

*La educación artística  
como ámbito general  
de educación: hacia una  
pedagogía de la  
expresión mediada*

José Manuel Touriñán  
López  
*Universidad de Santiago de  
Compostela*

*Educació i Cultura*  
(2010), 21:  
9-40

# La educación artística como ámbito general de educación: hacia una pedagogía de la expresión mediada

## Art education as general field of education: toward Pedagogy «by means of» expression (pedagogy mediated by the instrument)

José Manuel Touriñán López\*

### Resumen

En este artículo defendemos que la educación artística es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado como ámbito general de formación de las personas. La educación artística cumple las condiciones de toda intervención pedagógica general:

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

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere, además del conocimiento pedagógico, el dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción.

La expresión está mediada en todas las artes por el instrumento. Precisamente por eso, la Pedagogía Mesoaxiológica en el ámbito de las artes es *Pedagogía de la expresión mediada* por el instrumento.

**Palabras clave:** Educación artística, intervención pedagógica general, conocimiento de la educación, educación en valores, áreas de experiencia, formas de expresión, pedagogía tecnoaxiológica y mesoaxiológica.

*Aquest article fou acceptat per la seva publicació el 4 de maig de 2009.*

\* Catedrático de Teoría de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. E-mail: hejmtl@usc.es

## Abstract

In this article I argue that arts education is an area of pedagogical intervention that must be addressed as a general field of education. Arts education meets the conditions of any general educational intervention:

1. Education is always education in values and it marks the nature and the sense of education.
2. Education is always exercised by agents in a given area of intervention (area of artistic experience).
3. The education intervention always involves technical one with big or small level of complexity (technical decisions are taken in specific and specialized processes).

People may speak in this sense of «Technoaxiológical Pedagogy». But also we need to talk, in a better way to approach the cultural areas which are the subject of education, about «Meanaxiológical Pedagogy» because the educational intervention needs, in addition to pedagogical knowledge, mastery of the mean or cultural area in which it intervenes educationally, in a sufficient level so that the educative action can be successful.

The expression is mediated in all the arts by the instrument. Precisely for this reason, meanaxiológical Pedagogy in arts education is *Pedagogy «by means of» expression*, that is to say, mediated by the instrument.

**Key words:** Arts education, general pedagogical intervention, knowledge of education, education in values, areas of experience, forms of expression, Technoaxiológical Pedagogy, Meanaxiológical Pedagogy.

## 1. Introducción

Desde el punto de vista de la Pedagogía, el conocimiento de la educación es un conocimiento distinto del conocimiento de las diversas áreas culturales que pueden ser objeto de educación; una de esas áreas es la de las artes.

Las artes –la música, la arquitectura, la danza, la fotografía, etcétera– igual que la geografía, la salud, la ciencia, la tecnología, son ámbitos o áreas susceptibles de educación y constituyen en cada caso un área cultural específica que se constituye en objetivo de la educación de las personas.

Nuestro problema, en este trabajo, es la educación artística como educación, o sea, el concepto de educación artística en tanto que educación. Nuestra preocupación es, en particular, entender que la educación artística es un ámbito general de educación y como tal es susceptible de ser tratado como un problema pedagógico general, que permite desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, con el mismo carácter axiológico, personal, integral y patrimonial que corresponde a toda educación.

## 2. Dimensiones, ámbitos y finalidades en la educación. La educación artística como ámbito general de educación

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva y moral. Hablamos, también, de educación artística, física, religiosa, ambiental, científico-natural y socio-histórica. Hablamos, además, de educación rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, y audiovisual-virtual. Cada uno de estos tres modos de hablar, refleja en particular un modo distinto de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico; en el primer caso, hablamos de la pedagogía de las *dimensiones generales de intervención* (en la relación educativa, cada vez que se interacciona, estamos utilizando las tres dimensiones generales de intervención: inteligencia, voluntad y afectividad, aunque no siempre con el mismo peso o en la proporción conveniente); en el segundo caso, hablamos

de la pedagogía de las *áreas de experiencia* (se trata de construir experiencia en el educando por medio de la educación, en cada parcela o ámbito de intervención); en el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las *áreas de expresión* (en cada área de experiencia, la educación pretende que el educando adquiriera la mejor manera de expresar su logro o competencia y para ello hay que dominar las formas de expresión más ajustadas a cada área de experiencia). *Las áreas de experiencia y de expresión constituyen ámbitos de educación* y cada área de experiencia puede requerir diversas áreas de expresión para dominar las competencias correspondientes. Las áreas de experiencia y de expresión son susceptibles de intervención pedagógica y para el desarrollo de la competencia en cada caso se requiere la intervención, atendiendo a las tres dimensiones generales. Por esa presencia general de las tres dimensiones en cada actuación educativa, sentido general de la educación, se habla del *carácter de la educación* como carácter integral, personal, axiológico y patrimonial de toda educación. Pero, además, dado que en la relación educativa actuamos siempre con una determinada perspectiva de orientación o finalidad cualificadora, es decir, con un *determinado sentido finalista* de la educación, podemos hablar también y con propiedad del *sentido de la educación* que puede ser humanista, localista, globalista, nacionalista, comunitarista, interculturalista, intelectualista, relativista, laicista, etcétera.

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

- *Finalidades intrínsecas*, porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación
- *Finalidades extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema, su contenido es contenido socio-cultural que se legitima con el conocimiento de la educación valioso.

Las *finalidades intrínsecas* se conocen frecuentemente como *metas pedagógicas*. Las *finalidades extrínsecas* se conocen genéricamente –a falta de un nombre más específico– como *metas educativas*.

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 de la educación (la educación como objeto de conocimiento) y las finalidades extrínsecas no nacen del conocimiento de la educación pero son también propias del subsistema, porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (fin = valor elegido) socialmente como metas educativas para el subsistema «educación» por ser compatibles con él, aunque (Tourinián, 1989).

Por consiguiente, de acuerdo con la distinción entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos (de la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, las artes, etc.) de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento de la enseñanza, 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 y se «convierten» en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Precisamente por eso, son candidatas a meta de la educación. Si, además de estar legitimadas social y moralmente, son elegidas para formar parte de los contenidos de la educación, pasan a ser, no candidato a meta, sino efectiva finalidad extrínseca o meta educativa (Tourinián, 1987a).

Las finalidades intrínsecas (metas pedagógicas), por su parte, son las que se deciden en el sistema «educación» y su contenido y fundamento es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede, sin más, de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del ámbito pedagógico, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

Este mismo discurso exige, por coherencia, reconocer que hay un determinado tipo de metas (extrínsecas) que tienen un carácter histórico y variable, sometido a la propia evolución de lo socialmente deseable y al crecimiento del área cultural concreta a que pertenece (hoy no se enseñan las matemáticas o las artes de hace años, ni se les da el mismo valor dentro del currículum escolar; hoy no se enseñan las mismas ‘costumbres’ que hace años, etc.). Hablamos aquí de los *conocimientos de las disciplinas* que forman parte de la educación.

Además, hay otras finalidades intrínsecas, que tienen un carácter histórico y variable sometido a la propia evolución del conocimiento de la educación. Hablamos aquí del *conocimiento de la educación*, derivado de la educación como objeto de conocimiento (no siempre hubo el mismo conocimiento de la educación y no siempre la mentalidad pedagógica dominante permite justificar las mismas metas del mismo modo).

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero la respuesta es muy distinta –por el tipo de discurso que lo justifica– cuando decimos que el hombre debe saber Historia para estar educado (finalidad extrínseca), o cuando decimos que hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado; en el segundo, el hombre podrá educarse o no (necesidad lógica). En el primer caso, hablamos de una finalidad extrínseca y en el segundo caso hablamos de una meta pedagógica que nace derivada del conocimiento de la educación que establece qué fines están lógicamente implicados en la tarea educativa.

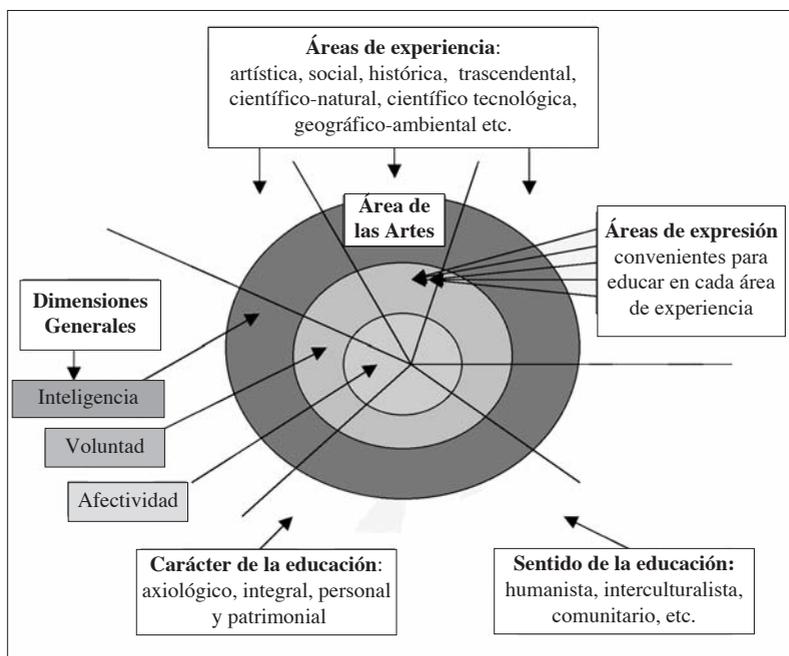
Parece razonable, por tanto, afirmar que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas-culturales del nivel socio-histórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?).

La experiencia de que nos marcamos fines, junto con la experiencia de logro de lo decidido, es el fundamento de la realización de las finalidades, que está condicionada, igual que la decisión misma, tanto por la realidad interna y externa, como por las oportunidades que tenemos y las circunstancias en que nos encontramos, y esto quiere decir que en cada situación concreta de acción se determina la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional y la realización de una finalidad, lo cual no invalida o anula en modo alguno la valiosidad educativa de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación. (Escámez, 1987; Martínez, 2000; Touriñán, 2007a).

La educación artística, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación artística a la altura de los tiempos en cada momento histórico) y a finalidades intrínsecas (en tanto que parcela de educación que es susceptible de intervención pedagógica y que contribuye a la realización de la finalidad de la educación, proporcionando destrezas, hábitos y actitudes y conocimientos de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse). Desde esta perspectiva, la educación artística

se configura como un *ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia artística* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación artística por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, integral, personal y patrimonial) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico. Una visión de conjunto que tratamos de reflejar en el siguiente cuadro:

### Educación artística como parcela o ámbito general de educación



### 3. La educación artística como intervención pedagógica general, conformadora de determinantes internos de conducta del alumno

En este epígrafe orientamos la reflexión hacia la condición de agente, para poder mantener que la educación artística, en tanto que educación, cumple las condiciones propias de una intervención pedagógica general y debe atender a las directrices propias de la intervención pedagógica.

A los efectos de punto de partida de la argumentación en este epígrafe, puede decirse que la *intervención en una acción educativa tiene carácter teleológico*, porque cumple las condiciones específicas de la teleología genuina: existe un sujeto agente (educando-educador), existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente (Tourrián, 1987a).

También podemos decir sin problemas que no todo tipo de intervención educativa requiere la misma competencia técnica: un padre educa, un sujeto puede autoeducarse,

existen procesos de educación informal. En todos estos procesos se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica (pedagógica) no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención. Intención educativa e intención pedagógica no se identifican necesariamente.

Precisamente por eso puede decirse que la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta y esto quiere decir que existen muy diversas acciones educativas que no pueden ser resueltas sin cierto nivel de competencia técnica.

Cuando hablamos de la intención no hablamos de algo que quede detrás o fuera de la conducta. Para nosotros no es sólo un acto mental, ni una experiencia característica que lo acompañe. La intencionalidad se identifica externamente con la descripción de los actos realizados para alcanzar la meta.

La *intencionalidad* reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo (Wright, 1979).

La *intencionalidad educativa* se da en los procesos de autoeducación y en los procesos de heteroeducación. La *intervención pedagógica* es la acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema educación. El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse así:

«A» (agente educador) hace «X» (lo que el conocimiento científico-tecnológico de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado «R» (que «B» –agente educando– efectúe las conductas «Y» –explicitadas en la intervención pedagógica de «A»– y alcance el objetivo «Z» –destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo).

Puede afirmarse que el *educador* hace (X) para que se produzca (Z) en el *educando*. Pero el educando no siempre hace (Y) para lograr (Z), en el sentido de que (Z) sea el *objeto de intención*. Mas bien hay que decir que hace (Y) por hábito (cuasi-causal) y al hacer (Y) se produce (Z), o que hace (Y) para mantener una función (cuasi-teleológica) y, al mantener la función del modo (Y), se produce (Z). Únicamente en los casos en que los *determinantes internos* del alumno no son específicos para realizar la conducta que se le propone y se produzca (Z), es conveniente establecer conductas con vinculación intencional en él (Tourinán, 1997).

La intervención pedagógica funciona como un *determinante externo* de la conducta del alumno. Y teniendo en cuenta las conexiones posibles en los cambios de estado, no es razonable afirmar que la acción del educador deba estar orientada en cualquier caso a desarrollar o conformar en el alumno *determinantes internos* de conductas asimilables a explicaciones teleológicas, intencionales. Afirmar lo contrario equivale a defender, en contra de la experiencia, que sólo hay resultado educativo, si se desarrollan en el alumno los determinantes internos (intencionalidad pedagógica) del profesor o intencionalidad educativa en el alumno.

Los *procesos de autoeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que *ese sujeto realiza sobre sí mismo a partir de* procesos educativos formales, no formales e informales y a partir de cualquier tipo de influencia. Son procesos de autoeducación, porque el sujeto que recibe la educación no sólo es el agente del cambio que en sí mismo se produce, sino también el que se

propone a sí mismo el cambio educativo; es decir, es autoeducación, porque las enseñanzas educativas se las da uno a sí mismo, no están expresas en las influencias de otras personas: *son cambios a partir de experiencias que otros nos comunican.*

Los *procesos de heteroeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que ese *sujeto realiza sobre sí mismo por medio de* procesos educativos formales, no formales e informales (Tourinián, 1996). Son procesos de heteroeducación, porque el sujeto que recibe la educación es agente del cambio que en sí mismo se produce, pero no es él solo agente de la propuesta de ese cambio, porque las enseñanzas educativas en este caso no se las da uno a sí mismo, sino que es otro agente (el educador) el que por medio de su comunicación nos manifiesta de modo expreso las enseñanzas educativas: *son cambios por medio de* las experiencias educativas que otros nos comunican.

En la autoeducación el educando puede ser agente del cambio educativo, porque se determina intencionalmente hacia la meta y, además, puede ser agente de la propuesta de cambio y de los modos lograrlo.

En la heteroeducación el educando es agente del cambio, porque *hace* lo que le proponen. Pero no es por sí solo el agente de la propuesta del cambio y de los modos de lograrlo, porque hay otro agente, el educador, en cuya intervención está expresamente manifestado el valor de ese cambio y la propuesta de actuación correspondiente.

En los casos de autoeducación, se da en el educando como agente una intencionalidad educativa, es decir, ordena los contenidos y métodos para descubrir y lograr un resultado educativo. En estos casos, es agente porque la propuesta, los modos de lograrlo y el resultado educativo son cambios que él hace que acaezcan.

Aunque de modo distinto, como acabamos de exponer, *el educando es también agente* de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque, como dice Pinillos:

«La forma en que inicialmente se libera el hombre de la tiranía del estímulo es la conversión de éste en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias (...). Esa representación mental puede reanudar la causación interrumpida transitoriamente y dirigir la actividad cerebral hacia una respuesta efectiva quizás adaptativa, pero no directamente determinada por la estimulación» (Pinillos, 1978, p. 29).

Así las cosas, en la educación musical, como ámbito general de educación, el educando es agente, como en todo proceso general de educación, de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque «por alguna razón» los quiere, si bien su intención no tiene por qué ser la de educarse en cada caso.

Respetar la condición de agente en el educando exige, a fin de no incurrir en coacción, que los cambios educativos se propongan en una situación querida o aceptada por el educando. En nuestra opinión, si el educador no es manifiestamente incompetente en su función, no ocurre nada antipedagógico por reconocer que, en un cambio educativo específico, no se es capaz de conseguir pedagógicamente que el alumno se determine hacia la conducta que le propone. Existe un límite a la capacidad pedagógica del educador y existe un límite en la capacidad de los educandos de interesarse por cualquier cambio educativo (Tourinián, 1996).

La intervención pedagógica tiene que respetar la condición de agente en el educando, porque la acción del educador, como hemos visto, da lugar a conductas en el educando. Y esto se aplica a la música y a cualquier logro cultural que se reconozca como ámbito general de educación.

Desde el punto de vista de la explicación de la intervención pedagógica general, es posible concluir en este apartado que la educación musical, en tanto que valor educativo, es susceptible de ser considerada como una dimensión de intervención pedagógica general, porque se identifica como *un ámbito general de educación* que permite generar y conformar los determinantes internos de conducta del alumno en el ámbito de la experiencia axiológica de carácter musical.

Pero, por otra parte, esta distinción producida desde el conocimiento de la educación, nos obliga a hacer otra precisión más, derivada de la condición del educando de agente su educación: *el sentido patrimonial de la elección* (Tourinán, 2005). La cuestión primordial no es cuantos contenidos socialmente deseables aprendo y cuantas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando; la cuestión principal es cuantas de esas finalidades extrínsecas e intrínsecas pasan a formar parte de mi proyecto de vida personal. Dicho de otro modo, no es la clave cuánta Historia sé, sino cómo enriquece y ayuda a la construcción de mi proyecto de vida la experiencia histórica adquirida. Y quien dice esto respecto de la Historia, lo dice también respecto de cualquier área de expresión y experiencia que forme parte del contenido de la educación en la sociedad actual.

Afirmar el carácter patrimonial no quiere decir simplemente que existe un patrimonio cultural externo que hay que cuidar y que forma parte del acervo educativo (Rodríguez, Bernal y Urpi, 2005). Por supuesto, hay un valor educativo indudable en las artes como patrimonio cultural colectivo que tiene que formar necesariamente parte del currículo de la educación artística en tanto que contenido de la creatividad cultural artística -de carácter técnico e histórico-, y en tanto que desarrollo cultural socialmente aceptado como meta educativa. Pero, además, las artes pertenecen al ámbito general de la educación, porque permiten aflorar y desarrollar competencias de valor educativo general para el desarrollo de la persona en cuanto tal (Carrit, 1974; Jiménez, 2002; Romañá, y Martínez, 2003; Larrosa, Mélich y Romañá, 2006; Ortega, 2006; Gadsden, 2008; Urpi, 2008; Alonso, Pereira y Soto, 2003). Hay un sentido social en valor educativo de las artes, pero hay también un sentido personal en la educación artística que la singulariza. Nosotros reclamamos para «patrimonial» un significado intrínsecamente anclado en el concepto de educación como desarrollo y construcción de la persona de manera integral. Afirmar el carácter patrimonial de la educación quiere decir que somos, cada uno de nosotros mismos, un patrimonio; que aprendemos a elegir, a decidir y a marcarnos finalidades, para poder determinar nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia, construyéndonos a nosotros mismos como nuestro patrimonio más propio. Decidir cual de nuestras necesidades debe ser atendida, aquí y ahora, en nuestro proyecto de vida, supone deliberar y asumir, atendiendo a los conocimientos, valores, sentimientos, actitudes e intereses que tenemos en ese momento; un patrimonio que nosotros podremos corregir y variar amparados en las oportunidades, en las circunstancias y en la educación recibida, pero que no podemos evitar tener en el momento de adoptar la decisión (Tourinán, 2006a).

El sentido personal de la estimación del valor y del carácter patrimonial de la elección del mismo, nos abocan necesariamente a la *defensa de la educación integral y personal con sentido patrimonial*. *La educación integral* quiere decir formación intelectual, afectiva y volitiva, para ser capaz de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social, profesional, etcétera. *La educación personal* quiere decir que se ayuda al educando

a inventar o crear modos «originales» de realización de la existencia, con autonomía y responsabilidad, dentro de un espacio cultural diverso en el que interaccionamos, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos que han de ser miméticamente reproducidos. *La educación patrimonial* quiere decir que intervenimos pedagógicamente y trabajamos del mismo modo para que el educando aprenda a hacer uso “patrimonial” de la formación, de tal manera que lo aprendido pase a formar parte de su experiencia personal. Porque la cuestión no es cómo generar la estimación, sino para qué se usa. La cuestión no es sólo aprender a usar la libertad y tener un proyecto de vida. La cuestión primordial no es cuantos contenidos socialmente deseables aprende y cuantas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando. La cuestión principal es cuantas de esas finalidades extrínsecas e intrínsecas pasan a formar parte de su proyecto de vida personal, es decir, cómo enriquece y ayuda a la construcción de su proyecto de vida la experiencia axiológica adquirida.

Desde el punto de vista de la realización del valor, tan importante es en la educación en valores, el conocimiento y la estimación personal del valor, como el carácter patrimonial de la elección del valor, porque, en ambos casos, se pone de manifiesto nuestra condición de agentes de nuestra educación y de nuestro proyecto de vida (Tourrián, 2006a).

Como ya hemos dicho fundamentado en otros trabajos, los valores colman su aptitud pedagógica porque, además de ser cognoscibles y enseñables, pueden ser realizados; pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas y en el contenido propio de nuestras finalidades. Y en este caso, hay que decir que el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal, no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y afianzar la conducta de logro (Tourrián, 2008a).

La experiencia de la decisión, como vemos, nos confirma la experiencia de que nos marcamos fines y esta experiencia, junto con la experiencia de logro de lo decidido, es el fundamento de la realización de las finalidades, que está condicionada, igual que la decisión misma, tanto por la realidad interna y externa, como por las oportunidades que tenemos y las circunstancias en que nos encontramos, y esto quiere decir que en cada situación concreta de acción se determina la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional y la realización de una finalidad, lo cual no invalida o anula en modo alguno la valiosidad educativa de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación, ni el carácter personal y autoformativo de la educación en valores, sea en el ámbito de las artes o en cualquier otro.

#### **4. Intervención educativa y procesos formales, no formales e informales de intervención**

Como hemos dicho en el epígrafe anterior, la intervención pedagógica es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación. La intencionalidad reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo.

Intervención educativa e intervención pedagógica no se identifican necesariamente. No todo tipo de intervención educativa requiere el mismo nivel de competencia técnica: un padre educa; un sujeto puede autoeducarse; existen procesos de educación informal. En todos estos procesos se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica (pedagógica) no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención, que es consubstancial a la intervención pedagógica.

El profesional de la educación actúa con *intencionalidad pedagógica* que es el conjunto de conductas implicadas con fundamento de elección técnica en la consecución de la meta educativa. Su acción opera como determinante externo de la conducta del agente educando, es decir, de lo que este va a hacer para que se produzca en él el resultado educativo. Pero como en el educando el estímulo externo (lo que el educador dice que, con fundamento de elección técnica, debe hacerse), es transformado, si no se le anula su condición de agente, en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias, hay que tener en cuenta el posible desarrollo de los determinantes internos de la conducta del educando. El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse así: «A» (agente educador) hace «X» (lo que el conocimiento de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado «R» (que «B» –agente educando– efectúe las conductas «Y» –explicitadas en la intervención pedagógica de «A»– y se alcance el objetivo «Z» –destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo).

La intervención educativa es la acción intencional para la realización y el logro del desarrollo integral del educando. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión).

La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente. La intervención educativa se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos últimos formales, no formales o informales.

Existe un error desgraciadamente demasiado generalizado que insiste en mantener que los procesos formales y no formales de educación tienen en común el atributo de actividad organizada y sistematizada, que es, al mismo tiempo, el atributo que coloquialmente desde la postura errónea no existiría en los procesos informales de intervención educativa. Hemos dedicado otros trabajos a esta cuestión y es suficiente en este trabajo afirmar que, desde el punto de vista de la intervención, el carácter organizado y sistemático es aplicable también a los procesos informales de educación, y por consiguiente, conviene que nos detengamos a reflexionar brevemente sobre el significado de la diferencia específica entre procesos formales y no formales de intervención educativa, por un lado, y procesos informales de intervención, por otro, pues en esa diferencia específica está implícito el carácter intencional de la educación informal (Toriñán, 1996).

Se entiende, por principio, que toda actividad organizada y sistematizada es una actividad *intencional*; y dado que el discurso pedagógico se hace a través del lenguaje, cuya función significativa se pone de manifiesto en la comunicación, debe quedar claro que toda comunicación tiene que estar organizada y, por tanto, es intencional, al menos para expresar lo que quiere comunicar.

En este sentido, cuando se dice que la intervención informal no es intencional quiere decirse, más precisamente, que, aún siendo actividad intencional, su intención no es educativa exclusivamente: los hábitos adquiridos son el resultado de una comunicación intencional con finalidades de otro tipo. Es decir, el comunicador transmite intencionalmente para expresar lo que quiere comunicar y conseguir lo que se propone, pero lo que él se propone no es sólo educar, aunque se obtengan resultados educativos.

Ahora bien, cuando decimos que la intervención informal es el proceso y el resultado de la influencia no intencionalmente educativa por parte del comunicador, ¿queremos decir con rigor lógico que la intención educativa no es condición necesaria de la educación? No tener intencionalidad exclusivamente de una cosa, no quiere decir que no se tenga, en modo alguno, intencionalidad para ese resultado. Más bien quiere decir que no se tiene sólo esa intención.

*Los procesos informales de educación no niegan el carácter intencional* de la educación. A este tipo de procesos se les llama «educación informal», porque producen resultados que tienen valor educativo y se obtienen esos resultados por medio de estímulos no directamente educativos. Así, por ejemplo, se produce educación informal, cuando un padre quiere que su hijo le recoja la prensa todos los días en el kiosco con objeto de repartir tareas domésticas, pero, para lograr su propósito, debe enseñar a su hijo a dominar esquemas de orientación espacial que no poseía. En este caso, el padre educa, pero la finalidad de la acción es repartir tareas. El proceso educativo aparece, en este caso, como un medio de otra finalidad.

Consecuentemente, hemos de mantener que la educación informal es educación, porque no niega la relación necesaria con lo deseable, ni anula la intencionalidad específica en el comunicador; pero es informal, porque los hábitos, destrezas y contenidos educativos están incluidos y se adquieren en este caso en procesos no orientados exclusivamente a finalidades educativas; la finalidad educativa es un medio para la finalidad de la acción en ese tipo de procesos.

La característica específica de la *educación informal (procesos informales de intervención educativa)* es el uso de estímulos *no directamente educativos*, es decir, estímulos que no están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el comunicador para lograr una finalidad educativa. La *educación informal* quedaría definida como el proceso de adquisición y el conjunto de actitudes, destrezas y competencias educativas adquiridas por medio de estímulos no directamente educativos.

Frente a los procesos informales, en la *educación formal* (procesos formales de intervención educativa) y en la *educación no formal* (procesos no formales de intervención educativa) el procedimiento de adquisición de destrezas son los *estímulos directamente educativos*, es decir estímulos que están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el comunicador para lograr una finalidad educativa; en el primer caso, son estímulos directamente educativos *conformados por el sistema escolar*; en el segundo caso, son estímulos directamente educativos *no conformados por el sistema escolar*.

Aunque *los procesos formales, no formales e informales coinciden básicamente en que en los tres está manifestada de forma expresa de la enseñanza educativa*, se diferencian en cuanto a la condición de los estímulos que se utilizan en cada caso, porque en los procesos formales y no formales se utilizan las enseñanzas educativas como *estímulos directamente educativos*, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo y, a su vez, en los procesos informales se utilizan las enseñanzas educativas como estímulos *no directamente educativos*, es decir, no ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese

resultado educativo. Este es el caso, para nosotros, del aprendizaje de contenidos geográficos e históricos que se logra de la lectura del texto novelado, cuando el autor de la novela de aventuras, por ejemplo, describe los itinerarios y rutas reales que sigue el protagonista de la misma. La intención del autor es describir la acción del protagonista en lugar localizado y, para ello, identifica el entorno geográfico; el lector sigue la aventura con su lectura y aprende por medio de ella la geografía del lugar real. La enseñanza educativa (geografía) aparece como un medio de otra finalidad (construir una buena novela, venderla, entusiasmar, etcétera), no hay ordenación intencional exclusiva a educar.

Por otra parte, la *educación espontánea, que se da, tanto en actividades individuales, como de interacción en grupo, tampoco niega el carácter finalístico de la educación*. Antes al contrario, lo que abiertamente muestra la llamada educación espontánea, es la posibilidad de obtener resultados, que valoramos educativamente, por medio de procesos de actividad no orientados en modo alguno a finalidades educativas, ni con estímulos directamente educativos, ni con estímulos no directamente educativos. Es el caso, por ejemplo, de la actividad del carpintero; pues, cuando alisa la madera con la garlopa, está adquiriendo destrezas psicomotoras de indudable valor educativo. Bien mirado, este tipo de resultados de valor educativo, no cuestionan la finalidad educativa de los *procesos de heteroeducación*, ni la intencionalidad educativa específica de los *procesos de autoeducación*, sino que suponen un reto para el profesional de la educación: transformar el desarrollo espontáneo de destrezas, en procesos controlados de intervención, porque valora, educativamente y a posteriori, esos resultados espontáneos.

Desde una perspectiva pedagógica es incuestionable que la existencia de procesos distintitos de intervención, que no siempre son realizados por las mismas personas, ni con carácter de competencia técnica, nos colocan ante la necesidad de que el reto educativo consiste en este caso en hacer frente a la responsabilidad compartida y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones y agentes implicados en los procesos de intervención. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista. De tal manera que, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias de su *desarrollo* en cada situación, de acuerdo con las oportunidades (Touriñán, 2008a).

La formación, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso desde la escuela. Libertad, porque hay que garantizar pedagógicamente la condición de agentes libres con derechos y libertades a educandos y educadores; innovación, porque hay que afrontar educativamente con nuevas propuestas los retos de la diversidad y la formación en la sociedad digital y del conocimiento; compromiso, porque la convivencia tiene que especificarse y cualificarse de acuerdo con lo que estamos dispuestos a asumir, como desarrollo, en el espacio convivencial propio de la escuela (Touriñán, 2008b).

Tengo para mí que una buena parte de la solución al exceso de problematización respecto de la actuación escolar se supera si nos comprometemos y actuamos para no fraccionar el fin de la educación hasta resultar irreconocible en algunos niveles. La clave

está en aceptar que cada nivel de intervención –Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula, padres sociedad civil, etc.– tiene sus propios fines y contempla los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones en ese caso.

El resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no procederá, en mi opinión, de la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, sino del pacto a favor del desarrollo por medio de la educación y la escuela que debe ser propiciado, puesto que los Estados están moral y políticamente obligados a defender el acceso a la educación en la sociedad de la información como un derecho social. Y ese acceso plantea problemas específicos a la planificación, que no se derivan simplemente del concepto de finalidades, de procesos de intervención o de la transversalidad de metas y contenidos en el sistema educativo, sino que proceden de la peculiar forma de interacción que corresponde al proceso de construcción compartida de la cultura por medio de la educación, que es un problema sin resolver.

Desde el punto de vista de la educación, el futuro se asienta en el conocimiento, que transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso. Procesos y productos se fundamentan –más que nunca y de manera incontestable en nuestra sociedad– en la información, en el conocimiento y en la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación. En este contexto la escuela y la educación tienen que patrocinar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación. La formación tiene que transformarse y cambiar a fin de adaptarse a las nuevas necesidades y condiciones pues en el mundo de la globalización, desde el punto de vista empírico y teórico, son nuevas. Estamos obligados a plantear los viejos problemas como nuevos retos con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización, porque la escuela tiene que estar a la altura de los tiempos (Tourián y Soto, 2007).

Desde el clásico mito griego de Proustes, que resolvía la diversidad en una hipotética cama que permitía seccionar todo miembro del humano que sobrepasara las dimensiones determinadas por la misma, hasta las posiciones actuales, sólidamente construidas desde planteamientos rigurosos, hemos recorrido un camino que impide razonablemente defender posiciones puramente pasionales y subjetivas en torno a la diversidad. La individualización pedagógica y la personalización educativa, junto a la socialización condensan los diversos postulados que en círculos culturales de la educación han venido definiéndose como componentes fundamentales de la educación integral, personal y patrimonial frente al fundamentalismo ideológico y al neutralismo utópico que propician actitudes sectarias y excluyentes de la diferencia en los humanos.

Desde el punto de vista técnico, el debate sobre la organización de grupos escolares y la homogeneidad del agrupamiento de alumnos ha aportado otras perspectivas de rigor al debate de la diversidad, pues nos ha obligado a reparar en el hecho de que la variabilidad intra-grupo en clase es superior a la variabilidad inter-grupo, haciendo de las diferencias, no sólo un objeto de estudio, sino también una condición de la intervención pedagógica que permite apoyar la conveniencia y la oportunidad escuelas mixtas y escuelas diferenciadas.

La planificación educativa se ve afectada por estas líneas de tendencia que exigen, cada vez más, la gestión de calidad en los centros y el compromiso del profesional de la educación. En cualquier caso, parece obvio que, en nuestros días, la escuela tiene unas funciones específicas que la hacen merecedora del carácter institucional; ahora bien, el profesional de la educación ha de resolver de forma conveniente tres antinomias que la

situación descrita plantea: burocratización y centralización versus descentralización de la educación; integración de la educación y la vida laboral en el trabajo; unidad versus diversidad en las expectativas educacionales.

Una consecuencia directa del significado de la democratización es la defensa *de la autonomía escolar* que, a su vez, da contenido al significado profundo de la descentralización. En el fondo, se trata de que cualquiera que sea el tipo de escuela, ha de respetar los principios constitucionales y ha de organizarse participativamente, porque el límite entre la prestación del servicio público «educación» y la pública intromisión en el derecho de cada uno a elegir su proyecto de vida, lo tenemos que resolver en cada escuela en la misma medida que la ley garantice el derecho de todos los implicados a participar en las decisiones.

A nivel legal no hay función suplantadora de nadie, tan solo se busca el reconocimiento de la función sustantiva de cada uno de los implicados –padres, profesores, alumnos, Estado y sociedad– en el proceso educativo, creando una organización democrática y por tanto participativa.

En mi opinión, sigue siendo vigente que el núcleo generador de la libertad no debe estar en la oposición política en la escuela, sino en la búsqueda lúcida y serena de una real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados. Y si esto que yo he expuesto es correcto, me parece incuestionable que el avance en esta solución reclama, desde el punto de vista del técnico en educación, *el principio de autonomía del centro docente, porque ninguno de los que tienen una misión en el centro debe decidir sin los demás, so pena de incurrir en función suplantadora.*

Una consecuencia directa de la defensa de la autonomía escolar y de la democratización es la acentuación de la diferencia entre sistema escolar y sistema educativo. Esta diferencia no tiene que entenderse como alejamiento u oposición entre ambas, sino como un modo de organización y de relacionarse que está determinado por las libertades reconocidas a cada sistema, siempre tendentes a buscar un equilibrio y compatibilidad entre calidad, libertad y equidad. La escuela no puede asegurar toda la formación necesaria para conseguir la cualificación en cada caso y hay que asumir que existen competencias específicas de formación en otros ámbitos.

Con este planteamiento, los procesos de heteroeducación no formales e informales adquieren un protagonismo en el entorno del sistema educativo y de la mejora de la calidad de vida, que tiene que traducirse necesariamente en un incremento sustantivo de la descentralización a nivel de Administración Local, sobre todo en temas tales como la educación de adultos, tercera edad, educación sanitaria y vial, la educación para la convivencia y la ciudadanía y educación artística, por la necesaria proximidad al territorio en la creación de oportunidades en cada uno de esos ámbitos por la amplitud de la responsabilidad compartida de las administraciones y de las organizaciones de la sociedad civil respecto del sentido social y comunitario de esos ámbitos.

## **5. Permanencia y cambio en el concepto de educación en valores. la educación artística como educación en valores**

En las sociedades abiertas occidentales, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación, porque representan de manera genuina los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático (Touriñán, 2007a).

El sesgo propio de la mundialización, la civilización científico-técnica, la sociedad de la información, junto con el sentido democrático de las sociedades abiertas que se manifiesta en la participación, la autonomía y el reconocimiento y respeto al otro configuran el nuevo marco de pensamiento que justifica el sentido de la educación en valores en nuestro mundo (Tourrián, 2004 y 2006b; SEP, 2004).

Este nuevo desafío tiene que asumir en el marco de los derechos culturales las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación. Y en el marco de estos derechos de tercera generación, el juego del desarrollo no está en un equilibrio pactado entre los Estados para conjugar soberanía y subsidiariedad. Se ha cambiado el marco y el Estado no está por encima de las reglas de juego. Son unas nuevas reglas de juego en las que Estado, Sociedad civil y el Mercado son corresponsables del desarrollo mundial (Tourrián, 2008a).

Asumiendo con Stiglitz que la globalización puede ser una gran oportunidad, siempre que esté enmarcada por reglas que sean justas y equitativas, pues ese es el alegato central de su obra «El malestar de la globalización» que denuncia la política antisocial del Fondo Monetario Internacional (Stiglitz, 2002), conviene insistir en que, desde la perspectiva pedagógica, se destacan, *cuatro rasgos en la globalización*:

- Es un proceso de interpenetración cultural, rasgo que lo diferencia de las relaciones internacionales
- Es un hecho inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta hacia el futuro
- Es un fenómeno que se singulariza por su extensión, su ritmo acelerado de crecimiento, la profundidad de su impacto y su carácter multidimensional
- Es un sistema complejo con dimensiones interconectadas en el que las redes de información, los flujos migratorios y financieros y las corrientes culturales tienen un lugar específico

En palabras de F. Altarejos, estas últimas –las corrientes culturales–, bullen tanto como los intercambios comerciales y los flujos financieros, no sólo en lo que se refiere a los movimientos migratorios que ponen el interculturalismo en el primer plano de la dinámica social. También se va desarrollando, sutil y discretamente, pero de modo constante y creciente, un proceso interno de revisión cultural –que es de verdadera *inculturación* en muchos países–; proceso en el que se ponen de manifiesto y se acentúan las notas propias de las comunidades, al tiempo que se perciben más vívidamente las influencias ajenas en la configuración de la sociedad. Precisamente por eso, mantiene el profesor Altarejos que «la globalización puede definirse también, y no de modo secundario y derivado, como *el proceso de creciente intercomunicación de las culturas*. De este modo, al impregnar todas las dimensiones de la sociedad, tanto en su dinámica interna como en su proyección externa a las relaciones internacionales, la globalización es el fenómeno que mejor caracteriza el mundo actual. Se puede ser más o menos consciente de ello; se puede estar razonablemente orientado o torpemente confundido respecto de su sentido; pero es imposible ignorar el nuevo rumbo que marca al futuro del mundo» (Altarejos, 2003, p. 16).

Todos estos elementos entroncan de modo singular con la educación en valores, pues en el desarrollo de esta se asume, a modo de postulado, que la formación en el compromiso axiológico no es sólo una cuestión de derechos, sino también de voluntades, porque supone una comunidad de metas y la viabilidad armónica entre hombres y culturas (Colom, 1992; Vázquez, 1994; Tourrián, 2004).

En contraposición a este desarrollo orientado en un compromiso de voluntades, es un hecho que la evaluación de la preparación de los jóvenes realizada en el «Informe Pisa 2003» nos hace pensar que los jóvenes de hoy no comprenden el mundo mejor que los de hace una o dos décadas. La sensación de fracaso en nuestro Sistema Educativo (España), al estar situados por debajo de la media europea, parece indicar que la excelencia ya no es una virtud en las aulas, frente a la mediocridad, a pesar de que la actitud positiva y favorable de nuestros adolescentes hacia la escuela sea mejor que la manifestada en dos tercios de los 40 países encuestados (OCDE, 2004).

Tal parece que las infraestructuras deficientes en los centros, las leyes educativas que se han ido aplicando de manera experimental, el retraso histórico y la falta de objetivos compartidos profesional y familiarmente, la formación del profesorado, pendiente de actualización, la escasa dotación de recursos, la ausencia de adaptación entre horarios escolares y exigencias familiares y laborales, la no mejora de las condiciones del aula, junto con el reparto desequilibrado entre tareas y motivación estudiantil, han sido causas de esta situación y es evidente que ante ella el papel de los directivos es fundamental para vencer las resistencias a las innovaciones, tanto si se trata de promover innovación y calidad, como si se trata de favorecer su arraigo (Touriñán y Soto, 2007).

Entendemos que en esta propuesta temática la familia, el estado, la escuela y la sociedad civil son agentes que integran y desarrollan la educación y entendemos, además, que, ahora, la sociedad civil puede reforzar a la familia y a la escuela de un modo singular y distinto al del estado para fortalecer el papel de los padres en la educación de los hijos (Touriñán, 2008a; Ortega y Mínguez, 2003).

El sentido de lo social se ha enriquecido en nuestros días, debido al carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la sociedad civil.

Es un reto ineludible afrontar estrategias de encuentro a través de la educación, porque la brecha radical estriba en que no se asume en su sentido pleno el nuevo papel de la Sociedad civil que en su mayoría de edad hace valer su fuerza transnacional en los foros mundiales con el apoyo de las redes digitalizadas. El encuentro se favorece, si se propician principios de cooperación a favor de la justicia y del reconocimiento del otro a través de la educación desde una ética que asume la realidad del otro y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional (Touriñán, 2008b).

En nuestros días, hay cinco ideas que han modificado el contexto de trabajo y de pensamiento (Touriñán, 2004 y 2007b):

- La idea de Tercer Sector (Sociedad civil, sector no lucrativo) que, junto con el estado y el mercado, contribuye a regir los destinos del mundo desde sus agrupaciones como formas de organización
- La idea de Tercer Entorno (la sociedad-red) que, junto con el entorno rural y el entorno ciudad, configura nuevas posibilidades para la sociedad. Estas posibilidades han sido analizadas ya desde muy diversos conceptos: como Tercera Comunicación (la audiovisual-virtual, frente a la gestual y verbal), como Tercera Revolución (la del lenguaje de hipertexto-multimedia-digital, frente a la del lenguaje oral y escrito), como Tercer Espacio (el de la pantalla interactiva -la interficie-, frente al del encerado de la escuela y al del libro). Este nuevo «Entorno» genera condiciones

icónicas y simbólicas singulares que afectan al lenguaje, la comunicación y la forma de vida.

- La idea de Mundialización que, a partir del 11 de septiembre 2001 con el atentado a las torres gemelas, ha empezado a modificar el sentido de la transnacionalidad, porque la seguridad ciudadana, el terrorismo internacional y la inseguridad jurídica alcanzan nuevas formas y consecuencias generales para la vida en el planeta.
- La idea de Tercera o Cuarta Vía que, bajo la propuesta de sociedad del conocimiento y de respeto al desarrollo sostenido, propugnan hacer frente a la globalización y a la transformación continua de la vida personal en el mundo moderno desde el triple objetivo del bienestar económico, cohesión social y libertad.
- La idea de Globalización que, básicamente, se refiere a un proceso de interpenetración cultural; un hecho inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta hacia el futuro; un fenómeno que se singulariza por su extensión, su ritmo acelerado de crecimiento, la profundidad de su impacto y su carácter multidimensional; un sistema complejo con dimensiones interconectadas en el que las redes de información, los flujos migratorios y financieros y las corrientes culturales digitalizadas tienen un lugar específico.

En este contexto, la escuela, la familia y la sociedad civil tienen que propiciar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para su desarrollo. La función educadora requiere la utilización del pensamiento y de la experiencia personal enriquecida por la propia comunidad humana. Esto es así, porque se favorece una actividad socialmente organizada en un marco de relaciones inter e intra personales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto, con sentido axiológico.

Inteligencia, voluntad y afectividad se organizan a través de la educación en procesos orientados desde esas tres dimensiones generales a desarrollar personas, que son sujetos de derechos de primera, segunda y tercera generación en los que se contempla ya de manera inequívoca la diversidad y la inclusión como formas genuinas de esos derechos. De este modo, *educar en valores* es promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos.

Atendiendo a estos cambios, no debemos olvidar que avanzamos hacia una situación bastante nueva para todos, pero que la forma de abordar tal desafío, como dice Pérez Juste, en modo alguno lo es, o lo debe ser, porque no debería consistir sino en una educación auténtica, la educación, eso sí: acomodada a las peculiaridades de todos los cambios de los tiempos que nos han tocado vivir. La propuesta pedagógica que sustenta su tesis se fundamenta en tres ideas básicas: a) el valor del sentimiento de *pertenencia* a una determinada *identidad* para contar con una personalidad madura; b) la primacía del respeto, sin condiciones, a la *dignidad de la persona*, de todas las personas, de cada persona; y c) la corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en el desafío que representa la pluriculturalidad: la escuela no puede estar sola frente a tal realidad. Y esto es así, porque que la tarea fundamental de toda educación, *de la Educación sin adjetivos*, es la *formación integral* de la *persona* (Pérez Juste, 2005).

Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La educación tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con sentido personal y patrimonial en el resultado de la educación, realizando una intervención de calidad, desde las tres dimensiones generales de intervención, en todas las áreas del currículum.

Parece absolutamente necesario que el currículo escolar de la educación dé respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando soluciones de contenido propio de las áreas de expresión (plástica, dinámica –gestual y rítmica–, matemática, lingüística –oral, escrita y de signos–, musical, gráfica, mediática, audio-visual-virtual, compleja o mixta, etc.) y experiencia (histórico-social, natural, trascendental, geográfico-ambiental y artística), atendiendo al carácter axiológico de la educación que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación.

El énfasis en el aspecto afectivo y volitivo de la educación es más necesario hoy, porque se echa de menos una educación de los *sentimientos* que desarrolle en los alumnos la empatía, el afecto y el cuidado o atención hacia sí mismo, el otro y lo otro. El profesor Ortega nos lo manifiesta de forma singular, cuando reivindica una *pedagogía de la alteridad* que no supone, por supuesto, un irracionalismo sentimental, ni una amenaza a la racionalidad humana, sino una reclamación de la «otra parte» del ser humano tan frecuentemente olvidada en el discurso y la práctica educativas: la *dimensión afectiva*. Se trata de contemplar al ser humano concreto, real e histórico que teje su vida en la incertidumbre e inseguridad y se trata de hacer que la urdimbre de sentimientos que constituye la vida de un aula entre en la preocupación educativa del profesor y se constituya en contenido educativo. Es necesaria otra educación. La pedagogía de la *sensibilidad* o *deferencia* como alternativa a la pedagogía racional-tecnológica para abordar los conflictos en las aulas (Ortega, 2005).

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos mantener que la *educación en valores sigue siendo una necesidad inexorable*: tenemos que orientarnos y aprender a elegir, hay que estar capacitado para optar, porque nuestro proyecto de vida, individual y socialmente, es, de hecho, una cuestión abierta y, de derecho, un compromiso de voluntades, axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor.

*La educación es, por tanto, un valor y, además, desarrolla valores*. El sentido axiológico y su permanencia en la educación nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo (Hallak, 2003; Touriñán, 2002; Morín, 2000; Savater, 2000):

- La educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en un mundo que reclama competencias específicas para «aprender a ser», «aprender a hacer», «aprender a aprender» y «aprender a vivir juntos».
- La educación es uno de los instrumentos más eficaces para promover y proteger la identidad cultural.
- La educación es la vía adecuada para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado.

Estamos convencidos de que la educación en valores es una necesidad inexorable y es un reto ineludible que debemos abordar desde las estrategias del encuentro, profesional y personal.

*La educación carece de toda justificación inteligible cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores*: si el hombre no tiene una inserción preestablecida en una forma concreta de hacerse –hecho incontrovertible, porque no todos tenemos que ser lo mismo en la vida necesariamente– se infiere que sólo decidirá realizarse de un modo concreto, cuando le sea posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás (Touriñán, 2008b; Nassif, 1980; Mantovani, 1972a y 1972b; Marín Ibáñez, 1976 y 1983; Ibáñez-Martín, 1975).

Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se sigue que no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida (Varios, 1983; Castillejo y otros, 1994; Touriñán, 1987a) .

En consecuencia, desde el punto de vista de la lógica, los valores son fundamento de la educación y puede decirse que es falsa toda proposición que pretenda negar la necesidad de presuponer un modelo de persona al cual se orienta y en el cual se realiza cada persona, si lo aprehende y estima como deseable y posible. Y es esta relación entre educación y valores la que hace de la educación en valores una necesidad inexorable (Touriñán, 2008b; Castillejo y otros, 1994).

Ahora bien, tan cierto es que la educación en valores es una necesidad inexorable, porque tenemos que orientarnos y aprender a decidir nuestro proyecto de vida, como que las circunstancias del mundo actual han modificado la urgencia y oportunidad de las finalidades, de los procedimientos y de las condiciones de los agentes de la educación en valores en un sentido definido (Touriñán, 2008b):

- Desde el punto de vista de los derechos reconocidos, el énfasis en los conceptos de ciudadanía y convivencia ha propiciado una perspectiva nueva en la educación en valores que coloca en el primer plano a finalidades orientadas a optimizar el sentido más básico de la alteridad, del respeto al otro, de lo social, de la democratización, del respeto a la diversidad y de la realización de los derechos de tercera generación.
- Desde el punto de vista de las condiciones de los agentes, familia, escuela y sociedad civil afrontan la tarea de la educación en valores con sentido cooperativo ante una responsabilidad compartida en la que el voluntarismo es matizado por el reconocimiento, de hecho, de las responsabilidades sociales corporativas en la educación en valores, de manera que cada agente institucional asuma pública, privada y socialmente la responsabilidad que le compete.
- Desde el punto de vista de los procedimientos, parece razonable afirmar que las condiciones de la sociedad actual, marcadas por la globalización, la identidad localizada, la transnacionalidad, las sociedades del conocimiento y las nuevas tecnologías que favorecen la sociedad-red y la comunicación virtual, apuntan al desarrollo de estrategias de encuentro, principios de integración y propuestas de cooperación que refuerzan el papel de los modelos interculturales en el ejercicio de la educación en valores.

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico respecto del carácter axiológico de la educación. Lo que permanece, es la urgencia de educar en valores. El sentido de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo, porque la educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado. Pero algo ha cambiado de manera muy significativa en el resultado. Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. El reto del sentido axiológico en la educación es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando «desplazamientos» de una a otra sin problemas, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su entorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir

en cada oportunidad cultural. El conflicto y las confrontaciones pueden surgir; es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto. La propuesta afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, las libertades, la igualdad, la transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad (Estler, 1988; Touriñán, 2008a).

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar, por una parte, que el objetivo fundamental de *la educación en valores, como tarea*, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica, y también podemos afirmar, por otra parte, que el objetivo fundamental de *la educación en valores, como resultado*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica, porque, en definitiva, de lo que se trata respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación. Y esto es así, porque, en concepto, la educación es un proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es un proceso, en definitiva, con carácter axiológico, integral, personal y patrimonial *para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción*.

Si mantenemos el sentido de la educación vinculado a la construcción y uso experiencia axiológica, tal como hemos dicho anteriormente, podemos entender y apreciar la existencia de destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos, competencias y capacidades relacionadas con la realidad cultural de las artes, que pueden vincularse al desarrollo de la persona desde la educación. Cada vez que nuestros alumnos trabajan en equipo o individualmente, de forma coordinada para conseguir un producto artístico, se crean las condiciones adecuadas para el desarrollo educativo con sentido integral, personal y patrimonial.

Precisamente por eso podemos afirmar de manera general que la educación artística es educación en valores: las artes constituyen un valor, en las artes se enseñan valores y con las artes se aprende a elegir valores. La educación artística es, por tanto, un valor y un ejercicio de elección de valores; es decir, es un campo propicio para el uso y construcción de experiencia axiológica bien concretada desde la realidad cultural de las artes.

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar que la educación artística en tanto que educación en valores es, por una parte, una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con la realidad cultural de las artes, porque de lo que se trata en la educación artística es de adquirir experiencia artística de valor, y también podemos afirmar, por otra parte y desde el punto de vista del resultado, que el objetivo fundamental de la educación artística, en tanto que educación en valores, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica artística, porque, en definitiva, de lo que se trata, en la educación artística, en tanto que educación en valores, es de disponer de la experiencia artística como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación.



El sentido axiológico de la educación nos faculta para hablar de la *educación artística como uso y construcción de experiencia axiológica sobre el ámbito de realidad de las artes en un entorno cultural diverso de interacción*. La educación artística, por tanto, es un ámbito de educación general orientado al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje la experiencia axiológica artística como instrumento de las dimensiones generales de intervención pedagógica.

Está fuera de toda duda que el fundamento ético del estado de derecho y el valor educativo de la legislación justifican la competencia del Estado para proporcionar, en la educación general, formación sobre los valores que legitima y legaliza la Constitución. Pero, además, el carácter de responsabilidad compartida y derivada coloca a los agentes de la formación en valores, ya sea en perspectiva educativa transversal, ya sea en perspectiva educativa disciplinar, en una encrucijada de sentido interdisciplinar ante la condición de experto en educación en valores y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados (Tourrián, 2008a).

Desde una perspectiva pedagógica es incuestionable que se trata de entender que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación, sea o no el área de experiencia artística el objeto de educación. De tal manera que, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias del *desarrollo* en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

El sentido axiológico general en la educación permite afirmar que la existencia o no de una asignatura de educación en valores artísticos y estéticos dentro de la educación general, no anula, ni suple, la responsabilidad compartida en el tema de educación en

valores, ni puede ocultar la importancia de que todo profesor de educación general esté preparado para educar en valores, con independencia de que haya formación especializada de algunos profesores en el ámbito particular de la experiencia axiológica artística. Y así las cosas, debemos estar atentos para que la focalización disciplinar del problema no nos lleve a minimizar, ni la importancia de la formación profesional de todo profesor de educación general para educar en valores (que es un problema de contenido de la profesionalización del profesor), ni el compromiso con la educación en valores como responsabilidad corporativa (que es un problema de profesionalismo), ni la importancia de la responsabilidad compartida de los diversos agentes de la educación en el tema de la formación en valores (Touriñán, 2008b).

Tal parece que en la educación del sentido axiológico, o estamos preparados para afrontarlo como educadores profesionales desde cada disciplina o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre *enseñanza de las artes y educación artística*. Y desde esta perspectiva, no parece plausible que la creación de una disciplina pueda sustituir la tarea de todos y cada uno de los agentes de la educación en el ámbito de la educación en valores en general y en la de las manifestaciones particulares del valor. Todas las asignaturas están obligadas a defender la educación en valores y todos estamos comprometidos con su desarrollo transversal, aun cuando existan asignaturas especialmente orientadas a la formación en un determinado tipo de experiencia axiológica.

El sentido de la educación en valores, fundado en la naturaleza misma del valor, justifica esta propuesta y reclama la formación en educación en valores como competencia de todos los profesores, en tanto que responsabilidad profesional propia y, a la vez, compartida con la familia, el Estado y la sociedad civil. Es obligado en la sociedad abierta y pluralista que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación en valores. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación en valores.

## **6. Hacia una pedagogía mesoaxiológica**

Si tenemos en cuenta lo que la investigación ha establecido para el conocimiento de la educación, podemos decir que la función pedagógica, es el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento científico autónomo de la educación. Justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, son problemas incuestionables de la función pedagógica (Touriñán, 1987a).

La función pedagógica es en este caso especializada y específica. La educación no es sólo un marco de referencia, sino un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos. Además del dominio adecuado de los conocimientos del área cultural en la que se imparte docencia –tomando como referencia una de las funciones pedagógicas–, el control del proceso educativo, en este caso, supone, no sólo el conocimiento de la estructura cognitiva del sujeto que aprende y del espacio sociocultural en el que aprende –como los estudios interdisciplinarios de la educación han probado–, sino también el conocimiento de un cuerpo teórico sustantivo que justifique la formulación de normas y reglas de intervención pedagógica.

Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación distinto al de las teorías interpretativas, la función pedagógica es específica: requiere el desarrollo

de teorías sustantivas y tecnologías específicas de la educación, porque ellas son las que validan la intervención pedagógica.

Se trata de construir hechos y decisiones pedagógicas. Y a los efectos de este artículo, es suficiente afirmar que como en cualquier otro campo de investigación científica, en la Pedagogía el acontecimiento se convierte en hecho pedagógico significativo a la luz de la teoría. Es el propio marco teórico el que nos dice qué es lo que debe ser explicado, porque existe el carácter axiológico de los hechos. Pero, además, los hechos tienen que contrastarse. Representamos el acontecimiento en conceptos, pero no consideramos aceptable esa representación, si no supera las condiciones de prueba. Desde el punto de vista del descubrimiento, la teoría presupone el conocimiento de ciertos acontecimientos. Desde el punto de vista de la justificación, la teoría precede a los hechos y dirige su producción. Así se crean las normas que tienen fundamento en el conocimiento de la educación (Tourinián, 1987b).

Adviértase, además, que estas normas *son y se hacen* dentro del propio ámbito de conocimiento que el conocimiento de la educación (la ciencia pedagógica) ha reservado para desarrollar su actividad. Son normas que nacen del proceso. No me dice la ciencia si yo debo pasear o hacer ciencia. Pero dentro del ámbito de conocimiento científico que yo he elegido para trabajar –la economía, la biología, la medicina, la pedagogía, etc.– es la propia ciencia la que dicta normas de orientación de la acción.

Como dice Ladrière el paso de una proposición científica nomológica, a un enunciado pragmático, orientador de la acción en ese ámbito no constituye en modo alguno una inferencia lógica, representa un salto a nivel sintáctico, pero es un paso inevitable del «es» al «debe» en la consideración pragmática, porque son actos engendrados por esas proposiciones:

«La no realización de las operaciones prescritas implica inevitablemente el no funcionamiento y hasta posiblemente la destrucción del sistema (en este caso, el del conocimiento de la educación). Esta formulación es la presentación en forma negativa, de una prescripción positiva que sería: si se quiere hacer funcionar correctamente tal sistema, estas son las instrucciones (.....) *lo que fundamenta la relación de consecuencia es el conocimiento que se tiene de las condiciones del funcionamiento del sistema en cuestión*» (Ladrière, 1977, p. 108. El subrayado y el paréntesis es mío).

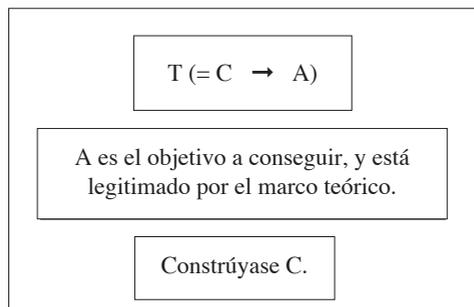
Este es ámbito de *la decisión técnica* se restringe a la elaboración de reglas y normas que se justifican desde el propio proceso de intervención (Tourinián, 1987b).

La investigación de la decisión técnica defiende la fundamentación de la elección en el conocimiento que se tiene del propio sistema. Es una orientación de la acción –de fines y medios derivados directamente de la propia actividad elegida previamente (Bunge, 1976, p. 40). El objetivo directo de la acción supone compromiso moral –hacer ciencia pero los objetivos subsidiarios –qué se hace, cómo y qué voy a descubrir– son invenciones conceptuales, valoraciones y elecciones técnicas acerca de y sobre los datos de competencia exclusiva del científico (Castillejo, 1987, 1985 y 1985a; Catillejo y otros, 1986 y 1994; Tourinián, 1987a, 1987b, 2002 y 2008c; Tourinián y Rodríguez, 1993; Ortega, 2003; Boavida y García del Dujo, 2007).

La elección técnica no es elección de medios para fines dados. Nos pueden proponer fines, pero es competencia del científico decir qué objetivos pueden fundarse como objetivos del ámbito. *La elección técnica es elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea o lo que es lo mismo, elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en el conocimiento de la actividad a realizar.*

De acuerdo con nuestra exposición el esquema de elección técnica podría expresarse así (Touriñán, 1987b):

### Esquema de elección técnica



Después de lo que llevamos dicho me parece obvio que existen conocimientos teóricos desarrollados por los investigadores de la Historia que permiten afirmar qué cosas tienen valor histórico y forman parte de los conocimientos de ese área cultural. También existen conocimientos morales, desarrollados por los investigadores de ese ámbito, que permiten justificar moralmente nuestro deber de saber Historia. Pero además existen conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que los investigadores de la Pedagogía han validado y que nos permiten afirmar cuando esos conocimientos históricos se convierten en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica. Es innegable que, si un determinado tema de Historia requiere para su aprendizaje destrezas intelectuales que no se pueden desarrollar en un alumno específico, no se puede legitimar pedagógicamente esa meta.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales, conocimientos morales, estudios interdisciplinarios y estudios autónomos de la educación, se entiende que es posible desarrollar para la función pedagógica un conocimiento específico que es estrictamente un conocimiento de hechos y decisiones técnicas, de tal manera que pueda afirmarse con sentido, no sólo que cualquier medio no queda legitimado pedagógicamente para alcanzar una meta social deseable, sino también que cualquier meta social deseable no se convierte automáticamente en una meta pedagógica legitimada.

Bunge hace referencia a este tema bajo el concepto genérico de *tecnoaxiología* (Bunge, 1981). Para él es un problema sin resolver y con muchas repuestas que hace referencia al carácter de la intervención de las normas en materia de tecnología. Se trata de avanzar sobre la relación de los valores con la tecnología en una determinada línea de relación entre ética y ciencia que parte de la distinción entre problemas morales y problemas técnicos (Bunge, 1976; Quintanilla, 1981, Touriñán, 1987b, Hudson, 1974 y 1983; Leclercq, 1960).

La profesora Alejandra Cortés trabaja en estas relaciones desde la perspectiva de las nuevas tecnologías y ha propiciado el desarrollo de contenido en el concepto *tecnoética* con impacto internacional (Cortés, 2006 y 2008). Para nosotros tiene cada vez más importancia insistir en el sentido tecnoaxiológico de la intervención pedagógica, porque existe una relación clara entre decisiones técnicas y morales, decisiones técnicas y políticas y decisiones políticas y morales (Touriñán, 1987 a, 1987 b, 2002, 2006a, 2006b; Touriñán

y Rodríguez, 1993). A los efectos de este trabajo, la intervención educativa es tecno-axiológica porque:

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

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

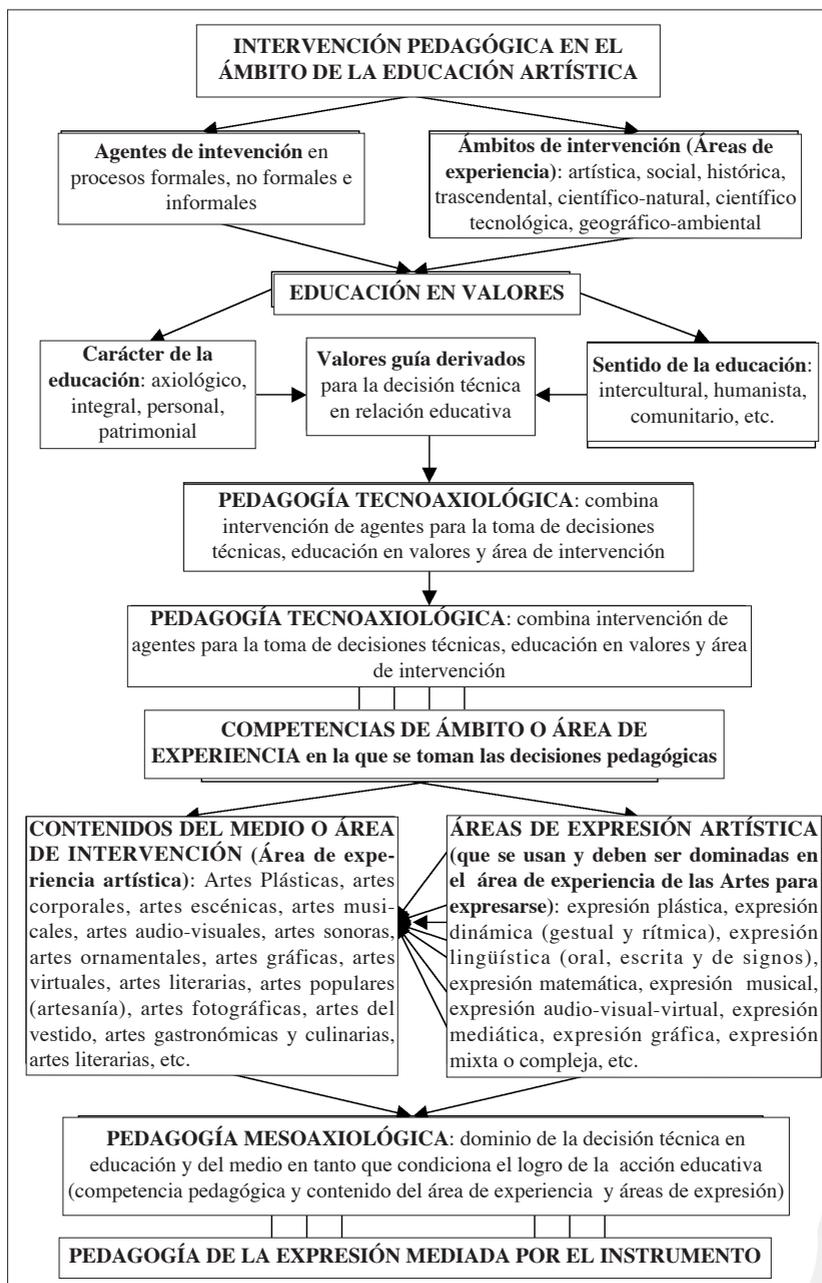
Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere, además del conocimiento pedagógico, el dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente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

Es obvio que en toda intervención pedagógica respecto de un área cultural que se convierte en objeto y meta de la educación, hay que dominar el medio y valorarlo, con lo cual toda Pedagogía tiene que ser mesoaxiológica. Pero no se trata de ratificar una obviedad, sino de resaltar que hay una determinada área cultural, la correspondiente a las artes, en la cual la adquisición de experiencia artística, no está sólo condicionada como en todas las áreas culturales por la competencia pedagógica, el contenido cultural del área (área de experiencia) y las áreas de expresión que mejor permiten alcanzar el objeto artístico, sino que el instrumento con el cual se ejerce el arte requiere un estudio específico e influye en la toma de decisiones educativas de una manera directa. Si yo, por ejemplo, educo musicalmente, el dominio del instrumento requiere un aprendizaje específico distinto y condicionante del dominio de contenidos del área cultural-artística «música», esto pasa con la escultura, el cine, el diseño gráfico, la danza, el mimo, el canto, etc.

La Pedagogía, en el caso de las artes, es Mesoaxiológica (área de experiencia, área de expresión e instrumento que condiciona el uso y construcción de experiencia). En las artes, la expresión está condicionada por el instrumento de manera singular; a veces es la voz, bien formada durante muchos años, la que se convierte en instrumento imprescindible para poder expresar; a veces es el cuerpo, bien formado durante muchos años, el que se convierte en instrumento para poder expresar en danza, ritmo, gesto y gimnasia; a veces es la imagen, el sonido, el mundo virtual y multimedia; y así, sucesivamente, en todas las

artes. La expresión está mediada en todas las artes por el instrumento. Precisamente por eso, la Pedagogía Mesoaxiológica en el ámbito de las artes es *Pedagogía de la expresión mediada por el instrumento*.

### Esquema de Pedagogía Tecnoaxiológica, Mesoaxiológica y de la Expresión mediada por el instrumento



## 7. Conclusión

Para nosotros, atendiendo a lo que hemos dicho en los epígrafes anteriores, tiene sentido hablar de la educación artística como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la realidad cultural de las artes, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción.

Esto quiere decir que se puede hablar de la educación artística como ámbito general de educación. La educación artística es, antes que nada, educación y, por tanto, como educación, es, en cada persona, un proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es un proceso, en definitiva, con carácter axiológico, integral, personal y patrimonial, para la formación de uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno individual, social y cultural diverso.

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

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

## 8. Referencias bibliográficas

- ALONSO, M<sup>a</sup> L., PEREIRA, C. y SOTO, J. (2003): La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención (136-203). En M<sup>a</sup> C. BENSO y M<sup>a</sup> C. PEREIRA (Coords.), *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense: Fundación santa maría-Universidad de Vigo.
- ALTAREJOS, F., RODRIGUEZ, A. y FONTRONDONA, J. (2003): *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona. Eunsa.
- BOAVIDA, J. y GARCIA del DUJO, A. (2007): *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidades de Coimbra.
- BUNGE, M. (1976): *Ética y ciencia*. Buenos Aires: Siglo XX.
- BUNGE, M. (1981): *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- CARRIT, E. F. (1974): *Introducción a la estética*. México: Fondo de cultura económica. 4<sup>a</sup> reimp.
- CASTILLEJO, J. L. (1985): Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica (45-56). En P. Aznar et al. *Conceptos y propuestas (11)*. Teoría de la Educación Valencia: Nau Llibres.

- CASTILLEJO, J. L. (1985a): Acciones pedagógicas versus condicionamientos sociales y políticos. En J. L. CASTILLEJO et al. *Condicionamientos socio-políticos de la educación* (151-168). Barcelona: Ceac.
- CASTILLEJO, J. L. y otros (1986): *Tecnología y educación*. Barcelona: Ceac.
- CASTILLEJO, J. L. (1987): *Pedagogía Tecnológica*. Barcelona: Ceac.
- CASTILLEJO, J. L. y otros (1994): *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus.
- COLOM, A. J. (2000): *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- CORTES PASCUAL, P. A. (2006): Un análisis de la orientación profesional desde la tecnocética educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, (17: 2), 181-193.
- CORTES PASCUAL, P. A. (2008): Educational technoethics applied to careers guidance. (Section III-Chapter XXVIII). En R. Luppigini & R. Adell (Eds.) *Handbook of Research on Technoethics* (2 Vols). Canadá: Universidad de Ottawa.
- ESCAMEZ, J. (1987): La relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para la conducta moral (207-240). En J. A. Jordán y F. F. Santolaria (Eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- ESTLER, S. E. (1988): Decision Making (305-320). En N. J. BOYAN, (Ed.) *Handbook of research on educational administration*. Nueva Cork: Longman.
- GADSDEN, V. L. (2008): The arts and education: Knowledge generation, Pedagogy, and the discourse of learning. *Review of research in education*, (32), 29-61.
- HALLAK, J. (2003): Globalización, derechos humanos y educación (127-142). En L. NUNEZ, y C. ROMERO (Eds.) *Evaluación de políticas educativas*. Actas del VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Sevilla: Cite.
- HUDSON, W. D. (1974): *Filosofía moral contemporánea*. Madrid: Alianza Universidad.
- HUDSON, W. D. (Ed.) (1983): *The is ought question. A collection of papers on the central problems in moral philosophy*. Londres: The MacMillan Press.
- IBANEZ-MARTIN, J. A. (1975): *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la civilización científico-técnica*. Barcelona: Herder.
- JIMENEZ, J. (2004): *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos, 2ª reimp.
- LADRIERE, J. (1977): *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.
- LARROSA, J., MELICH, J. C., ROMANA, T. (2006): Las emociones en la cultura (223-248). En J. M. ASENSIO y otros (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Madrid: Alianza.
- LECLERCQ, J. (1960): *Las grandes líneas de la filosofía moral*. Madrid: Gredos.
- MANTOVANI, J. (1972a): *Educación y plenitud humana*. Buenos Aires: El Ateneo. 9ª ed.
- MANTOVANI, J. (1972b): *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: El Ateneo. 9ª ed.
- MARIN IBANEZ, R. (1976): *Valores, objetivos y actitudes en la educación*. Valladolid: Miñón.
- MARIN IBANEZ, R. (1983): La educación como optimización del hombre (108-123). En VARIOS *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Límites.
- MARTINEZ, M. (2000): Construcción de valores y proceso educativo, en M. SANTOS (ed.), *A Pedagogía dos valores en Galicia*. Santiago de Compostela: ICE da USC, 39-69.
- MORIN, E. (2000): *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- NASSIF, R. (1980): *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel.

- OCDE (2004): *Informe Pisa 2003*. OCDE-UNESCO. División de Indicadores y Análisis Educativos. (Pueden verse los resultados de España comentados en MEC-INECSE: Instituto nacional de evaluación y calidad del sistema educativo y en *El País* de 7 y 13 de Diciembre de 2003, pp. 23-25 y 34-37 respectivamente).
- ORTEGA, P. (2003): (Coord.). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: CajaMurcia.
- ORTEGA, P. (2005): Educación y conflicto. *Revista Galega do Ensino*, (13: 45), 27-44.
- ORTEGA, P. (2006): Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas. *Revista española de Pedagogía*, (235), 503-524.
- ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (2003): Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (15), 33-56.
- PEREZ JUSTE, R. (2005): Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Revista Galega do Ensino*, (13: 45), 387- 415.
- PINILLOS, J. L. (1978): Lo físico y lo mental. *Boletín informativo de la Fundación Juan March*, (71).
- QUINTANILLA, M. A. (1981): *A favor de la razón. Ensayos de filosofía moral*. Madrid: Taurus.
- RODRIGUEZ, A., BERNAL, A. y URPI, C. (2005): *Retos de la educación social*. Pamplona: Ediciones Eunat.
- ROMANA, T. y MARTINEZ, M. (Eds.) (2003): *Otros lenguajes*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- SAVATER, F. (2002): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel. 16ª ed.
- SEP (2004): *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. Actas del XIII Congreso Nacional de Pedagogía. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- STIGLITZ, J. (2002): *El malestar de la globalización*. Madrid: Taurus.
- TOURIÑAN, J. M. (1987a): *Teoría de la Educación*. Madrid: Anaya.
- TOURIÑAN, J. M. (1987b): *El Estatuto del profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.
- TOURIÑAN, J. M. (1989): Las finalidades de la educación: análisis teórico (15-36). En J. M. Esteve (Ed.), *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga: Universidad de Málaga.
- TOURIÑAN, J. M. (1996): Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales, *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, (8), 55-80.
- TOURIÑAN, J. M. (1997): La racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de Educación*, (314), 157-186.
- TOURIÑAN, J. M. (2002): Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica (179-198): *Revista de Educación*. Número extraordinario de 2002.
- TOURIÑAN, J. M. (2004): Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, (56: 1), 25-47.
- TOURIÑAN, J. M. (2005): Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor, al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*, (12: 10), 9-44.
- TOURIÑAN, J. M. (2006a): Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.
- TOURIÑAN, J. M. (2006b): Conocer, estimar, enseñar, elegir y realizar valores: retos epistemológicos de la investigación pedagógica. *Universitas Tarraconenses. Revista de Ciencias de l'educació*, (XXX: juny), 173-212.

- TOURIÑAN, J. M. (2007a): Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada, *Bordón*, (59: 2-3), 261-311.
- TOURIÑAN, J. M. (2007b): Integrar la escuela en la sociedad de la información. Desmitificar la perspectiva TIC y orientar la educación electrónica. *Revista Tecnología y Comunicación educativas*, (21: 45), 42-69. Fecha publicación, Junio de 2008.
- TOURIÑAN, J. M. (Dir.) (2008a): *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña: Netbiblo.
- TOURIÑAN, J. M. (Dir.) (2008b): *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña: Netbiblo.
- TOURIÑAN, J. M. (2008c): Universidad, investigación e innovación: principios de determinación en la política científica y en la política educativa (11-50). En J. EVANS y E. KRISTENSEN (Eds.) *Investigación, desenvolvemento e innovación*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- TOURIÑAN, J. M. y Rodríguez, A. (1993): Conocimiento de la Educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, (5), 33-58.
- TOURIÑAN, J. M. y SOTO, J. (2007): La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento. *Aula Abierta*, (35: 1-2), 9-34.
- URPI, C. (Coord.) (2008): La educación estética ante una cultura audiovisual. *Estudios sobre educación*, (14), 1-161. Número monográfico.
- VARIOS (1983). *Teoría de la Educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Límites.
- VAZQUEZ, G. (1994): «¿Es posible una teoría de la educación intercultural?» (25-42). En M. A. SANTOS (Ed.) *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU.
- WRIGHT, G. H. Von (1979): *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Universidad.