

Grupo SI(e)TE. Educación

Saber para hacer en educación

andavira
e d i t o r a

1.ª edición: Santiago de Compostela, 2020

© ANDAVIRA EDITORA, S. L., 2014, 2016
Via de Edison, 33-35 (Polígono del Tambre)
15890 Santiago de Compostela (A Coruña)
www.andavira.com · info@andavira.com

© LOS AUTORES, por el texto

Diseño de cubierta

DIXITAL 21, S. L.

Maquetación e impresión

TÓRCULO COMUNICACIÓN GRÁFICA, S. A.

Impreso en España · *Printed in Spain*

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del *copyright*. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

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.

Depósito legal: C xxx-2013

ISBN: 978-84-8408-xxx-x

Esta publicación está cofinanciada por el Fondo Europeo de Publicaciones Científicas

Contenido

Prólogo.....	11
Capítulo 1 Educación y valores en la Unión Europea.....	15
<i>José Luis García Garrido</i>	
Capítulo 2 Educación y emprendimiento. Cuestiones actuales y respuestas pendientes	33
<i>Alfredo Jiménez Eguizábal</i>	
Capítulo 3 La realidad virtual. Algunos usos y aplicaciones.....	55
<i>Teófilo Rodríguez Neira</i>	
Capítulo 4 El ambiente como estrategia sistémico-cognitiva	79
<i>Antonio J. Colom Cañellas</i>	
Capítulo 5 Hacer personas democráticas: supuestos teóricos y destrezas	97
<i>Petra María Pérez Alonso-Geta</i>	
Capítulo 6 Saber para hacer expertos	117
<i>Gonzalo Vázquez Gómez</i>	
Capítulo 7 Saber para construir ámbitos de educación, valorando educativamente cada medio utilizado, es pedagogía.....	137
<i>José Manuel Touriñán López</i>	

CAPÍTULO 7

Saber para construir ámbitos de educación, valorando educativamente cada medio utilizado, es pedagogía

José Manuel Touriñán López
Universidad de Santiago de Compostela

Índice del capítulo 7

- 7.1. A modo de Introducción: hacemos Pedagogía para construir ámbitos de educación
- 7.2. 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
 - 7.2.1. Hay razones para distinguir conocer, enseñar y educar, tomando como punto de partida la diferencia entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación
 - 7.2.2. Las funciones pedagógicas se vinculan al conocimiento de la educación
 - 7.2.3. El conocimiento de la educación es específico y especializado. Educamos con las áreas culturales, transformándolas en ámbitos de educación
- 7.3. La triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación, atendiendo al sentido específicamente formativo de la acción de educar
- 7.4. Consideraciones finales: el saber para construir ámbitos de educación desde la Pedagogía es de perspectiva mesoaxiológica
- 7.5. Anexo: Línea de investigación Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación; Proyecto Construcción de ámbitos de educación, “educere area”, educar con el área cultural
- 7.6. Referencias bibliográficas

7.1. A MODO DE INTRODUCCIÓN: HACEMOS PEDAGOGÍA PARA CONSTRUIR ÁMBITOS DE EDUCACIÓN

Imagínense una ficción: Kant en su cátedra y en su seminario de Pedagogía en Königsberg y al lado, en otra aula, a Herbart, en su cátedra y en su Seminario de Pedagogía. El primero dice que la Pedagogía es filosofía aplicada a la educación que permite transformar la animalidad en humanidad. El segundo dice que la Pedagogía es una ciencia en vías de construcción que tiene que generar sus propios conceptos y reflexionar con ellos para proporcionar visión crítica de su método y de sus actos al pedagogo y dejar de ser solo una lejana provincia conquistada por extranjeros.

Es una ficción imaginaria la coetaneidad, pero no el contenido de sus tesis. Kant ocupa la cátedra de Filosofía en Königsberg en 1770 y allí fue, después, Rector y decano de su facultad e impartió en 1786 un *Seminario de Pedagogía* que dio lugar al libro *Pedagogía* en 1803, editado sobre los apuntes recogidos por su alumno F. Th. Rink en el Seminario, con el visto bueno de Kant (Kant, 2003, pp. 3-5).

Por su parte, Herbart, ocupa en 1809 la cátedra vacante de Kant, cinco años después de su muerte (1804). En 1806, siendo profesor de la universidad de Gotinga, Herbart publica su *Pedagogía General*. Cuando se incorpora a Königsberg, sigue trabajando en la ciencia pedagógica y en 1810 establece un *Seminario pedagógico* con una escuela experimental aneja para prácticas didácticas.

Kant representa la utilidad de los conceptos filosóficos en la educación y hoy Königsberg es el territorio ruso de Kaliningrado y su universidad es la Universidad I. Kant, en su honor. Herbart es el origen de la construcción de los conceptos propios de la educación y todavía no tiene una universidad que reconozca su relevancia, ni siquiera es el nombre de una facultad de Pedagogía.

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de “círculo visual propio” que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño.

Institucionalmente se acepta que J. F. Herbart (1776-1841) es el origen de la Pedagogía entendida como conocimiento de la educación con autonomía funcional derivada de sus propios conceptos y capacidad para buscar criterios de prueba, igual que cualquier otra disciplina científica. Ahora bien, la concepción de la disciplina que estudia la educación que Herbart defiende, no surge de una pura originalidad que trabaja en el vacío sin desarrollar de la autonomía de la ciencia de la educación. Existen precedentes a la obra de Herbart que contribuyen a configurar su pensamiento acerca de la educación. Y no me refiero, únicamente, a la presencia de posiciones defendidas por sus coetáneos respecto de la educación como objeto de conocimiento que fueran contraria a las suyas. Me refiero, además, a la existencia de otros autores anteriores cuyos planteamientos apuntan a ciertas ideas que alcanzan una formulación matizada en Herbart.

El hecho de que en Herbart encontremos una primera exposición argumentada acerca de la autonomía de la ciencia de la educación, es lo que permite atribuirle el

carácter de origen de la corriente. Pero como dice Nohl (1968, p. 34), Ratke, Comenio, Rousseau, y Pestalozzi son pilares imprescindibles de la consolidación de la autonomía. Existen tres obras —*Pedagogía General* de J. F. Herbart (1806), *Fundamentos de un sistema de Pedagogía* de W. Dilthey (1884) y la *Teoría de la educación* de H. Nohl (1935)— en las que se halla expresada con claridad cada vez más matizada la necesidad de una disciplina que estudie la educación con autonomía y limite su campo a los fines y medios lógicamente implicados en la tarea, configure la función pedagógica como generadora de principios y caracterice, además, la intervención educativa como cuestión que debe ser estudiada en sus propios términos. En estas obras se intenta crear la disciplina cuyo objeto de estudio es específica y singularmente la educación o lo que es lo mismo, elaborar el saber que constituye la Pedagogía.

Herbart construye su ciencia después de criticar los modos habituales de indagar la tarea educativa. Afirma que la mayoría de las personas que se dedican a la educación reducen su conocimiento de la función a la experiencia relativa al efecto de una regla singular del profesor sobre el alumno:

“La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un *círculo visual* propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si tienen inventiva se sirven de todo lo que encuentran para disponer lo que han de emplear como estimulante en la educación (...), si son previsores alejan de él todo lo que pudiera perjudicar su salud (...) Así se desarrolla un niño (...) (pero como dice Herbart al final del párrafo), si realmente se desarrolló así, hay que felicitarlo por ello” (Herbart, 1806, p. 1. La cursiva es mía).

Frente a este tipo de actuación, Herbart pretende construir una nueva ciencia. No se limita a utilizar la experiencia del profesor en sus años de rutina educadora, sino construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué debe seguir actuando de ese modo, o por qué debe cambiarlo: “un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?” (Herbart, 1806, p. 5).

La ciencia propia de la educación, la Pedagogía, no puede hacerse escribiendo un libro que enseñe sucesivamente lo que ha de hacerse sucesivamente; como Rousseau en *“El Emilio”*, hacer esto es lo propio del retórico, pero lo peor para la Pedagogía, “pues se ha de someter como hace Rousseau lo espiritual a lo corporal para poder imaginarse que la continuidad del desarrollo progresivo del espíritu se puede graduar como una escala, con sólo establecer como puntos fijos las épocas de la educación física” (Herbart, 1806, p. 267).

Tampoco puede hacerse descomponiendo el trabajo en sus elementos y presentando simultáneamente lo que se ha de cuidar a la vez, pero continuamente. Porque lo mismo que el método anterior separa de un modo arbitrario lo que en sí está unido continuamente, así también este método “nos hace temer que no tendrá mayor éxito en sus análisis, ya que en la educación apenas puede pensarse una cosa absolutamente separada de las demás. Tratar primero de la educación intelectual, después la estética y

por fin la moral, y añadir después una didáctica, equivale a considerar las materias de enseñanza yuxtapuestas en el espíritu como en los manuales de Psicología” (Herbart, 1806, p. 268).

Tampoco puede hacerse deduciendo la educación entera como un problema de principios filosóficos y hacer que esta educación se desarrolle conforme a sus leyes internas sin atenerse a la sucesión y continuidad de los cuidados educativos (Herbart, 1806, p. 26), porque, “el individuo se encuentra, no se deduce. La construcción del alumno a priori es, pues, en sí, una expresión falsa y por ahora un concepto vacío que la Pedagogía no puede admitir por más tiempo” (Herbart, 1806, p. 9):

“Nunca el escritor establecerá peor su relación con los lectores sino cuando decide ese método. Pues ¿de qué sistema filosófico debe deducir la educación? Entregaría inútilmente el suyo propio a la crítica incompetente, y sólo conseguiría atraer a la Pedagogía la desconfianza pública con la cual se enfrenta todo nuevo sistema. La Pedagogía tendrá derecho a regocijarse si puede ganarse la mirada sana y recta de sus lectores y hacerles olvidar todas las concesiones que ha hecho hasta entonces, de un lado, a la teoría de la libertad y de otro, a la frenología” (Herbart, 1806, p. 268).

La Pedagogía tiene que ser de otra manera: “la educación convencional trata de prolongar los males actuales; formar hombres en estado natural equivale a repetir la serie entera de los males padecidos. Limitar a lo próximo el círculo de las enseñanzas y advertencias es consecuencia natural de la propia limitación, que ni conoce ni sabe disponer lo restante” (Herbart, 1806, p. 5).

Lo que tiene que poseer el educador es ciencia y reflexión. Por supuesto la ciencia no es infalible en sus enseñanzas, pero precisamente por eso nos obliga a mostrarnos cautos en los puntos controvertibles. Quien se tiene por sensato, sin dominar la ciencia, guarda en sus miras errores iguales o aún mayores sin notarlos o, mejor dicho, sin dejárselos notar, pues sus puntos de contacto con el mundo se hayan embotados. Así pues, “*la Pedagogía nos va a proporcionar un círculo visual de la educación al elevarnos a lo general*” y, “en efecto, podremos cometer errores, sin embargo, los errores de las ciencias son, originalmente, los errores de los hombres, pero sólo de los más inteligentes” (Herbart, 1806, p. 9. La cursiva y el subrayado son míos).

De lo que se trata es de elaborar un círculo visual, de tal manera que se puedan abarcar todas las consideraciones que han de ser tenidas en cuenta en cada caso. Con su ciencia el educador genera principios que le permiten decidir la instrucción, es decir, si algo debe incluirse o no en un proceso educativo. *La Pedagogía de Herbart es general en sentido lógico*, distinta de «diferencial»: “Por esta causa el libro (de Herbart) ofrece sólo conceptos generales y los enlaces también generales de ellos. No se trata ni de la educación masculina, ni la femenina” (Herbart, 1806, p. 269. El paréntesis es mío). La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de esos datos; pero la teoría no es subalternada, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación:

“Lo que debe hacer la Pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una *reflexión independiente*. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de

investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada” (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva y el subrayado son míos).

Para Nohl, la Pedagogía no es un arte -que sería la contestación ingenua-, ni se deriva de otras teorías. El gran problema de la Pedagogía estriba en darse cuenta de que “las grandes oposiciones que han recorrido la Pedagogía en todos los tiempos no son meramente consecuencias de falsas *teorías*, sino que las teorías son formulaciones de actitudes pedagógicas básicas, que están fundadas en diferentes posiciones respecto a la vida y el mundo” (Herbart, 1806, p. 10).

Frente a Herbart, Nohl mantiene que pretender fundar una Pedagogía de validez general en el fin general de la educación con contenido cultural es abocar la Pedagogía al fracaso porque la unidad en estos intentos “no es la unidad del sistema, sino la unidad del ideal que no es racionalmente necesaria ni derivable lógicamente de principios” (Nohl, 1968, p. 13).

A su vez, frente a Dilthey mantiene que, ni siquiera el intento formal de Dilthey es la solución, pues al buscar la solución de la Pedagogía en la conexión teleológica, prescindiendo de todo fin con contenido que esté sometido al cambio histórico, o se limita la Pedagogía a una técnica al servicio de los compromisos de un pueblo o nación concreto, o se queda en un puro formalismo que tanto sirve para formar criminales perfectos como hombres morales (Nohl, 1968, p. 18).

Asimismo, para Nohl, la concepción subalternada de la Pedagogía choca con dificultades insalvables para deducir el sistema de Pedagogía. La concepción subalternada de la Pedagogía “no quiere preguntarse por los *fin*es de la educación, sino sólo por las vías racionales para la consecución de fines *dados* de la educación” (Nohl, 1968, p. 20). “Pretenden ser sólo una teoría de los medios de la educación, pero los medios no son separables de los fines a los que deben servir” (Nohl, 1968, p. 22.)

Esta separación es imposible: “Esta completa abstracción de los medios respecto al fin (...) es imposible (...) una conexión causal conocida sólo llega a ser medio cuando persigo un fin: en cuanto dejo de considerar el fin no estoy en condiciones de determinar pedagógicamente los medios con validez general. Un medio que sea absolutamente adecuado para determinada dirección, puede llegar a ser sumamente perjudicial en conexión con el todo, y sólo la totalidad del fin decide sobre el valor pedagógico definitivo del medio” (Nohl, 1968, p. 22).

Hoy en día, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Ese saber de perspectiva mesoaxiológica, que valora cada medio como educativo, es el que corresponde a la Pedagogía y la Pedagogía es el saber que necesitamos para construir ámbitos de educación

En este trabajo vamos a centrar nuestra reflexión en el significado de educación y su relación con la Pedagogía, que es conocimiento de la educación, para comprender la perspectiva mesoaxiológica, que quiere decir valorar como educativo cualquier medio utilizado para educar. El discurso se estructura, atendiendo a las siguientes propuestas (Touriñán, 2020a):

- ▶ 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 área cultural admite tres acepciones como ámbito de educación construido, atendiendo al sentido específicamente formativo de la acción de educar
- ▶ En perspectiva mesoaxiológica, para educar, además de enseñar, hay que construir ámbitos de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención pedagógica.

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

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

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

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

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de formación relativo al conocimiento del área que será objeto de la enseñanza (área de experiencia y formas de expresión adecuadas al área), pero de ahí no se sigue que enseñar un área sea conocer ese área y que educar sea simplemente enseñar el área. Es innegable, dado el actual desarrollo del conocimiento de la educación, que todos los profesores no requieren 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. No hay que saber la misma Historia para ser profesor de Historia en primaria, secundaria, o universidad (Tourrián, 2014).

7.2.1. Hay razones para distinguir conocer, enseñar y educar, tomando como punto de partida la diferencia entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación

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

A) Si bien es verdad que una buena parte de los objetivos de la educación tiene algo que ver con los contenidos de las áreas culturales en la enseñanza, el ámbito de los objetivos no se agota en los ámbitos de las áreas culturales, ni siquiera en la docencia. La función pedagógica, referida a la docencia, no se agota en saber la información cultural correspondiente a un tema de un área cultural en una clase; antes bien, la función pedagógica se pone de manifiesto cuando se sabe qué tipos de destrezas, hábitos, actitudes, etc., de los diversos dominios que señalan las taxonomías, se están potenciando al trabajar de manera especial en ese tema. La cuestión, en la docencia, no es saber tanto sobre un área como el especialista, sino saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema del área y qué destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias estamos desarrollando al enseñar ese tema.

B) La identificación del conocimiento de las áreas culturales con el conocimiento de la educación fomenta una situación pedagógica insostenible: la tendencia a evaluar el rendimiento escolar fundamentalmente por los niveles de información cultural de área. Sin que ello signifique que cualquier contenido sea puramente formal y sirva para alcanzar cualquier tipo de destreza, es posible afirmar que, aunque no con el mismo nivel de eficacia, desde el punto de vista pedagógico, con uno sólo de los temas culturales del programa que debe estudiar un alumno de secundaria, por ejemplo, se podrían poner en marcha las estrategias pedagógicas conducentes al logro de casi todos los objetivos educativos del programa, a excepción de la información cultural específica del área.

C) Incluso identificando conocimiento de la educación y conocimiento de áreas culturales, se puede entender que hay un determinado conocimiento de la educación, hablando de la enseñanza, que no es el conocimiento de las áreas culturales: el conocimiento de la transmisión de los conocimientos de esas áreas culturales. La educación tendría efectivamente como misión, por ejemplo, la transmisión de conocimiento acerca del arte y lo artístico. En este caso, que ese conocimiento sea fiable y válido es

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

D) Atendiendo a lo anterior, es obvio que existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica. En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos que se constituyen en objetivos de instrucción en la enseñanza, no los crea el profesional de la educación; son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección técnica, decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención educativa; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práxico, según el caso, en el conocimiento de la educación para ser utilizados como instrumento de la educación; qué nivel de contenidos es adecuado en un caso concreto, cuál es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes, conocimientos y competencias educativas se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos 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 los rasgos 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.

F) Respecto de las finalidades de la educación, es necesario afirmar que la distinción entre conocimientos de áreas culturales y conocimiento de la educación nos coloca también en una posición especial para establecer la distinción entre finalidades extrínsecas de la educación (metas educativas) y finalidades intrínsecas de la educación (metas pedagógicas). Tiene sentido establecer esta distinción dentro del sistema social y para el subsistema 'educación', porque las finalidades intrínsecas son propias del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio del subsistema educación (conocimiento de la educación) y, a su vez, las finalidades extrínsecas también son propias del subsistema, pero porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (fin igual a valor elegido) para el subsistema por ser compatibles con él, aunque no nacen del conocimiento de la educación. Ambas finalidades se integran en la orientación

formativa temporal para la condición humana desde las disciplinas que configuran la arquitectura curricular. Abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico, permite hablar siempre de ella como un valor elegido, como una finalidad. Desde el punto de vista de la intervención, la educación está comprometida con finalidades extrínsecas o metas educativas (que se identifican con las expectativas sociales dirigidas al sistema 'educación' y que deben ser compatibles con el significado de educación) y con finalidades intrínsecas o metas pedagógicas (exigencias lógicas del significado de la educación que determinan destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse). (Grupo SI(e)TE. Educación, 2014a).

7.2.2. Las funciones pedagógicas se vinculan al conocimiento de la educación

La distinción realizable entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación como profesionales distintos de los profesionales del sistema educativo, en cuanto a sus funciones. Respecto de esta cuestión, hemos de decir que en el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, conductores, cocineros, arquitectos, etc. Estos profesionales reciben con propiedad la denominación de *profesionales del sistema educativo*, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo aplicando su conocimiento especializado sobre las cuestiones específicas del sistema educativo: el comedor escolar, la salud, el transporte, los edificios, etc. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de *profesionales de la educación*; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión, su conocimiento especializado, es el conocimiento de la educación. "*Profesionales del sistema educativo*" y "*profesionales de la educación*" son dos expresiones distintas con significado diferente; y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto sólo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado (Tourrián, 2017).

Los profesionales de la educación realizan *funciones de docencia*, *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* y *funciones de investigación*, siempre con el objetivo último de educar en cada una de ellas. Las *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* son funciones referidas siempre a la intervención pedagógica, no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta; su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento de este y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia educativa o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo. Las funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo

responden a la diferencia entre conocer, enseñar y educar y son, como en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción (caso de la educación), de dos tipos: el técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) y el técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, por ejemplo).

Cabría pensar que debiera añadirse la *función educadora* al cuadro de funciones pedagógicas, porque no es lo mismo educar que enseñar. Educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Ahora bien, dado que hablamos de funciones pedagógicas en sentido estricto, debemos mantener la diferencia entre Pedagogía y educación y, precisamente por esa distinción, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos (Grupo SI(e)TE. Educación, 2018).

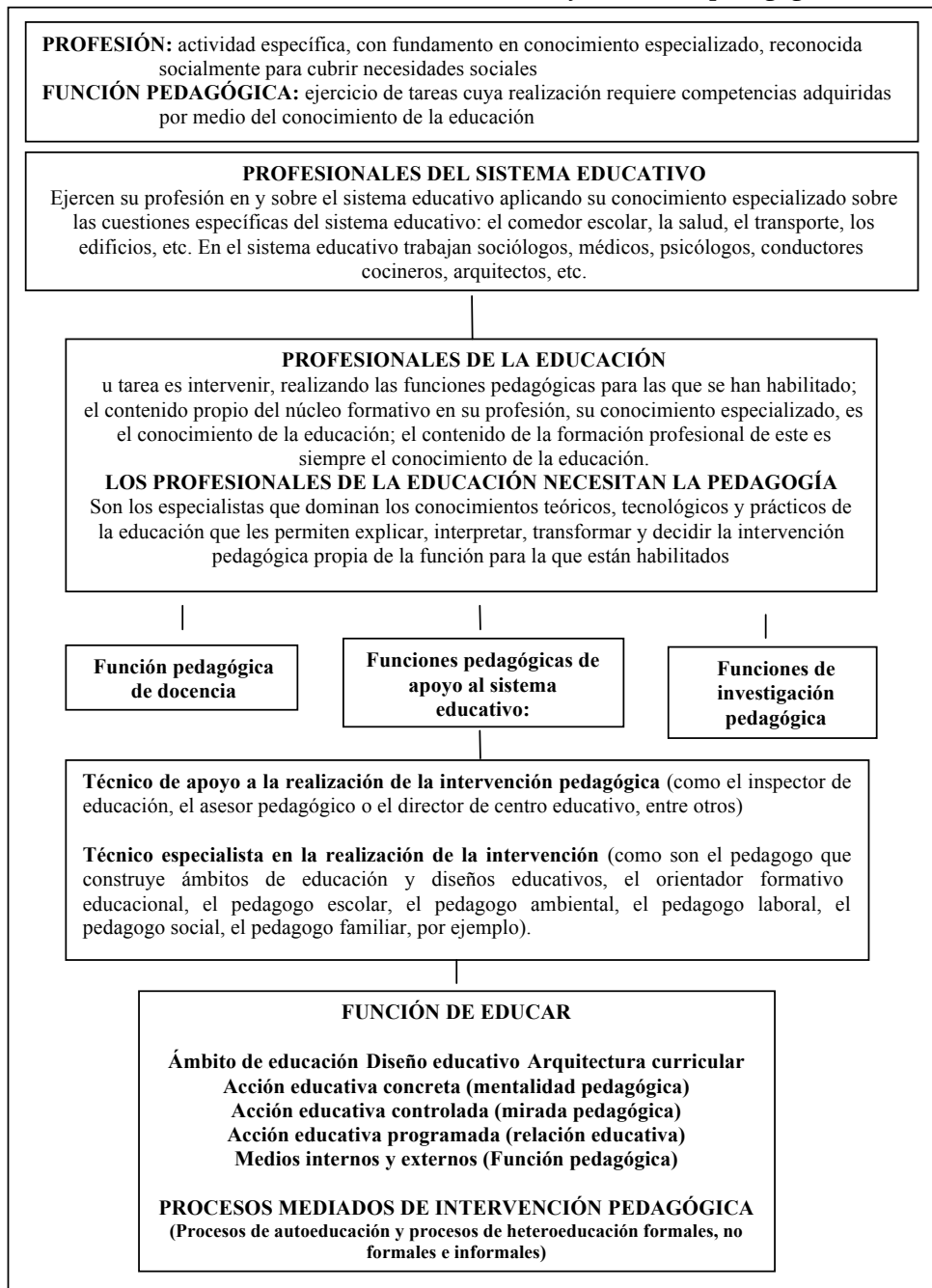
Y esta afirmación, que acabamos de hacer, no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de reconocer que en cualquier función pedagógica se incluyen competencias educativas, pues, por principio de definición nominal y por principio de finalidad en la actividad (Tourinán, 2020b), ejercemos funciones pedagógicas y eso quiere decir que lo son, porque usan el conocimiento de la educación para educar: no se trata de enseñar, investigar y apoyar cualquier cosa, sino de enseñar, investigar y apoyar lo que educa. *En este discurso, la función educadora está presente como cualidad y objetivo en las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, que son tres funciones pedagógicas distintas entre sí* (Cuadro 1).

7.2.3. El conocimiento de la educación es específico y especializado. Educamos con las áreas culturales, transformándolas en ámbitos de educación

Tal como se ha razonado a lo largo del epígrafe anterior, es importante 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), y el conocimiento de áreas culturales. Para nosotros queda claro que (Tourinán, 2018):

- 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

Cuadro 1: Profesionales de la educación y funciones pedagógicas



Fuente: Touriñán, 2017. Elaboración propia.

la educación, que se convierte en sí misma en objeto de conocimiento (educación como objeto de conocimiento).

- ▶ 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, etcétera— han ido consolidando con sus investigaciones y pueden llegar a convertirse en conocimientos educativos, si adquieren el carácter y sentido propio del significado de ‘educación’.
- ▶ 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.

Por consiguiente, hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Hablar de “*el 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:

- ▶ 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 y generar principios de educación y de intervención pedagógica.
- ▶ 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 Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar, ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar.

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar, transformar 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 básicamente utilizar las Artes para desarrollar los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto ‘educación’ y utilizar las Artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además las Artes (o cualquier área cultural) como manifestación de nuestra

creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables-practicables.

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

La mirada pedagógica proporciona argumentos para no confundir “conocer un área cultural” “enseñar un área cultural” y “educar con un área cultural”. El conocimiento de la educación se distingue del conocimiento de áreas culturales, si bien pueden ser usadas para educar. *Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía, que controla los elementos estructurales de la intervención y nos capacita para vincular el área cultural al carácter y al sentido propios del significado de la educación* (Tourinián, 2019a).

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 educación

Así las cosas, parece acertado defender que las áreas culturales forman parte de la educación y el conocimiento de la educación es un área cultural específica cuyo contenido permite imprimir el carácter y sentido propios del significado de la educación a cada contenido de área cultural que se cualifica como educativo. Tan cierto es que hay conocimiento del área cultural “Historia”, por ejemplo, como que existe el conocimiento de la educación y que, gracias a este conocimiento, podemos cualificar con rigor el valor educativo de determinado conocimiento histórico y educar con la Historia.

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

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

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

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

información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, y precisamente por eso podemos decir que a la Pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como “*ámbito de educación*”, para, de este modo, poder hacer el diseño educativo operativizable mediante el programa y generar la intervención pedagógica correspondiente.

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 (Tourinán, 2015).

Hay una posibilidad de acción pedagógica definida: además de enseñar, hay que educar. Y hay además un riesgo constante, porque dónde hay educación, hay riesgo: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el límite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida (Tourinán, 2017).

Ahora bien, si somos coherentes con lo que hemos dicho en este texto, estamos en condiciones de afirmar que, con fundamento en el conocimiento de la educación, los profesionales de la educación, ni son charlatanes opinímanos de la Pedagogía, ni propagandistas de las ideas políticas, ni fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. Al contrario, son especialistas en hechos y decisiones pedagógicas que integran el concepto de ámbito en la arquitectura curricular y en el diseño educativo para determinar problemas y tareas educativas y justificar su intervención (Grupo SI(e)TE. Educación, 2016).

Desde la perspectiva mesoaxiológica, lo que hay que tener presente es que transformamos información en conocimiento y el conocimiento, a su vez, lo transformamos en educación. Y esto no es defender posturas cognitivistas, ni pensar que la educación se resuelve solo en conocimiento, sino insistir en que todo lo que se hace para educar exige conocimiento de aquello que educa, es decir, que valoramos como educativo lo que utilizamos para educar: transformamos el conocimiento en educación, porque no basta con conocer áreas culturales para educar, hay que ajustarlas a criterios de significado de educar y ello exige, de acuerdo con los rasgos de carácter que determinan el significado de educación, que pasamos del conocimiento a la acción, afectando a todas las dimensiones generales de intervención identificadas en la persona educando como actividad común interna (Tourinán, 2016).

El paso del conocimiento a la acción que se busca en cada relación educativa singular requiere interacción con el educando para que logre la concordancia entre valores y sentimientos, porque ese es el camino pedagógico para lograr que el educando realice algo.

El significado primario de “Realizar” algo, es “hacerlo real”. Y en términos de educación esto significa que la persona educada elige hacer algo, se compromete con ese

algo y decide integrar ese algo como parte de sus proyectos, pero, a continuación, tiene que realizarlo, ejecutarlo mediante la acción, debe pasar del pensamiento a la acción, debe pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica, desde la ejecución, interpretación, comprensión y expresión. La realización de algo exige efectivamente ejecutar mediante la acción lo comprendido y lo interpretado, expresándolo. No hay educación, por tanto, sin afectividad, sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor; o sea, que hay que lograr en cada caso la concordancia entre valores y sentimientos, expresando lo comprendido e interpretado. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos. La efectiva realización de la acción requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos (elegir, comprometerse y decidir), pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos (expresar, comprender e interpretar). Y solo de ese modo llegamos a la realización de la acción que siempre implica en su ejecución, comprensión, interpretación y expresión (integración cognitiva, interpretativa-creadora y afectiva). Y esto se aplica a la acción del educador y a la acción del educando, en la relación educativa cuando se interviene pedagógicamente (Tourrián, 2017). Y precisamente por esa particularidad de tener que pasar del pensamiento a la acción para realizar algo que elegimos y decidimos integrar en nuestros proyectos, buscando la concordancia entre valores y sentimientos en cada acción, educar es un concepto con significado distinto de conocer y enseñar.

7.3. LA TRIPLE ACEPCIÓN TÉCNICA DEL ÁREA CULTURAL COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN, ATENDIENDO AL SENTIDO ESPECÍFICAMENTE FORMATIVO DE LA ACCIÓN DE EDUCAR

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

La acción pedagógica tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con significado y finalidad educativa, realizando una intervención de calidad, mediante procesos de auto y heteroeducación en las dimensiones generales de intervención, para lograr hábitos

fundamentales de desarrollo creativo, intelectual, afectivo, volitivo, de construcción de procesos y de creación de proyecto personal de vida desde las áreas de experiencia y las formas de expresión correspondientes a las áreas culturales integradas en el currículo, asumiendo la orientación formativa temporal.

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

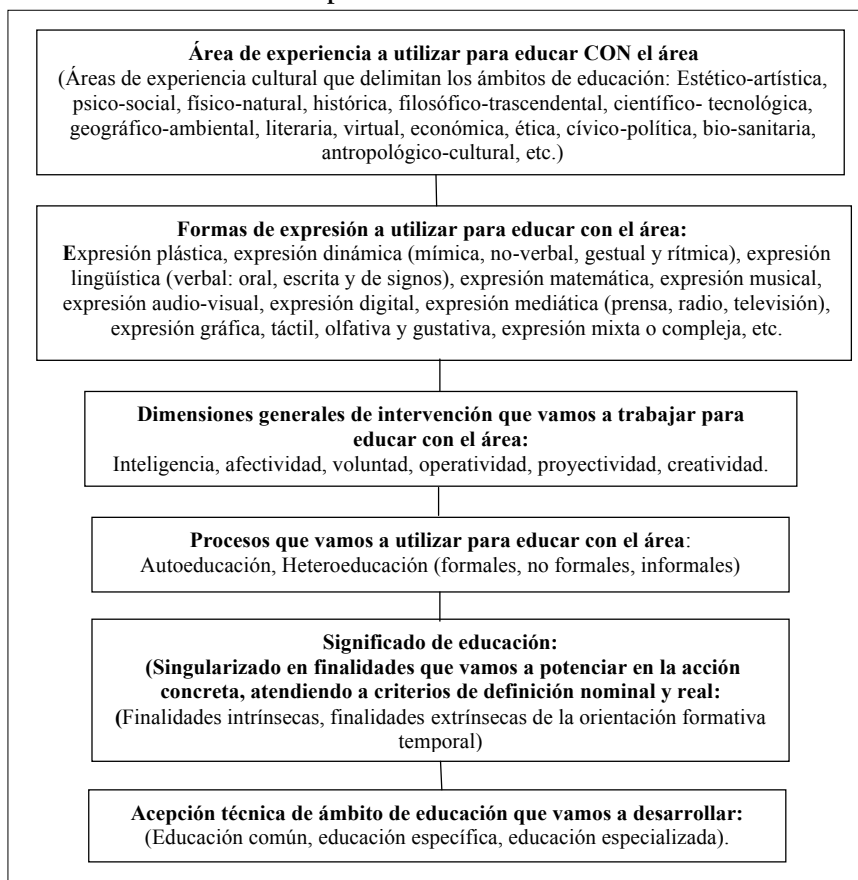
En cada intervención valoramos las áreas de experiencia como educativas y, por tanto, las impregnamos del significado de educación. De este modo, las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención, en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de “educación”, posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación*. Las áreas de experiencia cultural se transforman, 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 a ‘educar’ y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de desarrollo. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar* “con” un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Tourrián, 2014).

El ámbito de educación, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación. El ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones generales de intervención pedagógica y las áreas de experiencia y las formas de expresión en cada acepción técnica de ámbito.

El *ámbito de educación*, que es siempre *expresión del área cultural valorada* como objeto e instrumento de educación *integra los siguientes componentes: área de experiencia* con la que vamos a educar, *formas de expresión* convenientes para educar con esa área, *criterios de significado de educación* reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, *dimensiones generales de intervención* que vamos a utilizar en la educación, *procesos de educación* que deben seguirse y *acepción técnica de ámbito*.

Integrar estos componentes 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 (Cuadro 2).

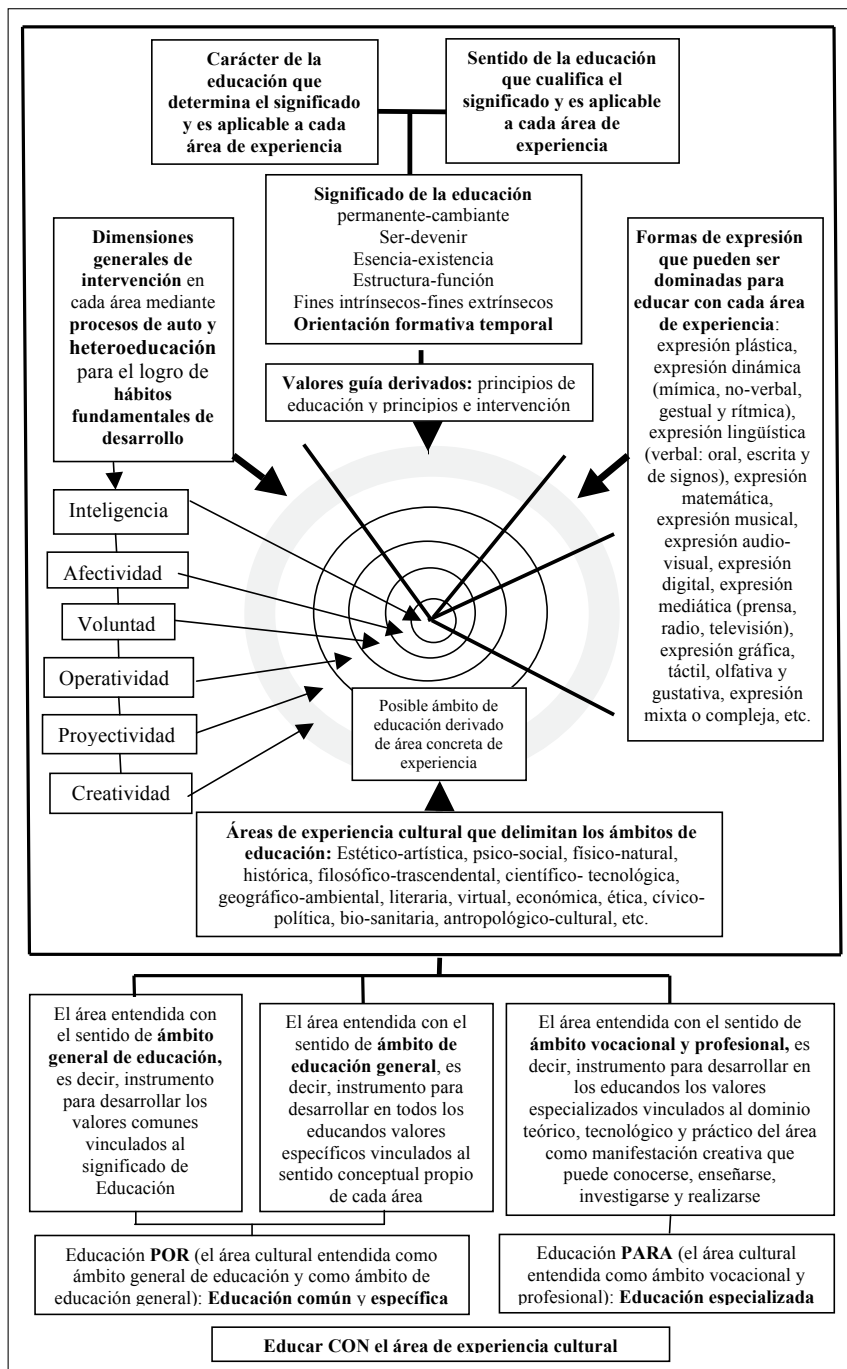
Cuadro 2: Componentes del ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2017, p. 404.

Desde la perspectiva de valorar el área cultural como educativa, en Pedagogía se identifican y definen técnicamente tres acepciones posibles de las áreas culturales respecto de su uso en educación. Esa triple acepción nace del sentido de la educación por derivación del principio de formación interesada. Las tres acepciones dan significado a la relación áreas culturales-educación “como significado de educación”, “como sentido educativo de la experiencia cultural” y “como experiencia profesional y vocacional nacida del área cultural” (Touriñán, 2015). Las tres acepciones justifican la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación común, específica y especializada, tal como queda reflejado en el Cuadro 3:

**Cuadro 3: El área de experiencia cultural como ámbito de educación.
Educar CON el área**



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 mí, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación “para” un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación “por” el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general): *ámbito general de educación* que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio del significado 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 (qué es esa área cultural, para qué sirve, qué sentido tiene en nuestra vida, cómo me mejora a mí y mi capacidad de decidir y realizar proyectos). Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar “con” el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos los rasgos propios del 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 (Tourinián, 2015).

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

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

Así las cosas, en la educación, no se trata sólo de formar profesionales de un área (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), ni de utilizar el área sólo como ámbito general de educación, sino también de contribuir a la formación de todos los educandos desde el área, entendida como ámbito de educación general, de manera tal que, no sólo se logren desde el área valores educativos comunes

a otras áreas de experiencia, sino que, además, se logren los valores que le corresponden como área cultural específica y singular.

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

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

En la educación, como ámbito general de educación, se trata de alcanzar los *valores comunes* de la educación en tanto que educación (valores de las actividades comunes de todo educando cuando se educa y actúa: pensar, sentir afectivamente, querer, elegir hacer, decidir actuar y crear) Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación con el área es, conceptualmente hablando, uso y construcción de “*experiencia cultural valiosa*”, es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural área y por eso es un área de experiencia específica en la que nos enseñan su sentido conceptual, sus contenidos y las formas de expresión más adecuadas al área; es decir, como ámbito de educación general se trata de alcanzar los *valores específicos* para la formación de la persona, derivados del sentido conceptual del área (qué es, para qué sirve y en qué nos mejora como personas). La educación ‘por’ el área, forma parte de la educación obligatoria de las personas, en tanto que ámbito de educación general, porque es área de experiencia consolidada y un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos (los propios del área, química, artes, matemáticas, etc., respectivamente) que mejoran la educando como persona y para comprender su lugar en el mundo y sus posibilidades de manera complementaria a cómo nos ayudan los de las otras áreas.

En la educación con un área como ámbito vocacional y profesional de educación (educación ‘para’) el objetivo es lograr la competencia para crear objetos específicos de ese área: comprenderlos, ejecutarlos, expresarlos, interpretarlos y transformarlos con los medios adecuados que proporciona el conocimiento teórico, tecnológico y práctico del área, y esto es, por principio de significado, un modo de uso y construcción de experiencia cultural, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones

de profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de ese área. Desde esta perspectiva, la educación ‘para’, se centra, por una parte, en el área como conocimiento teórico y ámbito de investigación y, por otra, en la actividad propia del área como manifestación creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse y es objetivo de formación vocacional y educación profesional.

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

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

El área cultural, *como ámbito general de educación*, cumple las condiciones de formación común desde la actividad común que se ejercita en cada intervención pedagógica usando las áreas de experiencia y el área como *ámbito de educación general* cumple condiciones de formación específica pues en ella se adquieren competencias para el uso y construcción de uno mismo desde el sentido conceptual del área de experiencia, valiosa educativamente hablando, y asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Y precisamente por eso, es obligado no confundir las tres acepciones posibles de las áreas culturales como problema de educación, y que son las que dan significado a la diferencia entre común, específico y especializado.

Esas acepciones propuestas permiten identificar cada vez mejor la educación desde cada área cultural (matemática, literaria, física, geográfica, etcétera: en primer lugar, como *educación común* (ámbito general de educación, vinculado al desarrollo de valores derivados de los criterios de significado de ‘educación’); en segundo lugar, como *educación específica* (ámbito de educación general vinculado al desarrollo de valores formativos derivados del sentido conceptual del área: qué es, en qué me mejora, cómo me forma su uso, etcétera) y en tercer lugar, como *educación especializada* (ámbito profesional y vocacional vinculado al desarrollo de valores teóricos, tecnológicos y prácticos propios de ese área).

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

Cualquier área de experiencia es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y además de contribuir a la educación común, como cualquier otra área de experiencia, es susceptible de ser con-

siderada, como ámbito de educación específico, y también como ámbito de educación especializado de carácter vocacional y de desarrollo profesional.

Desde el sentido formativo de la educación, un área cultural es sustantivamente, “educación”, y eso quiere decir que en primer lugar se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar valores educativos comunes desde esa experiencia cultural. Pero, además, como toda educación singularizada desde un área cultural concreta (matemática, historia, literatura, etcétera) es adjetivamente “experiencia cultural especificada”, es decir, ajustada a las características propias de esa área de experiencia cultural”, hay que conseguir que, en la educación obligatoria primaria y secundaria, el educando obtenga educación específica (mejore su forma de ser, de estar y de decidir y entenderse por medio del sentido conceptual del área e integre esa mejora como forma de construirse a sí mismo, con independencia de que en el futuro el educando elija o no esa área cultural como educación especializada de orientación profesional y vocacional, en la que dominará el área desde la perspectiva del conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la misma al nivel de educación profesional que corresponda.

7.4. CONSIDERACIONES FINALES: EL SABER PARA CONSTRUIR ÁMBITOS DE EDUCACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA ES DE PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

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

En definitiva, hemos de construir el pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es “educativa”, logrando el saber en sentido pleno y eso quiere decir que somos capaces de: 1) demostrar la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonar teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibrar la impresión de realidad que nos transmiten. Y, para esto, no basta con cumplir la finalidad; hay que saber justificar con la Pedagogía que eso es lo que corresponde a la educación con fundamento en el conocimiento verdadero de ese concepto y acción.

La Pedagogía nos permite establecer con certeza cuáles sean las finalidades concretas que tienen que ser vinculadas a lo que es el producto de la educación y a la orientación formativa temporal de cada momento, ajustada a la condición humana individual, social, histórica y de especie. La Pedagogía nos permite saber con validez cuáles son los componentes estructurales de la intervención pedagógica, razonando sobre la complejidad objetual de la educación. La Pedagogía nos permite resolver problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la acción educativa, porque nos adentra en

la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación. Ninguna de esas cuestiones es asunto simplemente deducible de manera directa desde la idea de finalidad, como se ha demostrado desde que la Pedagogía evolucionó a partir de las tesis de Herbart para construir conocimiento de la educación con autonomía funcional frente a conocimiento aplicado de otras disciplinas. Tenemos que construir desde la Pedagogía el conocimiento que justifica qué es valioso en educación y por qué cada área cultural es valiosa educativamente hablando, porque a la Pedagogía le corresponde valorar cada medio como educativo, ajustándolo a los criterios de significado de 'educación' (Tourinán, 2016).

Hay que darle a la Pedagogía el lugar que le corresponde en esta tarea de valorar cada medio como educativo. Y esto significa que, desde el conocimiento de la educación, hay que entender el significado de educar, los elementos estructurales de la intervención y las dimensiones generales de intervención, en tanto que manifestaciones de la acción educativa concreta. Con esos mimbres construimos cada ámbito de educación, hacemos el diseño educativo derivado y lo operativizamos por medio del programa.

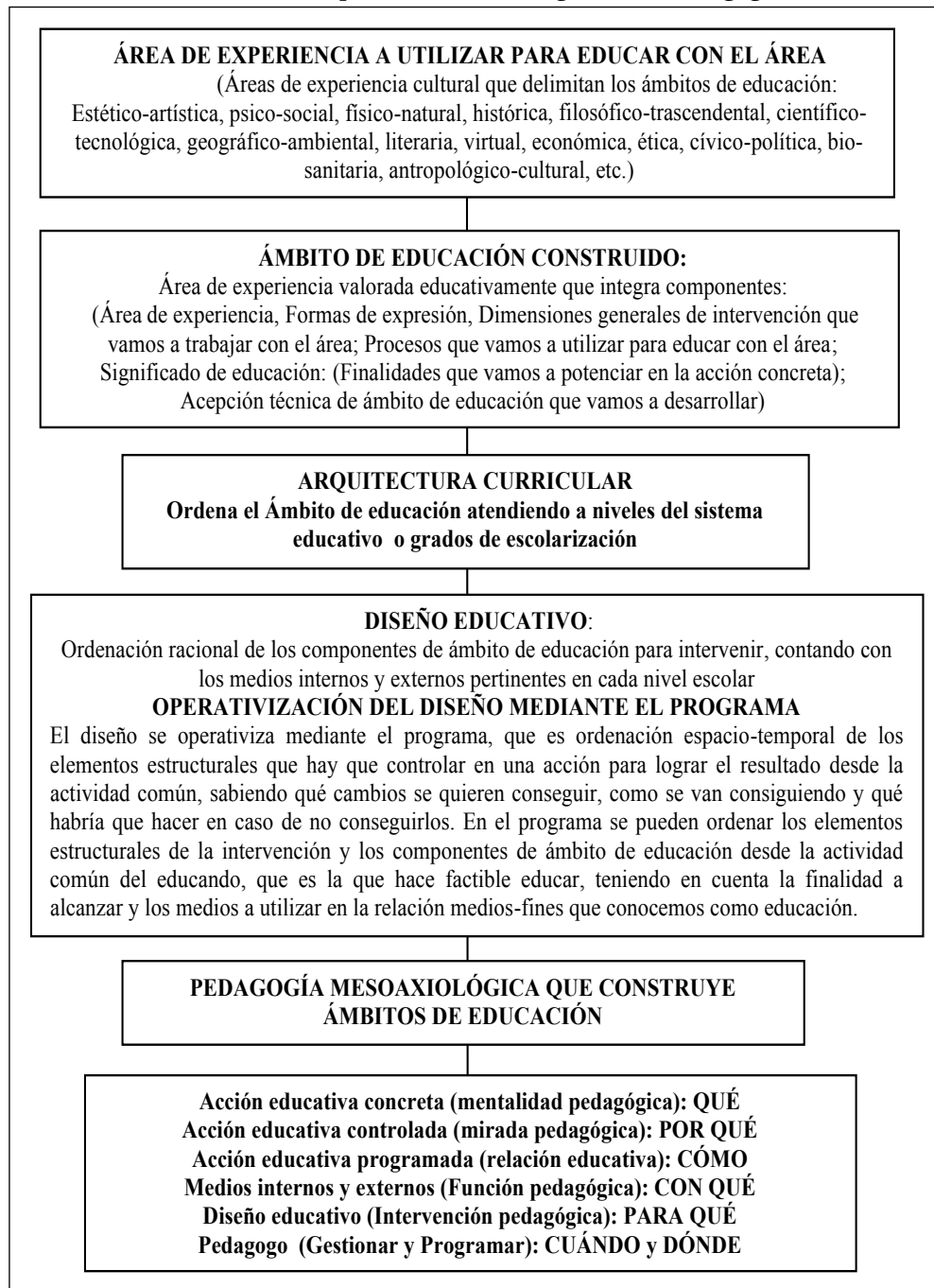
En perspectiva mesoaxiológica, tiene sentido afirmar que no es lo mismo "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia"; sólo en el último caso la Historia (que es una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se usa en este texto como ejemplo) se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica en términos de significado.

Y por eso, en Pedagogía, tiene sentido afirmar que tenemos que transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el significado de 'educación' para aplicarlo a cada área de experiencia cultural. Y esto tiene sentido en términos de perspectiva mesoaxiológica de valoración del medio como educativo (Cuadro 4).

En perspectiva mesoaxiológica, *educar es un proceso*; educar es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades (Tourinán, 2015).

Desde la perspectiva mesoaxiológica, la diferencia específica, a la hora 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 la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención. Transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación por medio de la Pedagogía que genera principios de educación y principios de intervención, partiendo del

Cuadro 4: Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía



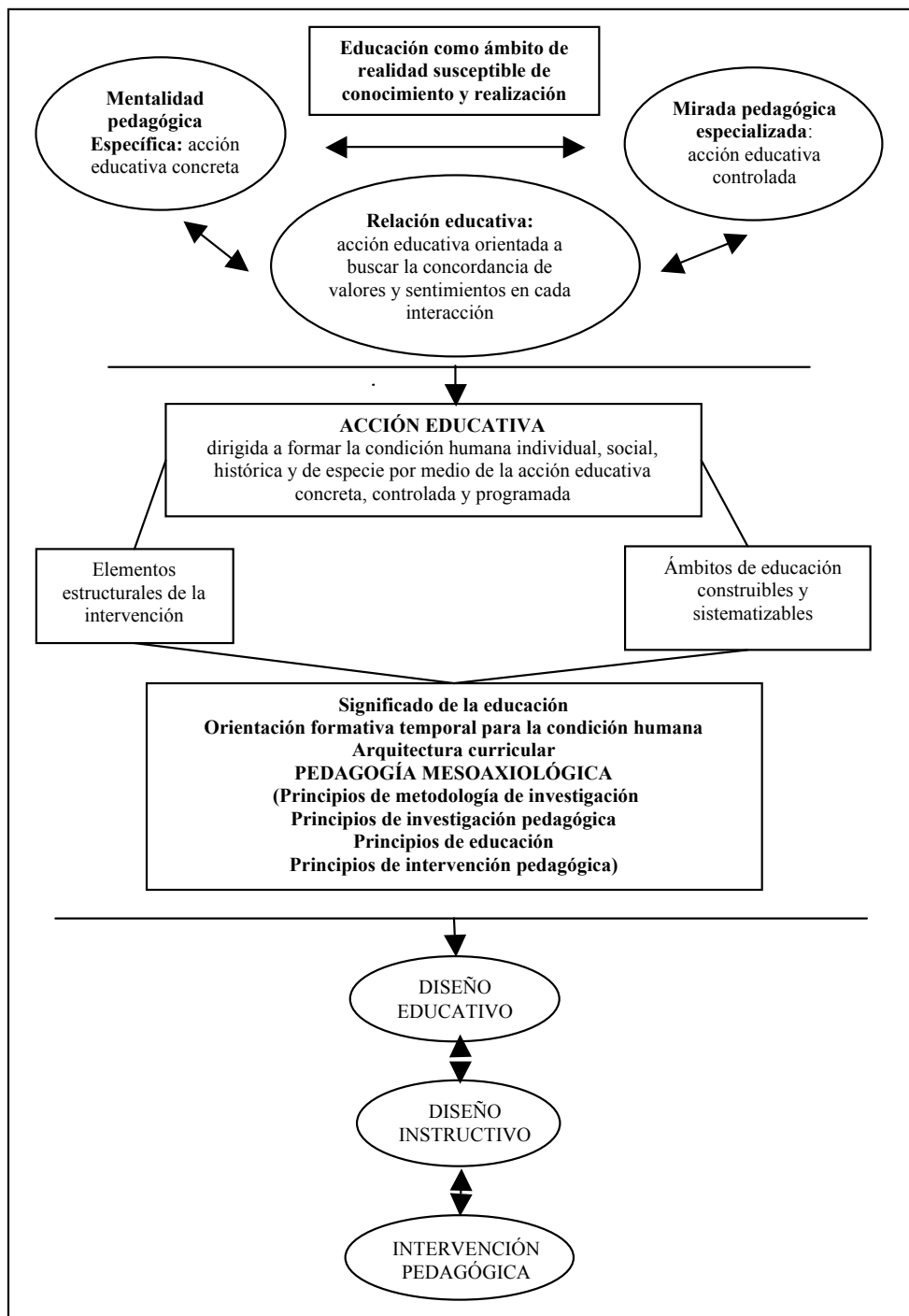
significado de educación y de los elementos estructurales de la intervención. De este modo la Pedagogía consigue un conocimiento que fundamenta las finalidades de la educación y de la intervención en forma de acción concreta, controlada y programada. Y todo esto es Pedagogía, es *mentalidad pedagógica específica* (representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica) y es *mirada pedagógica especializada* (representación mental que hace el pedagogo de su actuación, visión crítica de su método y de sus actos desde el conocimiento de la educación); ambas, mentalidad y mirada pedagógicas, hacen posible construir ámbitos de educación con cada área cultural, generar el diseño educativo derivado y hacer la intervención pedagógica apropiada (Cuadro 5).

El problema final para la Pedagogía no está en que la educación es conocimiento y acción, sino en que la educación es el instrumento por medio del que se forman las generaciones jóvenes y la sociedad transmite su legado. Por medio de la educación transformamos el conocimiento en educación para transformar la sociedad. La educación es factor de desarrollo social y la sociedad es factor de desarrollo educativo. Y eso hace que la educación sea un asunto de interés político y una cuestión política de gran interés, porque la política se encarga de ordenar la vida en común. Pero nada de eso puede hacernos confundir ambas cuestiones: *la mentalidad pedagógica es técnica, no es política, aunque ambas mentalidades se preocupen y ocupen de la educación*; aquella para explicar, interpretar y transformar acontecimientos y acciones educativas y esta para ordenar medios y aportar recursos que contribuyan al bien común de los ciudadanos, atendiendo a la orientación formativa temporal de la condición humana individual, social, histórica y de especie (Tourrián, 2019b).

Es de sentido común distinguir entre político y politólogo, entre músico y musicólogo; entre artista y crítico de arte; entre médico y ministro de sanidad; entre pedagogo y ministro de educación, etcétera. Todas esas diferencias apuntan a la distinción entre conocimiento y acción y tipo de decisión y precisamente por eso decimos también que son diferentes Pedagogía y educación. Desde el punto de vista del conocimiento de la educación se distingue entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito, es decir, entre educación y Pedagogía. La pedagogía es el conocimiento de la educación y educación es lo que hay que conocer, el ámbito de estudio es la acción concreta de educar y su resultado.

La decisión en Pedagogía es técnica, es decisión de fines y medios centrada en el criterio de conocimiento verdadero del ámbito sobre el que se decide o interviene y así lo hemos mantenido coherentemente otros trabajos (Grupo SI(e)TE, 2014b; Tourrián, 2014 y 2017; Tourrián y Longueira, 2018). También hemos afirmado, que la educación implica cuidado como atención moral al educando. Y ambas afirmaciones no son contradictorias ni excluyentes; son compatibles con entender el sentido de la decisión técnica, de la decisión política, de la decisión moral personal y de la decisión ética orientada al logro de la justicia. Negar la compatibilidad significa caer en la objetualización del educando. Mantener la compatibilidad significa reconocer que el educando es una persona y es el objeto de la decisión técnica en educación, que no sería una decisión técnica íntegra y ajustada al conocimiento de la educación que tenemos

Cuadro 5: Mentalidad-Mirada-Diseño educativo-Intervención



actualmente, si no tuviera en cuenta que se trabaja con personas, ya que eludir que se trabaja con personas equivaldría a no fundamentar la decisión técnica en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja: la educación. La decisión técnica en educación implica, con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja, que educamos personas, sujetos morales. Ser un buen técnico en educación significa que obramos técnicamente y adoptamos decisiones técnicas que, fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito en el que trabajamos, asumen que la relación fines-medios siempre está referida a un objeto que es sujeto moral: el educando.

En la educación hay que probar pedagógicamente nuestra actuación profesional que genera hechos y decisiones pedagógicas fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito de estudio; esa decisión es una decisión técnica y para eso nos preparamos con mentalidad y mirada pedagógicas. Con mentalidad pedagógica buscamos la resolución del problema atendiendo a la relación teoría-práctica; con mirada pedagógica establecemos la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos atendiendo a criterios de significado y de intervención. Y esto lo hacemos igual que cualquier otro profesional que tiene mentalidad y mirada disciplinar desde su propio ámbito de estudio e intervención. Igual que un médico o un arquitecto hacen su trabajo fundado en decisiones técnicas y con independencia de la ideología política de sus pacientes-clientes y de la suya propia, el pedagogo ejerce la intervención pedagógica fundada en decisiones técnicas con independencia de que el educando sea hijo de liberales, socialistas, nacionalistas, comunitaristas, social-demócratas, humanistas, etc., y con independencia de cuál sea la opción política que asume el pedagogo como ciudadano y potencial votante. Por supuesto que en ese empeño es posible dejarse llevar y generar confusión terminológica o adoctrinar o instrumentalizar la función pedagógica, pero Ética, Política y Pedagogía son tres cuestiones distintas que deben relacionarse en la decisión moral personal sin perder significado en educación, porque justicia, poder y verdad representan universos de significado compatibles y necesarios de legitimidad ética, política y técnica.

En perspectiva mesoaxiológica, la posibilidad de acción pedagógica es definida: además de enseñar, hay que educar, transformando información en conocimiento y éste, a su vez, en educación, por medio del conocimiento de la educación que proporciona la Pedagogía: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Por supuesto, hay un riesgo constante: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica y de perspectiva mesoaxiológica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el límite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida. Pero ese saber de perspectiva mesoaxiológica, que valora cada medio como educativo, es el que corresponde a la Pedagogía y la Pedagogía es el saber que necesitamos para construir ámbitos de educación, es decir, para transformar en educativo cualquier medio que utilicemos, atendiendo a los siguientes postulados:

- Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado el conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica

especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual social histórica y de especie de cada educando

- ▶ Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación, ajustándonos al significado de educación, utilizando la actividad común del educando sin la cual es imposible educar y buscando la concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción
- ▶ La función pedagógica es técnica, no política, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica
- ▶ En perspectiva mesoaxiológica construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación
- ▶ Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde los elementos estructurales de la intervención, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

7.5. ANEXO: Línea de investigación Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación; Proyecto macro institucional Construcción de ámbitos de educación, educar con el área cultural, “educere area”, PIIR004 REDIPE9

Pedagogía Mesoaxiológica quiere decir valorar como educativo el medio o contenido que se utiliza en la enseñanza, ajustándolo a criterios de significado de educación para construir el ámbito de educación y hacer el diseño educativo correspondiente.

Al ajustarlo a criterios educativos construimos el ámbito de educación y nos ponemos en condiciones de educar con el área de experiencia cultural correspondiente a nuestra materia escolar (Historia, literatura, artes, etcétera). El *ámbito de educación* es el resultado de valorar el área de experiencia como educación. Al construir el ámbito de educación generamos los valores educativos del ámbito, que, desde el punto de vista técnico, pueden ser valores comunes, específicos y especializados.

Cada ámbito de educación es construido para generar valores educativos por medio de la *acción educativa concreta, controlada y programada en cada intervención pedagógica*. La intervención pedagógica reclama en cada puesta en escena de la relación educativa,

⁹ Por Resolución de 18 de mayo de 2019, el jurado nombrado al efecto por REDIPE (Red Iberoamericana de Pedagogía) ha concedido en su primera convocatoria de carácter internacional y periodicidad bienal, por unanimidad y después de valorar cualitativa y cuantitativa las diez candidaturas presentadas, el Premio Educa-Redipe 2019 (*Trayectoria profesional*) al catedrático de universidad Dr. D. José Manuel Touriñán López. <https://redipe.org/nosotros/premio-educa/#resolucion> y *Revista Boletín Redipe*, 8(6), 2019.

mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y ejercicio de la función pedagógica.

Para intervenir, y dado que conocer, enseñar y educar no significan lo mismo, no solo hay que tener diseño instructivo, hay que llegar a implementar *el diseño educativo*. 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 hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar que no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención.

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 ordenarlos racionalmente desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia. *El diseño educativo y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía Mesoaxiológica.*

La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios internos y externos convenientes. El diseño es ordenación racional de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito) para intervenir. El diseño educativo propicia la relación educativa ajustada a los elementos estructurales de la intervención en cada acción pedagógica singular para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie.

La línea de investigación Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación tiene por objetivo construir ámbitos de educación y desarrollar el diseño educativo del ámbito. El diseño educativo atiende al significado de la educación y utiliza la actividad común del educando y los medios internos y externos convenientes para crear valores comunes, específicos y especializados de cada ámbito, integrándolos en la intervención pedagógica.

El *diseño educativo* queda definido para mí en esta línea de trabajo como la ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar.

En la actualidad estamos trabajando la línea de Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos en grandes áreas de experiencia cultural en las que ya tenemos resultados publicados: Artes y educación; música, afectividad, emprendimiento; educación para el desarrollo; desarrollo cívico, interculturalidad, migraciones; educación electrónica; educación de mayores-Pedagogía gerontológica; conocimiento de la educación e intervención pedagógica.

Esta línea de investigación es susceptible de proyectos replicables de pedagogía aplicada desde los fundamentos de la Pedagogía Mesoaxiológica. Los proyectos estarían orientados a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, hacer el diseño educativo y generar la intervención derivada. Se trata de desarrollar la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación al área de experiencia cultural “elegida”. Este mismo enfoque puede hacerse para diversas áreas de experiencia cultural que forman parte del currículum. En cada uno de los proyectos realizables bajo este enfoque se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores específicos del área cultural y valores comunes de educación para el diseño educativo del ámbito.

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

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

Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía general (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera). A la Pedagogía le corresponde formar en esta mentalidad, ajustándose al conocimiento de la educación para poder educar con el área cultural que transformamos en ámbito de educación construido.

En RIPEME (Red internacional de Pedagogía Mesoaxiológica), desde REDIPE (Red iberoamericana de Pedagogía), hemos puesto en marcha, dentro de la línea de inves-

tigación, el proyecto PIIR 004, Construcción de ámbitos de educación, Educar con el área cultural, *Educere Area* (Valores específicos y valores comunes de educación con un área cultural; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito). Es un proyecto enfocado al desarrollo de educar CON las áreas culturales y su contenido responde a la aplicación de dos Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica:

Cuestionario I, secciones 1 a 4, para determinación del ajuste de la materia escolar instructiva al significado de ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfsPNzjKJCBtxKpWxYVE-svZMi-zXgp6sVpbgp30IzVuIpPpRQ/viewform?usp=sf_link

Cuestionario II, sección 5, para elucidación positiva de actitudes que predisponen a la concordancia valores-sentimientos

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfBh6oZVKVWckKpdwsd1JpFDWai0zwsH-jMUgPPKhVkpN3--A/viewform?usp=sf_link

El proyecto *Educere Area* se integra en la línea de investigación *Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación* que desarrollamos en el Grupo TeXe de la Universidad de Santiago de Compostela bajo mi dirección. Esta línea de investigación y su proyecto está registrada como propiedad intelectual (Número de asiento Registral: 03/2017/1370) con carácter nacional e internacional y tiene por objetivo construir ámbitos de educación y desarrollar el diseño educativo del ámbito.

El proyecto *Educere Area* es un proyecto de Pedagogía aplicada desde los fundamentos de la Pedagogía Mesoaxiológica. No es un proyecto de Didáctica general o específica focalizado desde la pregunta “*cómo enseñar una materia escolar*”. Tampoco es un proyecto de Pedagogía cognitiva focalizado desde la pregunta “*cómo mejorar la forma de conocer y el conocimiento del educando*”. Es un proyecto de Pedagogía general y aplicada, focalizado en preguntas apropiadas para cualquier área de experiencia cultural que se utilice como materia escolar:

- “¿Puedo educar con mi materia escolar? ¿Qué es lo que hace que mi materia escolar sea educativa?”
- ¿Cómo se ajusta a los criterios de significado de educación?
- ¿Podemos construir el ámbito de educación propio de mi materia escolar?
- ¿Podemos hacer el diseño educativo de mi materia escolar?
- ¿Podemos generar la intervención educativa derivada?

Por tanto, es un proyecto orientado a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención. Se trata de desarrollar la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación a un área de experiencia cultural concreta, por ejemplo, “*Educere Artibus*” se aplicaría al área cultural “artes” y así sucesivamente a cualquier otra que se vaya a utilizar para educar.

Bajo este enfoque, y atendiendo al ejemplo elegido, se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores educativos específicos del área cultural “artes” y valores comunes de educación para el diseño educativo del ámbito de educación “artes”. Se trata de la construcción rigurosa del ámbito de educación “artes” y de generar su diseño educativo para dar significado pleno a la expresión Educar CON las artes en cada intervención. La fortaleza y la viabilidad de esta propuesta reside en:

- La distinción entre conocer, enseñar y educar
- La diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo
- La posibilidad de construir el ámbito de educación correspondiente a la materia escolar
- La integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de cada área cultural, estableciendo la concordancia valores-sentimientos que permite pasar del conocimiento a la acción en cada interacción por medio de actitudes que generan apego positivo y permanente.
- La distinción entre Pedagogía como disciplina y Pedagogía como carrera
- Tener competencia para construir ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervención pedagógica apropiada
- Asumir la identidad profesional de gestores de ámbitos de educación y de la orientación formativa desde la concordancia entre valores y sentimientos en la educación común, específica y especializada.

La educación artística, siguiendo el ejemplo, (o la de cualquier otro área) es sustantivamente educación y por tanto las artes deben contribuir al desarrollo y formación de valores comunes de toda educación, vinculados al significado de educar. A día de hoy ya hemos identificado los valores comunes de educación atendiendo a 6 categorías de actividad común interna: pensar-sentir-querer-elegir hacer (operar)-decidir actuar (proyectar)-crear. Además hemos identificado valores derivados de rasgos de sentido pedagógico que cualifican el significado de la acción educativa atendiendo a categorías clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Toda acción con sentido pedagógico es territorial, duradera, cultural y formativa. Desde esas categorías se generan valores comunes a toda educación.

Siguiendo con el ejemplo del área “Artes”, la educación artística es también adjetivamente artística y por tanto, las Artes deben contribuir al desarrollo y formación de valores específicos derivados de las artes como área de experiencia que tiene un sentido conceptual propio. Las artes significan y son valiosas como tales para mejorar al hombre y su capacidad de decidir y realizarse. Las artes pueden lograr desarrollo de valores específicos desde la actividad artística, distintos de los que se consiguen desde otras áreas de experiencia cultural (química, Literatura, matemáticas...); se trata de aprender a sentir las artes y apreciar su valor como actividad y como función; por eso son valores del sentido conceptual del área que nos mejoran como personas.

Los valores específicos de educación con un área se distinguen de los valores especializados propios de la educación profesional de una determinada área (en este ejemplo, área de actividad artística). No se trata de hacer profesionales de las artes y educar en los valores profesionales de las artes. Los valores específicos están vinculados a las

funciones atribuibles a las artes como ámbito cultural (qué es un arte, para qué sirve y cómo hacer a las personas sensibles al arte, ser espectador sensible a las artes y amante de las artes aunque no sea un profesional). La función educadora de las áreas tiene un peso determinante y al valor específico de esa función es a lo que se dirige esta otra parte del proyecto; buscamos el lugar apropiado de la integración pedagógica de esos valores educativos, comunes y específicos, en el diseño educativo para generar la intervención pedagógica desde la relación educativa, estableciendo la concordancia de valores y sentimientos en cada caso de intervención.

7.6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 8ª ed. (Fecha de edición original alemana, 1884).
- Grupo SI(e)TE. Educación (2013). *Crítica y desmitificación de la educación actual*. (Cap. 3: ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales?). Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2014a). *Educación y crisis económica actual*. (Cap. 1: Crisis 'de' la educación, crisis 'en' la educación y crisis de valores: la educación en crisis). Barcelona: Horsori Editorial, pp. 7-35.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2014b) *Política y educación (Desafíos y propuestas)*. Madrid: Dykinson.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2016). *Repensar las ideas dominantes en educación*. Cap. 8: El lenguaje de la educación: entre la trampa y el significado real). Santiago de Compostela: Andavira, pp. 105-126.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2018). *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 5.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura, s. f.
- Kant, E. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal, 3ª ed. (Edición original, 1803).
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Losada, 5ª ed. (Fecha edición alemana de 1935).
- Tourián, J. M. (2013). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 25 (1), 25-46.
- Tourián, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. Disponible en <http://www.dondestalaeducacion.com/>
- Tourián, J. M. (2015). *Pedagogía Mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira (hay 2ª ed. revisada y ampliada en 2016).
- Tourián, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. A Coruña: Bello y Martínez.
- Tourián, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la Pedagogía general a las Pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Tourián, J. M. (2018). *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education*. Colombia-Nueva York: Redipe (Bowker-Books).
- Tourián, J. M. (2019a). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, (34), 93-115.

- Touriñán, J. M. (2019b). Imagen social de la Pedagogía, competencia técnica y educación de calidad. En C. Naval, J. Vergara, A. Rodríguez Sedano y A. Bernal (Coords.), *Reflexiones teóricas sobre la educación. Homenaje al profesor Francisco Altarejos*. Madrid: Dykinson, pp. 143-192.
- Touriñán, J. M. (2020a). *Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento*. Colombia-Nueva York: Redipe (Bowker-Books).
- Touriñán, J. M. (2020b). Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. *TERI Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 31 (2), 7-39.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira.

