hacen viable que un sujeto pueda dar educación. Por supuesto, tampoco es sólo una cuestión de libertades formales y reales que garantizan *la oportunidad de educar* en un territorio legalmente determinado. Se trata de ver cada acción educativa concreta como significado de la educación que aúna educabilidad, educatividad y oportunidad de educar, por medio del carácter y el sentido de la educación. Desde el conocimiento de la educación, el carácter y el sentido de la educación son los dos elementos que determinan su *significado*.

Cuadro del significado de la educación



Fuente: Touriñán, 2011a, p. 294.

4. CONOCIMIENTO DE ÁREAS CULTURALES Y CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN NO SON LO MISMO, PORQUE EL SEGUNDO DETERMINA EL CONCEPTO DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN SOBRE EL PRIMERO

Las investigaciones pedagógicas actuales permiten 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* (Tourrián, 2010a).

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.

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. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque la experiencia más elemental del significado de esos términos nos permite afirmar con sentido que hay enseñanzas que no educan. 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 (Tourrián, 2011a):

- 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.

Por consiguiente, hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de “*el conocimiento de la educación*”, es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, el crítico de arte, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas culturales, no cabe duda que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, artístico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento. En la primera conjetura, los conocimientos de áreas culturales -la historia, la matemática, la física, las artes, etc.- son el objeto científico de estudio que hay que dominar; en los dos casos de la segunda conjetura, la transmisión misma y la influencia que se ejerce, se convierten en objeto específico de la reflexión científico-pedagógica y es el contenido que hay que dominar.

Pero, además, tenemos que hablar con mayor sentido de aproximación pedagógica a las áreas culturales que son objeto de educación, 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.

De acuerdo con las reflexiones realizadas anteriormente, hablar de “*conocimiento de la educación*” es lo mismo que interrogarse acerca de la *educación como objeto de conocimiento*, lo que equivale a formularse una doble pregunta (Tourrián, 2010a):

- Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuales son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno.
- Cómo se conoce ese campo; o dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

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 sabe de un área cultural es el que mejor la 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. *Educación 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. *Educación con las Artes*, es primariamente utilizar las Artes para desarrollar los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar las Artes desde su sentido conceptual 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 (Tourinán, 2010a).

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

Si nuestro discurso es correcto, 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 nosotros 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.

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

El conocimiento de la educación juega un papel específico respecto del uso de las áreas culturales en la intervención educativa, porque tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica, como retos de investigación, el estudio de las relaciones derivadas de la complejidad del objeto de conocimiento ‘educación’, para lograr hábitos fundamentales de desarrollo desde las áreas de experiencia y las formas de expresión correspondientes a las áreas culturales integradas en el currículo. Estas relaciones son fundamentales para entender y asumir la diferencia entre de conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar, sentir y crear el valor en cada experiencia cultural y por ello son componentes de la construcción de uno mismo y del desarrollo de un proyecto personal de vida (Touriñán, 2010a). Para nosotros, 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 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 es de este modo, mesoaxiológica, es pedagogía de la expresión mediada, por el medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural. La Pedagogía es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación (Touriñán, 2011a).

Pero además, la pedagogía mesoaxiológica (del medio o ámbito de educación en el que se interviene), es una pedagogía mediada por los instrumentos entendidos como “los medios” (instrumentos-recursos) con los que se interviene en cada acción. El instrumento (los medios) condiciona el uso y construcción de experiencia en cada área cultural. La expresión está mediada en todos los ámbitos de educación por los medios con los que se interviene. Los medios requieren un estudio específico e influyen en la toma de decisiones educativas de una manera directa. No sólo es verdad que las expresiones “saber música”, “enseñar música” y “educar con la música” tienen significado distinto, sino que también es verdad que, cuando educo musicalmente, el dominio del instrumento requiere un aprendizaje específico distinto y condicionante del dominio de contenidos del área cultural-artística “música”. Y esto se aplica a las artes y a cualquier área de experiencia en la que pretendo educar (Tourrián, 2010a) .

La expresión está condicionada por el instrumento de manera singular; a veces es la voz, bien formada durante muchos años, la que se convierte en instrumento imprescindible para poder expresar; a veces es el cuerpo, bien formado durante muchos años, el que se convierte en instrumento para poder expresar en danza, ritmo, gesto y gimnasia; a veces es la imagen, el sonido, el mundo virtual y multimedia, a veces es la ciencia; y así, sucesivamente, en cada ámbito. Precisamente por eso, la Pedagogía Mesoaxiológica en cada ámbito es *pedagogía de la expresión mediada por el instrumento* o medios que se usan en cada ámbito como elementos de expresión, sean estos medios físicos o mentales, materiales o simbólicos, corporales o espirituales.

En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía de la expresión mediada*. En relación con los medios o recursos que se utilizan y se crean, la pedagogía es *Pedagogía de la expresión mediática* o expresión mediada por los instrumentos o medios que se usan. Así pues, la Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía de la expresión mediada (del medio o ámbito de educación que se construye) y pedagogía de la expresión mediática (de los medios, recursos o instrumentos que se usan en cada ámbito como elementos de expresión).

La pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, por principio de significación, 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 (Tourrián y Sáez, 2012).

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 estado 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 el sentido conceptual de 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 creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada pedagógicamente.

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, etc.) 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.

De este modo, las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de “educación”, posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación*. Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales de intervención 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 (Tourrián, 2010a).

Desde esta perspectiva de investigación se identifican y definen 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:

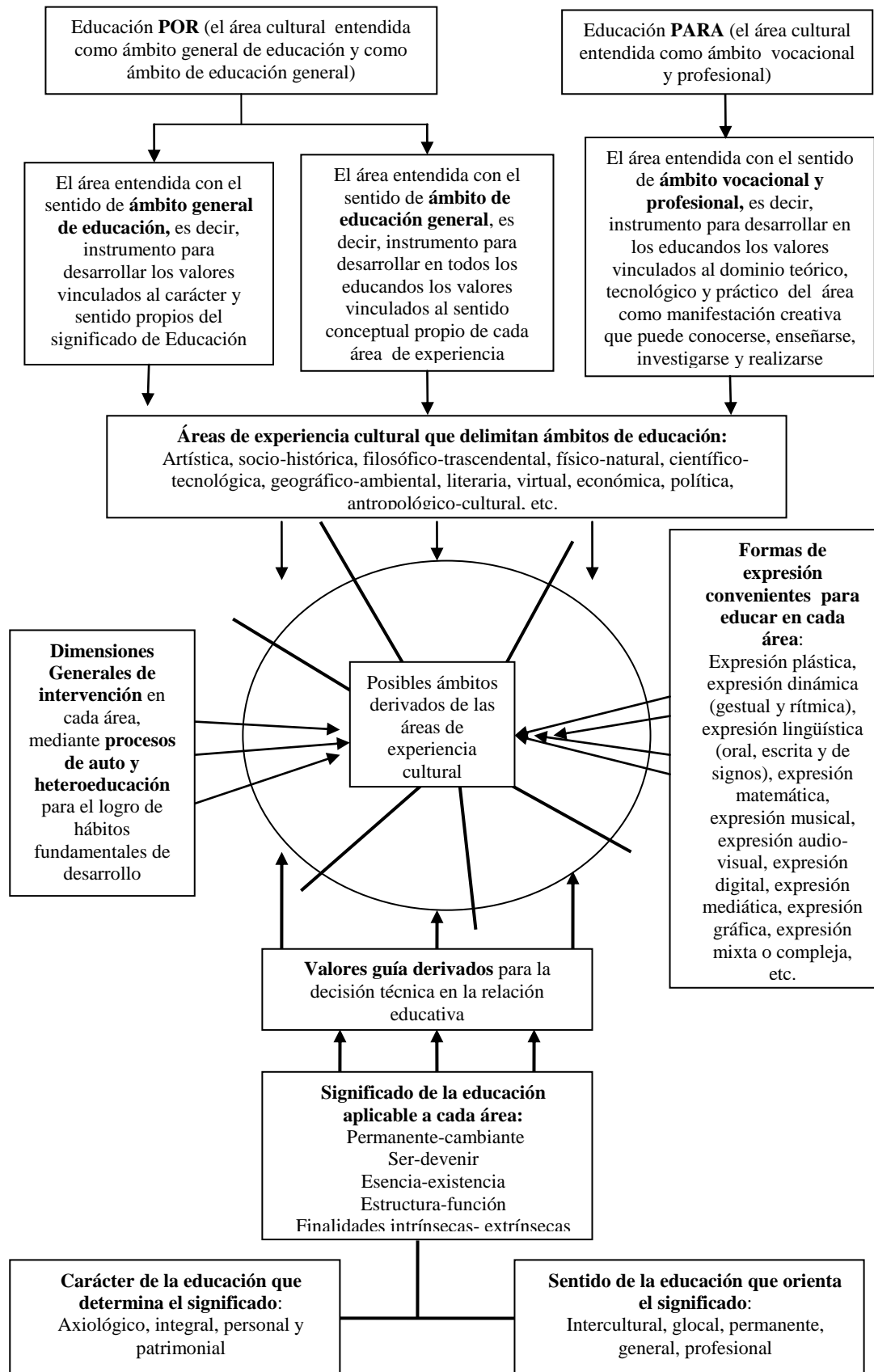
- El área cultural como ámbito general de educación que aporta valores educativos vinculados al carácter y al sentido propios de la educación
- El área cultural como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla básicamente los valores vinculados al sentido conceptual del área cultural
- El área cultural como ámbito de desarrollo profesional y vocacional, vinculado al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación creativa que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

En las dos primeras acepciones, por medio del área cultural se realizan las finalidades de la educación en general y las finalidades de la educación general identificables desde el sentido conceptual del área cultural. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación desde el área cultural como orientación

profesional y vocacional para un área determinada. En las dos primeras acepciones, damos contenido a la expresión “*educación por el área cultural*”. En la tercera acepción damos contenido a la expresión “*educación para un área cultural*”.

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.

***Cuadro del área de experiencia cultural como ámbito de educación.
Educar CON el área cultural***



Fuente: Elaboración propia (Tourrián, 2011b, p.76).

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación y de la creación de ámbitos de educación, educamos “con” las áreas: podemos educar “por” el área y educar “para” un área. Todos podemos y debemos tener educación relativa a las áreas culturales, aunque no seamos vocacional ni profesionalmente especialistas de un área. Y todo eso exige mirar con apropiada atención la formación pedagógica de los docentes respecto de los ámbitos de la educación y mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia cultural en sus diversas formas de expresión, con objeto de crear modelos de actuación educativa sistematizados con la mirada pedagógica: *la mirada que hace factible la comprensión de la expresión “educar con las áreas culturales” como la tarea y el resultado de la relación entre áreas culturales y educación con criterio pedagógico en las tres acepciones que hemos especificado*, es decir, como área cultural que se convierte en ámbito general de educación, como área cultural que se convierte en ámbito de educación general y como área cultural que se convierte en experiencia educativa vocacional y profesional (Tourinián, 2011a y 2011b).

Los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general desde un área de experiencia cultural cumplen condiciones específicas que podemos resumir en este capítulo del siguiente modo (Tourinián, 2010a):

- Se constituyen desde un área cultural que delimita un área de experiencia humana singular cuyo conocimiento está consolidado.
- Atienden a las formas de expresión genuinas que mejor se adaptan al área.
- Usan áreas que forman parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente.
- Se configuran desde áreas que admiten interacción en forma de intervención pedagógica.
- Resuelven la formación en cada área por medio de procesos de auto y heteroeducación.
- Utilizan el área para el logro de los valores educativos vinculados al carácter y sentido propios del significado de la educación.
- Generan valores educativos singulares, vinculados al sentido conceptual del área de experiencia que lo conforma.
- 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
- Tienen sentido vocacional y profesional en tanto que son susceptibles de dominio teórico, tecnológico y práctico

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

El conocimiento de la educación nos faculta para hablar en la intervención pedagógica de *ámbito general 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* axiológico, personal, integral y patrimonial, propio de toda educación y *el sentido* intercultural, glocal, permanente, general y profesional de una educación a la altura de los tiempos, 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.

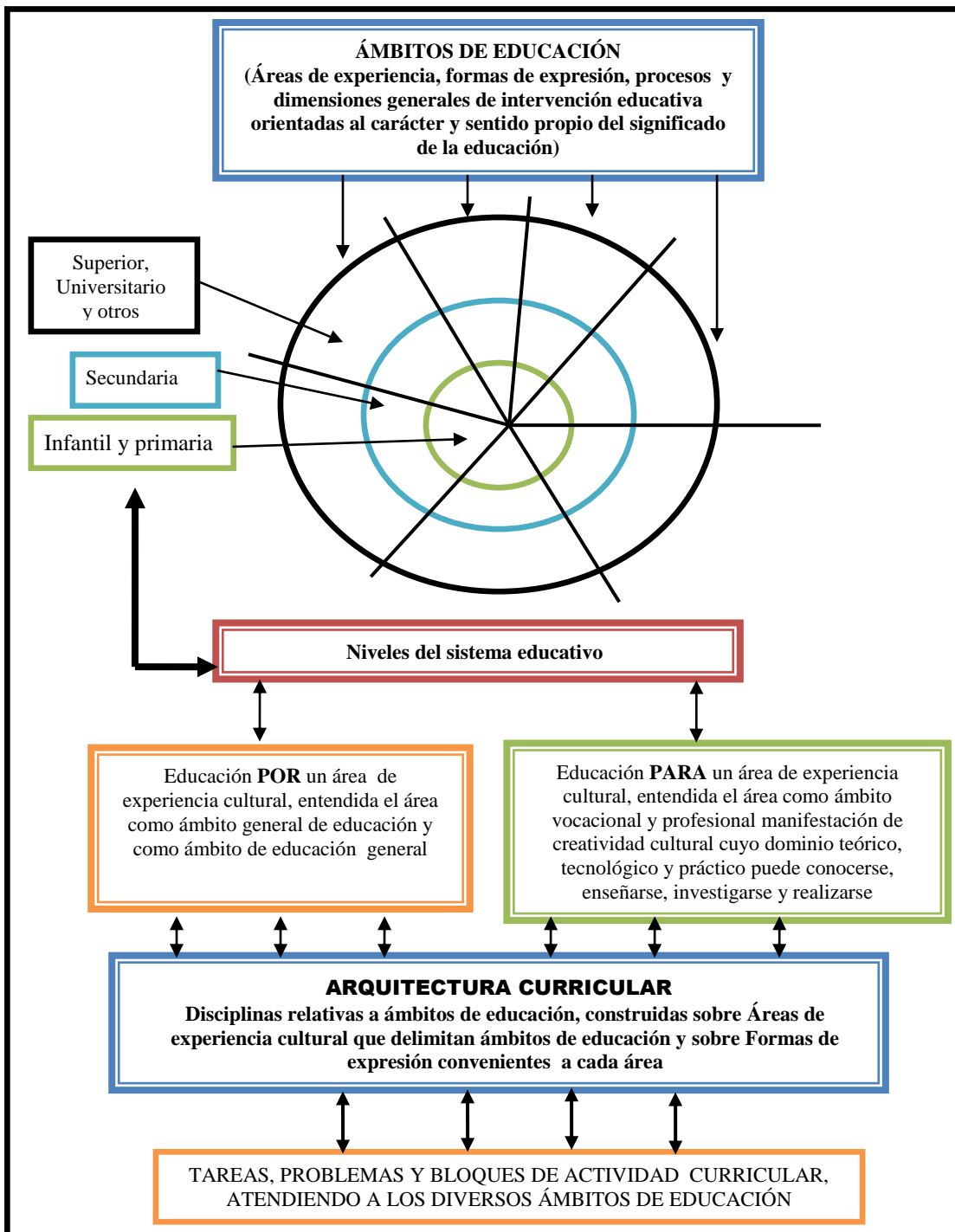
Pero además, se trata de formar personas con las áreas culturales sin convertirlas en profesionales del área; la formación por las áreas culturales aparece además como *ámbito de educación general*, es decir, aparece como parte del currículo general de la educación obligatoria y común para todos; aparece como una finalidad de la educación general centrada en los valores derivados del sentido conceptual del área cultural. No se trata ya de hablar sólo de la Educación con un área cultural en términos de pericia instrumental o técnica (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), sino que, al colocar el área cultural como ámbito general formativo dentro de la educación general, estamos abriendo el camino para comprender una nueva arquitectura disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias generales desde la cultura del área, porque es un ámbito de educación.

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

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 que se transforman en ámbitos de educación.

*Cuadro de Arquitectura curricular derivada del ámbito de educación
construido desde un área cultural*



Fuente: Elaboración propia

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.

Nos parece 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". 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 primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales. De este modo, no es el fin el que se fracciona hasta resultar irreconocible en algunos niveles, sino que cada nivel de intervención o subsistema -Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula- tiene sus propios fines y contempla los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales

que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema que actúa en ese caso.

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

Si pensamos en áreas culturales como ámbitos de educación contruidos, el criterio de asignatura de contenido cultural disciplinar, se matiza distinguiendo no sólo enseñar y educar, sino también formación general y vocacional profesional. El objetivo en la educación general es formarse como persona y no como técnico especialista de un área cultural. Si pensamos en áreas culturales como ámbitos de educación contruidos, el eje de la actividad no son los objetivos disciplinares sino la intervención determinada en forma de tareas, problemas y bloques de actividad vinculados al área cultural en tanto que ámbito educativo. Buena parte del fracaso escolar en secundaria se explica desde la confusión “disciplina de área cultural” y “área cultural como ámbito educativo”

Está fuera de toda duda que el fundamento ético del estado de derecho y el valor educativo de la legislación justifican la competencia del Estado para proporcionar, en la educación general, formación sobre los valores educativos que legitiman y legalizan la Constitución y las leyes dictadas en su desarrollo (Tourrián, 2008a). 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* de toda educación (axiológico, integral, personal y patrimonial) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico (permanente, glocal, intercultural, general, vocacional y profesional), 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.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H, (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Barrio, J. A. del y Borragán, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza. *Bordón*, 63 (2), 15-25.
- Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidades de Coimbra.
- Castells, M. (2001) *La era de la información. La sociedad red* (2ª ed., 1ª reimp.). Madrid: Alianza Editorial.
- Claxton, G, (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Einseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruselas.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.

- Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada
- Echeverría, J. (2001) Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo E-Learning. *Revista de Educación*, (Número extraordinario de 2001) 201-210.
- Elliott, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Elliott, J. (1997). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Esteve, J. M. (2010a). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Paidós. 4ª imp. (1ª ed. 2003).
- Esteve, J. M. (2010b). *Educación: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro.
- Faubell, V. (1973). La escuela contestada. ¿desescolarizar o reevaluar? *Revista de Ciencias de la Educación*, (73), 9-40.
- Ferraz, Mª I.; Amaro, Mª G.; Folgado, C. M. y Lopes, Mª H. (2011). Homenagem ao professor doutor Joao José Matos Boavida. *Revista portuguesa de pedagogia*. Extra-serie, 2011.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.
- González J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Proyecto Tuning en la dirección http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html; http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
- Malosse, H. (1994). *Europa a su alcance*. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.
- March, J. G. y Simon, H. A. (1981). *Teoría de la organización*. Barcelona: Ariel, 5ª ed.
- Marina, J. A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/ aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Misses, L.Von (1968). *La acción humana. Tratado de economía*. Madrid, Sopec.
- Morin, E. (2009). *El método 5. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra. 4ª ed.
- Neira, T. R. (2011). *Hacia una nueva civilización. Los muros de la escuela y el asedio de los bits*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1984) *Learning How to Learn*. Cambridge University Press (Edición castellana, 1998, Martínez Roca).
- OCDE (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid: MEC-OCDE.
- Ortega y Gasset, J. (1968). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Madrid: Paidós.
- Schwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81 (4), 501-522.
- Spackman, P. (1972). “¿Son necesarias las escuelas?” *Facetas*, 5 (4), 23-33.
- Tobío, C.; Agulló, Mª S.; Gómez, Mª V.; Martín, T. (2010). *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI*. Barcelona: Obra Social Fundación “la Caixa”.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Touriñán, J. M. (2003) El mismo espacio y tiempo virtual: una propuesta de investigación para la intervención pedagógica. *Revista de Educación* (332) 213-231.

- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008a). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008b). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2008c). Decisión política y politización de la decisión: complejidad estructural de la decisión en política educativa, en J. Evans, y E. Kristensen, (Eds.), *Investigación, desenvolvemento e innovación*. Santiago: Usc, pp. 11-50.
- Touriñán, J. M. (2008d). La escuela entre la permanencia y el cambio, *Revista de Ciencias de la Educación*, (215), 127-148.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2010a). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2010b). Familia, escuela y sociedad civil agentes de educación intercultural. *Revista de investigación en educación*, (7), 7-36.
- 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. *Revista ESE, estudios sobre educación*, (21, diciembre), 61-81.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. A Coruña: Netbiblo.
- TRATADO CONSTITUTIVO DE LA COMUNIDAD EUROPEA (1999). Comisión Europea. Programa PRINCE. Xunta de Galicia. Fundación Galicia-Europa.
- Vázquez, G. (1994). ¿Es posible una teoría de la educación intercultural?, en M. Santos (Ed.) *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU, pp. 25-42.
- Vázquez, G.; Sarramona, J. y Touriñán, J. M. (2009). La escuela, en crisis, en J. V. Peña y C. Fernández (Coords.), *La escuela en crisis*. Barcelona: Octaedro, pp. 17-78.
- Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza Editorial. Fundación Xabier Zubiri.