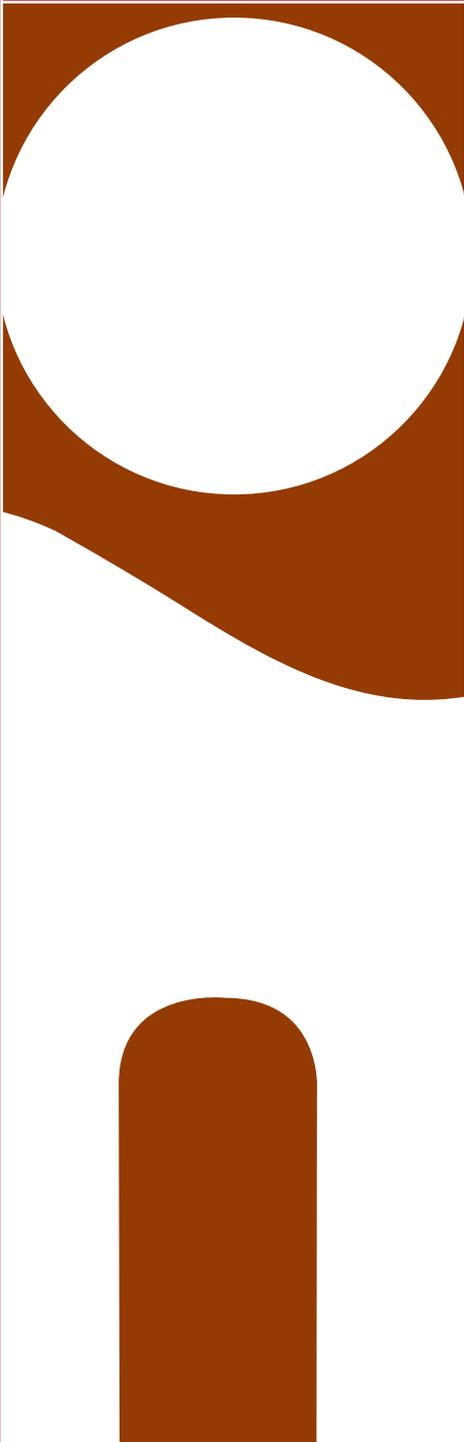


EXTRA-SÉRIE, 2011

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

HOMENAGEM AO
PROFESSOR DOUTOR
JOÃO JOSÉ MATOS BOAVIDA

Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica

José Manuel Touriñán López
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

La educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional. Al conocimiento de la educación contribuyen diversas disciplinas científicas y de manera singular, la Pedagogía.

El conocimiento de la educación se distingue del conocimiento de áreas culturales y usa las áreas culturales para educar. Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía. La mirada pedagógica proporciona argumentos para no confundir "conocer un área cultural" "enseñar un área cultural" y "educar con un área cultural".

En este artículo abordamos la singularidad del conocimiento de la educación y su relación con el conocimiento de las áreas culturales, tomando como referentes el significado de educación y el concepto de ámbito de educación.

Palabras clave: Educación, intervención educativa, intervención pedagógica, significado de educación, ámbito de educación, fines de educación, conocimiento de la educación, pedagogía.

1. Intervención educativa e Intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo

La intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. 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 formales, no formales o informales. 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 (que no tiene que ser intencionalmente educativa) y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión), tal como corresponde al análisis de procesos formales, no formales e informales de intervención (Tourriñán, 1996).

A su vez, 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 y del funcionamiento del sistema educativo (Tourriñán, 1987a). 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). El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse del siguiente modo: "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 alcance el objetivo "Z" -destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo (Tourriñán, 2010a).

Intervención educativa e intervención pedagógica no se identifican necesariamente, aunque en toda intervención educativa haya un componente de intervención pedagógica. Esto es así porque: ninguna acción educativa requiere más nivel de competencia técnica (pedagógica) que la necesaria para hacer efectiva la meta de la acción; hay acciones que requieren bajo nivel de competencia técnica y son efectivas; hay acciones cuyo nivel de competencia técnica se ha divulgado y forman parte del acervo común de una cultura; es posible adquirir competencia técnica desde la propia práctica (Tourriñán, 1991 y 1987b). 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 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 en la consecución de la meta educativa con fundamento de elección técnica en el conocimiento de la educación. 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. Ahora bien, 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 papel que desempeñan los determinantes internos de la conducta del educando (Tourriñán, 1997).

El educando es agente 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. 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)

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. Y en ese caso, 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 se 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 (Tourriñán, 1986).

En definitiva, en la intervención pedagógica, de lo que se trata, es de generar hechos y decisiones pedagógicas. La condición de experto viene dada por estar en posesión de competencias desarrolladas con el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, el dominio de la complejidad estructural de la toma de decisiones pedagógicas y el entrenamiento en la intervención como especialista de la educación (Tourriñán, 1995).

Desde la condición de experto, cabe la posibilidad de hablar de profesionales de la educación y de profesiones pedagógicas. Esto, evidentemente, no debe contradecir el hecho, ya apuntado, de que no toda persona que educa es un profesional de la educación, porque los profesionales de la educación ocupan un espacio laboral definido, compatible con la actuación de otros profesionales del sistema educativo y con la de otros agentes de la educación. Pero es precisamente el conocimiento especializado de la educación el que otorga la competencia de experto al profesional de las funciones pedagógicas.

No se trata de abordar aquí el problema de qué conocimiento de la educación se necesita en la intervención pedagógica; ello requiere un espacio específico, porque al conocimiento de la educación le compete explicar, interpretar y transformar cualesquiera estado de cosas, acontecimientos y acciones educativas, pero es obvio que, según el tipo de problemas que estemos planteando, unas veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso), otras veces necesitaremos estudios científicos de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (para elaborar reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa) y también necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (Tourriñán, 2008c).

De todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico, porque el conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, es decir, del estudio de la relación teoría-práctica; y, según el modo de entender el conocimiento de la educación, se genera un conocimiento distinto de la intervención -en unos casos el conocimiento es experiencial, en otros es de teoría práctica y en otros de tecnología específica- (Tourriñán y Rodríguez, 1993; Tourriñán y Sáez, 2006). Por la misma razón se puede decir que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, porque en toda intervención educativa hay un componente de conocimiento pedagógico, que nace del estudio de la relación teoría-práctica y que no tiene siempre el mismo nivel de elaboración técnica en su manifestación. Y si esto es así, se sigue que en un determinado tipo de intervención educativa hay un conocimiento pedagógico experiencial, en otro, hay conocimiento pedagógico de teoría práctica y, en otro, hay conocimiento pedagógico de tecnología específica (Tourriñán 2010b).

El conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica. El postulado básico es que, del conocimiento de la educación que se tenga, dependerá lo que se va a entender por respuesta eficaz y eficiente en la función pedagógica, porque (Tourriñán, 1989, 1998 y 2005a):

- La preocupación pedagógica ha existido siempre, aunque no fuese científica, y la ocupación pedagógica también ha existido siempre, aunque no fuese profesionalizada; pero lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento de la educación no ha tenido siempre la misma significación, entendida esta como capacidad que tiene ese conocimiento de resolver problemas de la educación.

- Toda función se ejerce sobre un determinado ámbito y requiere conocimiento del ámbito. Pero en tanto que ámbito y conocimiento del ámbito son distintos, puede decirse que la estimación social del ámbito en que revierte beneficios la Pedagogía -la educación- no implica necesariamente una estimación equivalente para el conocimiento pedagógico, *pues su capacidad de resolución de problemas no despierta la misma credibilidad y confianza que la educación.*

Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación* (a los efectos de este artículo, 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.

Parece razonable afirmar que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas-culturales del nivel socio-histórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?). 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, dominando ese área cultural que representa la Historia; en el segundo, el hombre será educado 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 y en el rendimiento educativo. En ambos casos debemos fundamentar nuestra decisión de determinación de finalidades, apelando al carácter y al sentido propios del significado de la educación. Las finalidades intrínsecas se conocen frecuentemente como *metas pedagógicas*. Las finalidades extrínsecas se conocen genéricamente -a falta de un nombre más específico- como *metas educativas*. Las primeras tienen mucho que ver con el "carácter o naturaleza" de la educación, las segundas tienen mucha relación con el "sentido u orientación socio-histórica" de la educación en cada época. Ambos tipos de finalidades permiten concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente a cuestiones centrales y complementarias del *significado* de la educación, respecto de

lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional, lo que corresponde al ser o al devenir en la educación (Tourriñán, 2010c).

2. La intervención educativa es un problema de todos

Se sigue de lo expuesto en el epígrafe anterior que el conocimiento especializado es condición necesaria en la función pedagógica, pero también se sigue que hay educación en la que no intervienen especialistas.

Cabe afirmar, en principio, que, si bien no con el grado de elaboración que tiene en las acciones de los profesionales de la educación, el conocimiento especializado está presente en los procesos de intervención educativa, personal y familiar, sean estos no formales o informales. Y precisamente porque las áreas de intervención educativa familiar tienen su propia complejidad, tiene sentido hablar de educación de padres, de educación familiar y de formación de especialistas (Tourriñán, 2001).

La familia, por decirlo en el sentido más clásico de la Pedagogía, constituye el primer conjunto de estímulos educativos para la persona humana; la familia es la paidocenosis fundamental. Las paidocenosis son conjuntos de estímulos vinculados, tan estrechamente, que llegan a formar un todo determinante de un particular tipo de educación (García Hoz, 1970, 245). En términos de esquema conceptual, la educación familiar permite distinguir elementos personales, materiales y formales (las relaciones) y actúa fundamentalmente sobre diversos aspectos cualitativos de la propia vida y educación, que configuran las áreas específicas de la educación familiar (el cultivo de la personalidad, la formación predominantemente moral y religiosa y la adaptación y orientación de la forma de vida personal).

Vivimos en sociedad y en comunidad y, para que esto sea posible, necesitamos desarrollar y mantener normas de convivencia. Nos organizamos políticamente y actuamos con relación a un patrón cultural determinado, de manera tal que, en nuestro entorno social pluralista y abierto, la positivación de los derechos como derechos constitucionales es una garantía de la organización de la sociedad para la vida en convivencia.

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.

En este contexto, la educación debe ser contemplada y, por ello, aprovechada como una experiencia personal de participación y de aportación al conjunto de la sociedad. Los cauces de participación y de acción ciudadana, desde el punto de vista de

la intervención pedagógica y la legitimación de medidas, exigen que se genere una responsabilidad social y jurídica compartida hacia el uso y la construcción de experiencia axiológica respecto de la convivencia dentro y fuera de los marcos legales territorializados (Touriñán, 2007).

Se asume como principio que esto exige una comunidad de metas y la viabilidad armónica entre hombres y culturas. La encrucijada de desarrollo para el hombre implica su propia identidad personal, su tierra y su horizonte interrogativo e interpretativo del sentido de la realidad y de la existencia; cada individuo afronta como reto la convergencia de pensamiento, palabra y acción, de manera que pueda conjugar en cada acción lo universal, lo próximo-ambiental y lo singularmente personal.

Desde esta perspectiva, se refuerza el sentido de la sociedad civil como un agente moral y el del desarrollo cívico como objetivo prioritario y de responsabilidad compartida en la educación. 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 de voluntades personales e institucionales orientado a lograr la convivencia en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz del desarrollo cívico, es decir, de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado (Touriñán, 2008 a).

La propuesta aquí formulada se centra en destacar la formación como una responsabilidad compartida por los diversos agentes de la educación (incluido el Estado) y como una responsabilidad derivada de educación en valores respecto del marco legal territorializado, en el cual el entorno social y personal en el que interaccionamos es culturalmente diverso.

Lo social, si no se tergiversa su sentido, hace referencia a aquellas situaciones de relación entre las personas, a aquellas situaciones de reciprocidad en las cuales se pretende que cada hombre pueda alcanzar de modo más completo su bien privado con unos medios que no le pertenecen exclusivamente. En estas situaciones, todos tenemos que ordenar intencionalmente nuestras disposiciones para cumplir los derechos y obligaciones que nos atañen a fin de que lo social se realice correctamente (Touriñán, 2008b).

Entendemos que, en esta propuesta, la Familia, la Escuela, el Estado 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.

En consecuencia, es un objetivo básico de la Pedagogía hacer comprender que la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un

hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad debemos cumplir en el marco legal territorializado.

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista. 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, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdo con las oportunidades (Tourriñán, 2009).

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, entre los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tesis es que la educación por la convivencia es, una responsabilidad compartida, porque, en primer lugar, en tanto que convivencia, es una convivencia cualificada -pacífica- y el logro de la convivencia pacífica es una tarea que no puede delegarse, es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una convivencia especificada, es decir, cumple las condiciones de la convivencia y, además, es relativa a un espacio de convivencia que le es propio -el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc. El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación con "el otro" y "lo otro" en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere el desarrollo cívico como objetivo. Precisamente por eso, lo que procede,

en la sociedad abierta y pluralista, es 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, en general, y en los propios del desarrollo convivencial, en particular.

En consecuencia, es un objetivo básico de la Pedagogía hacer comprender que la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplirse en el marco legal territorializado.

3. La educación es una tarea con carácter y sentido inherente a su significado

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

áreas culturales, entendidas como formas 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 cultural). En el cuarto caso, que es cuando hablamos de educación intercultural o permanente o general, etc., estamos hablando de un enfoque u orientación o concepción de la educación fundamentado en el carácter y en el sentido inherente al significado del concepto "educación".

La justificación de la educación, en cada caso de intervención, exige apelar a la naturaleza de la educación o *carácter de la educación* que está definido en nuestros días como carácter integral, personal, axiológico y patrimonial de toda educación. La naturaleza o carácter es el modo de ser o actuar de las cosas una vez producidas o nacidas. Pero, además, dado que en la relación educativa actuamos siempre con una determinada perspectiva de orientación o finalidad cualificadora en un momento socio-histórico específico, apelamos, con propiedad, al *sentido de la educación*, que en nuestros días es intercultural, permanente, glocal (global y local al mismo tiempo), general y profesional-vocacional; un sentido que se sustenta en raíces pedagógicas y se aplica desde estratos de pensamiento, de diversos ámbitos y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, y así sucesivamente, si bien no se confunde, ni se identifica con ellos necesariamente, porque el sentido de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad. Desde el conocimiento de la educación, el carácter y el sentido de la educación son los dos elementos que determinan su *significado* (Tourrián, 2006a). Los distintos modos de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico, permiten hablar siempre de ella como un valor elegido como finalidad educativa. Desde el punto de vista de la intervención, la educación está determinada con finalidades extrínsecas o metas educativas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación de ese ámbito a la altura de los tiempos en cada momento histórico) y con finalidades intrínsecas o metas pedagógicas (en tanto que parcela de educación que es susceptible de intervención pedagógica y que contribuye desde el ámbito específico 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).

La educación es, por tanto, un valor y, además, desarrolla valores. 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 (Tourrián, 2005b).

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.

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.

La relación entre elección y realización de valores a través de las finalidades que nos marcamos nos pone en la vía de resaltar el carácter patrimonial de la elección del valor que impregna el sentido de la educación y que es a donde se tiene que llegar con la investigación pedagógica, cuando enseñamos el valor y ayudamos a conocer, estimar, elegir y realizar el valor en relación con el otro (Tourrián, 2006b).

De las reflexiones anteriores se sigue que, además de estimar personalmente el valor, tenemos que elegirlo, como parte integrante de nuestras finalidades. No por otra cosa, sino por esta, se puede decir que la educación tiene, además de carácter axiológico, personal e integral, *carácter patrimonial*, porque, cuando nos marcamos finalidades, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida; hacemos, de nosotros, nuestro propio patrimonio.

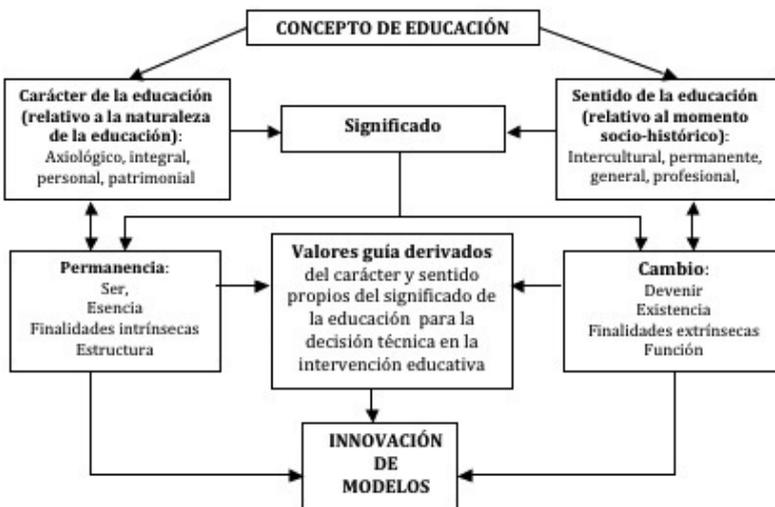
Afirmar el carácter patrimonial de la educación no quiere decir simplemente que existe un patrimonio cultural externo que hay que cuidar y que forma parte del acervo educativo. Nosotros reclamamos para "patrimonial" un significado intrínsecamente anclado en el concepto de educación como desarrollo y 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 (Tourrián, 2006a).

Si estas reflexiones son correctas, se puede afirmar 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.

El sentido axiológico general de la educación nos faculta para hablar de la *educación como educación en valores, es decir, como uso y construcción de experiencia axiológica para construirnos a nosotros mismos en un entorno cultural diverso de interacción*. Desde esta perspectiva, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter propio* de toda educación (axiológico, integral, personal y patrimonial) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico (permanente, glocal, intercultural, general, vocacional y profesional), de manera tal que, en cada intervención, se manifieste el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, tal como reflejamos en el siguiente diagrama:

Diagrama del carácter y sentido de la educación



Fuente: Elaboración propia

4. Conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no son lo mismo, porque el segundo determina el concepto de ámbito de educación sobre el primero

El nivel de las investigaciones pedagógicas actuales permite afirmar que hay razones suficientes para distinguir y no confundir en el lenguaje técnico el *conocimiento de la educación* y los *conocimientos de las áreas culturales* (Touriñán, 2010b).

Es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura. Pero, si además afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales y que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa.

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

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de aptitudes vinculadas al conocimiento del área que será objeto de la enseñanza (área de experiencia y formas de expresión adecuadas al área), pero de ahí no se sigue que enseñar un área sea conocer esa área y que educar sea simplemente enseñar el área. Es innegable, dado el actual desarrollo del conocimiento de la educación que los profesores no requieren todos el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan según cual sea su nivel de ubicación en el sistema educativo y que todos los profesores no deben tener el mismo conocimiento pedagógico, dependiendo de cual sea el nivel del sistema educativo en el que trabaje. Conocer, en el amplio sentido de rendimiento identificado con las expresiones "sé qué, sé cómo y sé hacer", no se confunde con enseñar. Aptitudes y competencias para conocer y aptitudes y competencias para enseñar no se subsumen unas en las otras, ni tampoco ambas vacían de significado a la expresión "educar con" un área cultural. El análisis detenido del contexto pedagógico da pie para sostener que el conocimiento de las áreas culturales no es el conocimiento de la educación y que tiene sentido distinguir conocer, enseñar y educar, porque:

- a) Si bien es verdad que una buena parte de los objetivos de la educación tiene algo que ver con los contenidos de las áreas culturales en la enseñanza, el ámbito de los objetivos no se agota en los ámbitos de las áreas culturales, ni siquiera en la docencia. La función pedagógica, referida a la docencia, no se agota en saber la información cultural correspondiente a un tema de un área cultural en una clase; antes bien, la función pedagógica se pone de manifiesto cuando se sabe qué tipos de destrezas, hábitos, actitudes, etc., de los diversos dominios que señalan las taxonomías, se están potenciando al trabajar de manera especial en ese tema. La cuestión, en la docencia, no es saber tanto sobre un área como el especialista, sino saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema del área y qué destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias estamos desarrollando al enseñar ese tema.
- b) La identificación del conocimiento de las áreas culturales con el conocimiento de la educación fomenta una situación pedagógica insostenible: la tendencia a evaluar el rendimiento escolar fundamentalmente por los niveles de información cultural de área. Sin que ello signifique que cualquier contenido sea puramente formal y sirva para alcanzar cualquier tipo de destreza, es posible afirmar que, aunque no con el mismo nivel de eficacia, desde el punto de vista pedagógico, con uno sólo de los temas culturales del programa que debe estudiar un alumno de secundaria, por ejemplo, se podrían poner en marcha las estrategias pedagógicas conducentes al logro de casi todos los objetivos educativos del programa, a excepción de la información cultural específica del área.
- c) Incluso identificando conocimiento de la educación y conocimiento de áreas culturales, se puede entender que hay un determinado conocimiento de la educación, hablando de la enseñanza, que no es el conocimiento de las áreas culturales: el conocimiento de la transmisión de esos conocimientos de esas áreas culturales. La educación tendría efectivamente como misión, por ejemplo, la transmisión de conocimiento acerca del arte y lo artístico. En este caso, que ese conocimiento sea fiable y válido es problema de los historiadores del arte, de los críticos del arte y de los investigadores de esa área cultural; el conocimiento de la educación para la enseñanza sería, en este caso, el conocimiento de las estrategias de intervención.
- d) Atendiendo a lo anterior, es obvio que existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica. En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que se constituyen en objetivos

de conocimiento de la enseñanza, no los crea el profesional de la educación; son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección técnica, decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención educativa; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práctico, según el caso, en el conocimiento de la educación; qué nivel de contenidos es adecuado en un caso concreto, cual es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes, conocimientos y competencias se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica.

- e) Desde el punto de vista de la competencia educativa, la clave del conocimiento de la educación que es válido para educar no está en el dominio de las áreas culturales, como si fuera el especialista de esa área cultural (artista, historiador, químico, u otros), sino en el dominio de la competencia pedagógica que le capacita para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso concreto, de manera tal que ese contenido cultural sea utilizado como instrumento para desarrollar en cada educando el carácter y sentido propios del significado de "educación". El conocimiento de la educación capacita al profesional de la educación, por ejemplo, no sólo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

Por consiguiente, hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de "*el conocimiento de la educación*", es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, el crítico de arte, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas culturales, no cabe duda que responder adecuadamente

a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, artístico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento. En la primera conjetura, los conocimientos de áreas culturales -la historia, la matemática, la física, las artes, etc.- son el objeto científico de estudio que hay que dominar; en los dos casos de la segunda conjetura, la transmisión misma, la influencia que se ejerce, se convierte en objeto específico de la reflexión científico-pedagógica y es el contenido que hay que dominar.

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

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

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

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso. *Educación con las Artes*, como ejemplo de área cultural, no es un problema de conocer las Artes, prioritariamente, ni de didáctica de las Artes, ni de pedagogía cognitiva que permite mejorar nuestro modo de conocer. *Educación con las Artes*, es básicamente utilizar las Artes para desarrollar los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar las Artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y

realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además las Artes como manifestación de nuestra creatividad cultural que son cognoscibles, enseñables, investigables y realizables.

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

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

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

De este modo, las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de "educación", posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación*. Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión

son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de desarrollo. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Tourrián, 2010b). Los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general desde un área de experiencia cultural cumplen condiciones específicas que podemos resumir en este trabajo del siguiente modo textual y gráfico:

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

Gráfico del área de experiencia cultural como ámbito de educación



Fuente: Elaboración propia

El conocimiento de la educación nos faculta para hablar en la educación de *ámbito de educación* en relación con cada área cultural, es decir, nos faculta para hablar de la educación como una actividad orientada al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando, desde cada área cultural y por medio de procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia axiológica del área como

instrumento de desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación *el carácter* axiológico, personal, integral y patrimonial, propio de toda educación y *el sentido* intercultural, glocal, permanente, general y profesional de una educación a la altura de los tiempos, porque de lo que se trata en cada ámbito de educación configurado desde un área cultural es de disponer de la experiencia axiológica de cada área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos.

5. El Conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica

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

Para nosotros queda claro que:

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

mejorar nuestra capacidad de conocer, entendido este concepto en el sentido más amplio y aplicado a cada área cultural a enseñar.

El avance de la Pedagogía en el conocimiento de la educación permite afirmar en nuestros días que este es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación (Touríñán y Sáez, 2006). Cumple las condiciones de apertura y prescriptividad y genera su conocimiento bajo la forma de teoría, tecnología y práctica, desde el marco de teorías filosóficas, teorías interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas, y construcciones disciplinares de la Pedagogía (Touríñán, 2008c). El conocimiento de la educación juega un papel específico respecto del uso de las áreas culturales en la intervención educativa, porque tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación el estudio de las relaciones hechos-decisiones-valores-elecciones-sentimientos-acontecimientos-acciones-ideas-creencias, con objeto de lograr hábitos fundamentales de desarrollo intelectual, afectivo, volitivo, de construcción de uno mismo y de creación de proyecto personal de vida desde las áreas de experiencia y las formas de expresión correspondientes a las áreas culturales integradas en el currículo. Estas relaciones son fundamentales para entender y asumir la diferencia entre de conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar, sentir y crear el valor en cada experiencia cultural y por ello son componentes de la construcción de uno mismo y del desarrollo de un proyecto personal de vida (Touríñán, 2010b). Para nosotros, el conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica y *hace factible la comprensión de educar con un área cultural como la tarea y el resultado de la relación entre contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico*.

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica, porque:

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

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento que hace posible la *elección técnica*, no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también

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

La pedagogía mesoaxiológica transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Tiene sentido afirmar, como ya hemos dicho, que no es lo mismo "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia"; sólo en el último caso la Historia se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica.

La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía de la expresión mediada por el medio o ámbito de educación que se construye para Educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación. La pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado

de “educación” para aplicarlo a cada área. Cuando abordamos el área cultural desde la mirada pedagógica, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”, entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras.

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía explicar, interpretar y transformar cualesquiera estado de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica, como ya hemos dicho, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. En definitiva, *educamos con el área cultural*, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con la mirada pedagógica.

6. Bibliografía

- Arendt, H. (1974) *La condición humana*. Barcelona, Seix Barral.
- Damasio, A. (2010) *Y el cerebro creo al hombre*. Barcelona, Destino.
- García Hoz, V. (1970). *Principios de Pedagogía sistemática*. Madrid, Rialp, 5ª ed.
- Gervilla, E. (2000) *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona, Herder.
- Marina, J. A. (2009) *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/ aprender a convivir*. Barcelona, Ariel.
- Pinillos, J. L. (1978). Lo físico y lo mental, *Boletín informativo de la Fundación Juan March*, (71), 2-37.
- Touriñán, J. M. (1986) Delimitación pedagógica de estudiar y estudiante. *Revista Ciencias de la Educación*, (32: 128), 433-454.
- Touriñán, J. M. (1987 a) *Teoría de la Educación. La Educación como objeto de conocimiento*. Madrid, Anaya.
- Touriñán, J. M. (1987 b) *El Estatuto del profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid, Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1989) Las finalidades de la educación: análisis teórico, en J. M. Esteve, (Ed.). *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga, Universidad de Málaga, 15-36
- Touriñán, J. M. (1991) Conocimiento de la educación y función pedagógica: el sentido de la competencia profesional, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (3), 13-27.

- Touriñán, J. M. (1995) Exigencias de la Profesionalización como principio del sistema educativo, *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.
- Touriñán, J. M. (1996) Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (8), 55-80.
- Touriñán, J. M. (1997) La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión, *Revista de Educación*, (314), 157-186.
- Touriñán, J. M. (1998) Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de la planificación desde la perspectiva de la sociedad de la información. *Aula Abierta*, (72), 97-131.
- Touriñán, J. M. (2001) Acción educativa familiar e intervención pedagógica, en J. M. Touriñán, (Ed.). *Familia, juventud y nuestros mayores. La actitud proactiva*. Santiago de Compostela, Fundación Caixa Galicia, 55-78.
- Touriñán, J. M. (2005a). 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.
- Touriñán, J. M. (2005b) Posibilidad y necesidad de la educación en valores, *Revista Galega do Ensino*, (13: 46), 513-538 y 819-840.
- Touriñán, J. M. (2006a) Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, *Revista Española de Pedagogía*, (64: 234), 227-248.
- Touriñán, 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.
- Touriñán, J. M. (2007) Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada, *Bordón*, (59: 2-3), 261-311. Fecha publicación, Abril de 2008.
- Touriñán, J. M. (2008a) (Dir.) *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. Coruña, Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2008 b) (Dir.) *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Coruña, Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2008c) Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, (1: 1), 175-194.
- Touriñán, J. M. (2008d) La escuela entre la permanencia y el cambio, *Revista de Ciencias de la Educación*, (215), 127-148.
- Touriñán, J. M. (2009) El desarrollo cívico como objetivo. Una perspectiva pedagógica, *Teoría de la educación*, (21: 1), 129-159.
- Touriñán, J. M. (2010a) Intervención pedagógica. En J. A. Caride y F. Trillo (Coords.) *Diccionario gallego de pedagogía*. Vigo, Galaxia, 367-368.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2010b) *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. Coruña, Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2010c) Familia, escuela y sociedad civil agentes de educación intercultural. *Revista de investigación en educación*, (7), 7-36.
- Touriñán, J. M. . y Rodríguez, A. (1993) La significación del conocimiento de la Educación, *Revista de Educación*, (302), 165-192.
- Touriñán, J. M. . y Sáez, R. (2006) La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación, *Revista galega do ensino*, (14: 48), 89-130 y 377-410.
- Wright, G. H. Von (1979) *Explicación y comprensión*. Madrid, Alianza Universidad.

Résumé

L'éducation est une activité et un domaine de réalité qui se convertit en matière d'une étude ou une analyse avec un sens général, de vocation et professionnel. À la connaissance de l'éducation contribue diverse discipline scientifique et d'une manière singulière, la Pédagogie.

La connaissance de l'éducation se distingue de la connaissance d'aires culturelles et utilise les aires culturelles pour éduquer. Chaque aire culturelle a à être évaluée comme éducation et construite comme domaine d'éducation à travers de la Pédagogie. Le regard pédagogique fournit des arguments pour ne pas confondre "connaître une aire culturelle" "enseigner une aire culturelle" et "éduquer avec une aire culturelle".

Dans cet article nous abordons la singularité de la connaissance de l'éducation et de sa relation avec la connaissance des aires culturelles, en prenant comme référants le signifié d'éducation et le concept de domaine d'éducation.

Mots-clé: Education, intervention éducative, intervention pédagogique, signifié d'éducation, domaine d'éducation, fins d'éducation, connaissance de l'éducation, pédagogie.

Abstract

Education is an activity and a field of reality which becomes a study or analysis matter in a general, vocational and professional sense. Several scientific disciplines and, in an outstanding way, Pedagogy, contribute to the knowledge of education.

The knowledge of education differs from the knowledge of cultural areas and it uses the cultural areas to educate. Each cultural area has to be valued as education and built as education field from Pedagogy. The pedagogical look (approach) provides arguments to not confuse "to know a cultural area", "to teach a cultural area" and "to educate with a cultural area".

This article addresses the uniqueness of the knowledge of education and its connection to the knowledge of cultural areas, regarding the meaning of education and the concept of education field.

Key-words: Education, educational intervention, pedagogical intervention, meaning of education, education field, aims of education, Knowledge of education, pedagogy