

# ARTES Y EDUCACIÓN. FUNDAMENTOS DE PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA



Director

José Manuel Touriñán López

**netbiblo**



**Libros de la Colección Internacional de  
Pedagogía Mesoaxiológica**

**J. M. Touriñán López, Director,**

Premio internacional Educa-Redipe,  
(modalidad de Trayectoria profesional)  
<https://redipe.org/nosotros/premio-educa/>

Pedagogía Mesoaxiológica. Postulados y fundamentos  
(ISBN: 978-1-957395-20-3)

Conocer áreas culturales, enseñar áreas culturales y educar CON las  
áreas culturales  
(ISBN: 978-84-921846-0-6)

Estudiar, investigar e intervenir: A la búsqueda de la capacidad de  
resolución de problemas del conocimiento de la educación  
(ISBN: 978-84-921846-1-3)

Pedagogía General como Teoría de la Educación.  
Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo  
y del conocimiento de la educación  
(ISBN: 978-84-921846-2-0)

Componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a  
la acción. (Agentes, procesos, producto y medios y principios  
derivados)  
(ISBN: 978-84-921846-3-7)

Conocimiento, objeto y método en la investigación de  
la educación: (Objetividad del conocimiento, complejidad del objeto de  
conocimiento y complementariedad de métodos). Frente a la  
neutralidad, competencia para educar con valores  
(ISBN: 978-84-921846-4-4)

Principios de educación, principios de intervención y principios de  
metodología de investigación pedagógica. La Pedagogía general  
(ISBN: 978-84-921846-5-1)

Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la  
intervención. Donde está la educación, desde la Pedagogía  
Mesoaxiológica  
(ISBN: 978-84-921846-6-8)

**Más información:**

<http://dondestalaeducacion.com/>

[https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFAPNMViiX5\\_HDz0w](https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFAPNMViiX5_HDz0w)  
REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

**Libros de la Colección Internacional de  
Pedagogía Mesoaxiológica**

**J. M. Touriñán López, Director,**

Premio internacional Educa-Redipe,  
(modalidad de Trayectoria profesional)  
<https://redipe.org/nosotros/premio-educa/>

Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de  
conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica  
(ISBN: 978-1-951198-20-6)

Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica  
(ISBN: 978-958-58492-6-6)

Concepto de educación y conocimiento de la educación. The  
Concept of Education and the Knowledge of Education  
(ISBN: 978-1-945570-57-5)

Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica  
(ISBN: 978-84-9745-451-3)

Educación con las artes. Pedagogía general y aplicada a la  
construcción de las artes como ámbito de educación  
(ISBN: 978-1-945570-42-1)

Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación  
y convivencia cualificada y especificada  
(ISBN: 978-84-9745-994-5)

Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de  
educación. La función de educar  
(ISBN: 978-1-951198-91-6)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica.  
Cuestiones conceptuales  
(ISBN: 978-1-957395-34-0)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica.  
Cuestiones actuales  
(ISBN: 978-1-957395-36-4)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica.  
Cuestiones aplicadas  
(ISBN: 978-1-957395-41-8)

**Más información:**

<http://dondestalaeducacion.com/>  
[https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzWfApNMVix5\\_HDz0w](https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzWfApNMVix5_HDz0w)  
REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

**ARTES Y EDUCACIÓN  
FUNDAMENTOS DE PEDAGOGÍA  
MESOAXIOLÓGICA**

*José Manuel Touriñán López (Director)*

**Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (Libro 12)**

<http://dondestalaeducacion.com/>

**Título original:**

ARTES Y EDUCACIÓN .FUNDAMENTOS DE PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA

**Dirección de la obra: José Manuel Touriñán López (Dir.)**

Catedrático de teoría de la educación. Profesor emérito.  
Universidad de Santiago de Compostela

**ISBN: 978-84-9745-451-3**

© José Manuel Touriñán López, 2015

1ª edición en Netbiblo S. L. (2010). Resueltos a favor de J. M. Touriñán López, mediante resolución de 27 de julio de 2015, la titularidad de la obra, el contrato y derechos sobre la edición contratados con Netbiblo en 2010.

**ARTES Y EDUCACIÓN  
FUNDAMENTOS DE PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA**

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

© Netbiblo, S. L.

DERECHOS RESERVADOS 2010, respecto a la primera edición en español

Miembro del Foro Europeo de Editores

ISBN: 978-84-9745-451-3

Dpósito Legal: C-1618-2010

Impreso en España – Printed in Spain

# Los autores

---

**José Manuel Touriñán López**

*Universidade de Santiago de Compostela.*

---

**Carmen Pereira Domínguez**

*Universidade de Vigo.*

---

**Jorge Soto Carballo**

*Universidade de Vigo.*

---

**M<sup>a</sup> del Carmen Gutiérrez Moar**

*Universidade de Santiago de Compostela.*

---

**Silvana Longueira Matos**

*Universidade de Santiago de Compostela.*



# Presentación

Es posible hablar de la educación artística como problema de educación. Desde la Pedagogía, una preocupación básica en la investigación disciplinar es llegar a comprender la extensión del concepto de educación artística. Y en esa tarea, podemos identificar y definir acepciones posibles de las artes como problema de educación. Esas acepciones dan significado a la relación artes-educación y justifican la diferencia conceptual para la educación artística entendida como ámbito general de educación, como educación general y como educación vocacional y profesional.

Hablar de las artes como ámbito general de educación no se confunde con hacer artistas en pequeño en la educación general. Se trata de asumir, por el contrario, que la educación artística es un ámbito general de educación que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherentes al significado de educación. Se trata, además, de entender y contribuir a la formación de todos los educandos desde las artes, asumidas como ámbito de educación general, de manera tal que, no solo se logren desde las artes valores educativos comunes a otras áreas de experiencia, sino que, además: (1) se generen valores educativos singulares, desde experiencia y la expresión artística en la educación común y general de todos los educandos; (2) se mejore el desarrollo de los educandos desde las finalidades de la educación artística.

A su vez, el objetivo de la educación artística como ámbito vocacional y profesional de educación es, de manera específica, la competencia para crear objetos artísticos en un determinado arte: ejecutarlos, expresarlos e interpretarlos por medio del instrumento idóneo, y esto es, por principio de significado, otro modo de uso y construcción de experiencia artística, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones de profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de las artes. Desde esta perspectiva, la educación artística se centra, por una parte, en las artes como conocimiento

teórico y ámbito de investigación y, por otra, en la actividad artística como manifestación creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse.

Hemos hecho un libro de Pedagogía mesoaxiológica, porque, en el caso de las artes, el área de experiencia, las formas de expresión y el instrumento de creación condicionan el uso y construcción de la experiencia artística educativamente valiosa. 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 es, en el ámbito de las artes, *Pedagogía de la expresión mediada* por el instrumento.

José Manuel Touriñán López  
*Universidade de Santiago de Compostela*  
*Santiago, abril de 2010*

# Contenido

<b>Introducción:</b> La educación artística como educación .....	xix
<b>1. La educación artística como disciplina y el conocimiento de la educación institucionalizado</b>	
1.1. Introducción .....	3
1.2. Formas de conocimiento y disciplinas científicas.....	3
1.3. Interdisciplinariedad y dependencia disciplinar frente a subalternación.....	4
1.4. Disciplinas académicas y asignaturas de planes de estudios en las carreras.....	5
1.5. Educación artística y la triple acepción de “disciplina” .....	6
1.6. Conclusiones .....	7
<b>2. La educación artística como conocimiento de la educación. Los retos de la investigación pedagógica</b>	
2.1. Introducción .....	11
2.2. Conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación .....	11
2.3. El papel del paradigma en el desarrollo del conocimiento de la educación.....	14
2.4. Apertura y prescriptividad, condiciones de cualidad del método en las mentalidades pedagógicas .....	18

2.5. Construcción del conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico .....	23
2.5.1. Teorías filosóficas de la educación .....	23
2.5.2. Teorías interpretativas de la educación .....	24
2.5.3. Teorías prácticas de la educación.....	25
2.5.4. Teorías sustantivas de la educación .....	26
2.5.5. Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía .....	28
2.6. Derivación del conocimiento pedagógico.....	29
2.7. Conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar y sentir el valor: Retos epistemológicos de la investigación pedagógica .....	31
2.7.1. La armonía de explicación y comprensión.....	32
2.7.2. La integración de lo fáctico y lo normativo .....	36
2.7.3. La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico.....	40
2.7.4. La concordancia de valores y sentimientos.....	43
2.8. Conclusiones .....	45

### **3. La educación artística como ámbito general de educación: Uso y construcción de experiencia axiológica**

3.1. Introducción .....	53
3.2. Dimensiones, ámbitos y finalidades en la educación. La educación artística como ámbito general de educación.....	53
3.3. La educación artística como intervención pedagógica general, conformadora de determinantes internos de conducta del alumno.....	56
3.4. Intervención educativa y procesos formales, no formales e informales de intervención.....	61
3.5. Permanencia y cambio en el concepto de educación en valores. La educación artística como educación en valores .....	66
3.6. Hacia una Pedagogía mesoaxiológica .....	74
3.7. Conclusiones .....	79

<b>4. La educación artística en el sistema educativo. Educación “por” las artes y educación “para” un arte</b>	
4.1. Introducción .....	85
4.2. Educación “por” las artes y “para” un arte. Las perspectivas general y profesional de la educación artística.....	85
4.3. Las artes como contenido de la educación.....	88
4.3.1. El sentido estético y de lo artístico como contenido esencial de la educación artística.....	89
4.3.2. Tendencias de cambio en la identidad de lo artístico .....	91
4.3.3. No todo vale como contenido en las finalidades de la educación artística.....	95
4.4. La educación artística no descarta ningún eje matricial de la creatividad cultural.....	97
4.5. El desarrollo creativo es glocal y transnacional en la sociedad del conocimiento .....	103
4.6. ¿Quién enseña a quién?	
La condición de experto .....	107
4.6.1. El título profesionaliza y reclama formación adecuada.....	107
4.6.2. La condición de experto en educación.....	110
4.7. Conclusiones .....	114
<b>5. Formación de criterio a favor de las TIC en educación. Orientación de la educación electrónica</b>	
5.1. Introducción .....	123
5.2. Educación y mediaciones tecnológicas.....	124
5.3. Valorar y elegir desde presupuestos.....	128

5.4. Análisis de investigaciones.....	130
5.4.1. Estudios de disponibilidad y accesibilidad a las TIC .....	132
5.4.2. Estudios de impacto de los ordenadores en el rendimiento de los alumnos .....	133
5.4.3. Estudios de actitudes y opiniones de usuarios en los centros y aulas .....	134
5.4.4. Estudios sobre usos y prácticas pedagógicas con ordenadores .....	134
5.4.5. Estudios acerca de la socialización de los alumnos de Educación Secundaria que utilizan Internet .....	135
5.4.6. Estudios acerca del uso patológico de Internet.....	137
5.5. Tecnología digital y condicionantes del éxito. Desmitificar la perspectiva TIC .....	138
5.6. Orientaciones de estrategia: Tecnologías digitales y formación continua .....	144
5.7. Conclusiones .....	151

## **6. La educación electrónica como educación “por” las nuevas tecnologías: Las nuevas tecnologías como ámbito de educación general**

6.1. Introducción .....	161
6.2. El nuevo panorama educativo .....	162
6.3. Educar en valores “por” las nuevas tecnologías .....	164
6.4. Competencias educativas desde Europa para España: La competencia digital .....	171
6.5. Las nuevas tecnologías como ámbito de educación general en el sistema educativo .....	175
6.6. Formar profesores, ni es hacer ingenieros, ni es hacer tecnólogos .....	183
6.7. Conclusiones .....	187

## **7. La música como ámbito de educación. La educación musical como educación, como educación artística y como educación profesional y vocacional**

7.1. Introducción .....	197
7.2. Educación “por” la música. La música como instrumento de educación y de educación artística.....	198
7.3. Educación “para” la música. Profesionalización en el sistema .....	202
7.3.1. Los conservatorios de música: Profesionalización de la técnica musical.....	202
7.3.2. Las escuelas de música.....	205
7.3.3. Enseñanzas musicales superiores .....	206
7.3.4. Especialización musical en la universidad .....	207
7.4. Formación docente.....	208
7.5. El valor de la educación musical. Los valores educativos de la música .....	213
7.5.1. Música y educación en valores.....	214
7.5.2. Qué valores generales.....	216
7.5.3. La incardinación en la práctica: Algunos proyectos de intervención social a través de la educación musical.....	218
7.5.4. Valores profesionales.....	219
7.6. Aproximación al desarrollo de competencias a partir de la educación musical .....	220
7.6.1. Desarrollo conceptual: Las competencias .....	220
7.6.2. Un nuevo concepto, una nueva mentalidad.....	221
7.6.3. Aportaciones de la música a las competencias básicas en la formación general.....	222
7.6.4. Las competencias básicas en el ámbito de la educación musical profesional.....	225
7.6.5. Educación musical y competencias profesionales.....	227
7.7. Situación general en Europa.....	228
7.8. Conclusiones .....	230

<b>8. El cine como ámbito de educación: La educación “por” y “para” el cine</b>	
8.1. Introducción .....	239
8.2. El cine en la sociedad actual y en el sistema educativo (educación por el cine).....	240
8.2.1. Cine y hábitos culturales.....	242
8.2.2. El cine y la cultura audiovisual.....	243
8.2.3. Cine y sistema educativo.....	246
8.2.3.1. La integración curricular del cine en la Educación Infantil.....	247
8.2.3.2. La integración curricular del cine en la Educación Primaria .....	248
8.2.3.3. La integración curricular del cine en la Educación Secundaria Obligatoria.....	250
8.2.4. Valores educativos del cine (educación con el cine) .....	251
8.3. Cine y formación docente.....	254
8.4. Directrices formativas sobre el cine. Hacia una convergencia europea .....	256
8.5. Conclusiones .....	257
<b>9. La educación de la sensibilidad y de los sentimientos como educación “de la” afectividad. Claves para aproximarse a la educación afectiva “por” las artes</b>	
9.1. Introducción: Asumiendo el contenido doctrinal de la afectividad como dimensión general de intervención en educación .....	265
9.2. Afectividad, emociones, sentimientos y sensibilidad como ámbito de lo afectivo .....	266
9.2.1. Características del campo afectivo.....	268
9.2.2. Pentalogía de componentes del estado afectivo-emocional.....	268
9.2.2.1. Vivencia (sentimiento) .....	269
9.2.2.2. Reacción fisiológica (respuesta corporal).....	269
9.2.2.3. Temperamento y comportamiento (conducta). El camino desde el reconocimiento facial .....	271
9.2.2.4. Plano cognitivo (percepción) .....	273
9.2.2.5. Destrezas sociales (comportamiento social e interpersonal).....	278

9.2.3. Afecto, sentimiento y sensibilidad.....	281
9.2.3.1. Definición de afectividad .....	281
9.2.3.2. Análisis conceptual de los sentimientos y de la sensibilidad .....	283
9.2.3.3. Relaciones de complementariedad entre afecto, sentimientos y sensibilidad .....	283
9.3. Educación de la sensibilidad y los sentimientos como educación en valores .....	284
9.3.1. Valores en la formación general del individuo.....	285
9.3.2. Educación en valores y dimensión afectiva .....	287
9.3.3. La importancia de educar en la sensibilidad .....	289
9.3.4. El binomio valor-sentimiento .....	291
9.4. Educación de la afectividad como uso y construcción de experiencia axiológica afectivo-emocional: Una propuesta de educación integral.....	293
9.4.1. Cognición-pensamiento-afecto .....	295
9.4.2. Afectividad-emociones-sentimiento .....	295
9.4.3. Capacidad volitiva-motivación-emoción.....	296
9.4.4. Acción-procedimiento-conducta .....	296
9.4.5. Experiencia axiológico-emocional y desarrollo de competencias .....	297
9.5. Conclusiones .....	302

<b>Conclusión:</b> Buscando modelos de actuación educativa sistematizados. Educación “por” las artes y “para” un arte.....	311
---	-----



# Introducción:

## La educación artística como educación

*José Manuel Touriñán López*

**H**emos escrito este libro con la intención de hablar de la educación artística como problema de educación. El arte es un producto cultural de la capacidad creativa del hombre. Hoy hablamos de creatividad cultural artística, creatividad cultural sociointeractiva, creatividad cultural científico-tecnológica y creatividad cultural popular y de masas. Todas esas formas de creatividad cultural tienen que ver con los objetos artísticos, de una u otra manera. Los productos de la capacidad creativa artística del hombre se han materializado en muy diversos objetos reconocidos como arte a lo largo de la Historia. Y es muy probable que para muchos la educación artística se confunda con la Historia del Arte como disciplina de conocimiento y asignatura del currículo escolar. Tienen razón los que dicen que una buena asignatura de arte puede ser el instrumento adecuado para alcanzar cultura artística, pues, con un determinado contenido sobre arte, se pueden desarrollar muy diversos objetivos educativos y no solo los que tienen que ver con el conocimiento de las manifestaciones artísticas. Pero ahí no se acaba el problema, que, visto desde esa óptica, estaría limitado a la didáctica de la Historia del Arte como conocimiento histórico y como evolución del sentido de lo artístico.

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

Ninguna de estas perspectivas nos es ajena en este trabajo. Nuestro objetivo es estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, más que desde la perspectiva de los productos culturales artísticos. Para nosotros, en la educación artística, hay un problema

intelectual que tiene que ver con el contenido específico de los objetos artísticos, pero hay, sin lugar a dudas, un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación artística y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito artístico *como objeto y como meta* de educación. Y esto no es baladí, si tenemos en cuenta que 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, axiológico, integral, personal y patrimonial.

El conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación artística. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación. Y la educación artística, en tanto que parcela de la educación o educación de un determinado ámbito de experiencia, se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación: el estudio de las relaciones hecho-valor, hecho-decisión, acontecimiento-acción y valor-sentimiento. Estas relaciones son fundamentales para entender la posibilidad de conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar y sentir el valor, sea este relativo al objeto artístico, al sentido estético o a cualquier otra manifestación del valor.

Las artes —la música, la arquitectura, la danza, la fotografía, etc.—, igual que las demás áreas de experiencia —la geografía, la salud, la ciencia, la tecnología, etc.—, son susceptibles de educación y constituyen en cada caso el área cultural específica que es el objetivo en la educación de las personas. 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, desde las artes, 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 capacitan a los educandos para realizar en sí mismos el significado de “educación”.

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 solo 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.

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, hay que dominar el conocimiento pedagógico y además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del ámbito cultural en el que se interviene, porque hay que 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 contenido (en nuestro caso, las artes como área de experiencia “construible” y “usable”) y desde el punto de vista de las formas 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.

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 solo condicionada como en todas las áreas culturales por la competencia pedagógica, el contenido cultural del área (área de experiencia) y las formas 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, formas 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 es, en el ámbito de las artes, *pedagogía de la expresión mediada* por el instrumento.

Por otra parte, la educación artística, en tanto que área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y, como cualquier otro ámbito general de educación (como cualquier otra área de experiencia), es susceptible de ser tratado no solo como ámbito de educación general, sino también como ámbito de educación vocacional y de desarrollo profesional. En este sentido, igual que podemos hablar de la educación física, por ejemplo, como parte integrante de la educación general y como singular forma de educación vocacional que conduce a una carrera profesional, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine —las artes— como partes integrantes de la educación general y como singulares formas de desarrollo vocacional y profesional.

La educación artística es así problema emergente en el sentido técnico del término: aparece algo nuevo, desde el punto de vista pedagógico. No se trata de formar profesionales de un arte (que podría hacerse como formación vocacional desde la Educación Primaria), sino de contribuir a la formación general de las personas desde las artes. La educación artística se presenta como un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona-educando basada en competencias adquiridas desde la cultura artística que permiten aunar inteligencia, voluntad y afectividad en la formación de cada persona para desarrollar el sentido estético y artístico, sea o no el alumno vocacionalmente artista o quiera ser, en el futuro, un profesional de un arte.

En los últimos 20 años las artes han alcanzado un incremento prominente en el discurso educativo y en el debate público. Este incremento se identifica con la incorporación de determinados géneros artísticos (música, artes visuales, teatro y otros) al currículo escolar y con la incorporación de las nuevas tecnologías y productos multimedia como soportes de la enseñanza. La situación desde el punto de vista de la investigación es tan novedosa que la pregunta clave es qué cuenta en el aprendizaje de la educación artística y qué aprendizaje cuenta, porque en el ámbito de la relación arte y educación se advierten los siguientes indicios de cambio:

- Hay un cambio semántico en el ámbito de la educación artística que se manifiesta en la traslación del singular “arte” al plural “artes” y en la focalización diferenciada entre educación artística de niños, arte infantil (hecho por niños) y arte para niños (hecho por adultos).
- Hay un cambio epistemológico en el fundamento de la relación artes y educación, de manera tal que la finalidad de la educación artística no es primariamente hacer artistas y profesionales orientados por su producto final el objeto artístico, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el carácter integral, expresivo y valioso de lo artístico que permite comprenderlo como una manifestación cultural de la experiencia humana y como experiencia individual.
- Hay un compromiso social y general con las artes y la educación artística que es superior al modo en que ese compromiso está reflejando su importancia en el currículo escolar, medida esta en términos de porcentajes de tiempo semanal y en orientación de la educación artística como ámbito de educación.
- Hay un nuevo espacio social multicultural, multimedia y pluralista en el que la manifestación artística, al lado de su uso expresivo, alcanza un sentido reivindicativo y de justicia social asociado a momentos generacionales que condiciona, prácticas, creencias y formas de expresión.

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 sociohistórico y al desarrollo profesional, cuando proceda. Un *sentido* 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: la educación.

Y esto, desde el punto de vista del contenido artístico, quiere decir, básicamente, que en la educación artística se tiene que manifestar el *significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido*, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención. Hay que conseguir que el educando alcance sentido estético y de lo artístico y lo integre como forma de construirse a sí mismo en un entorno diverso de interacción, aunque no sea de orientación profesional.

Así las cosas, podemos hablar, con propiedad, de educación “para” un arte determinado (el de mi vocación o el de mi profesión), pero además, con la actual legislación, podemos hablar de educación general “por” las artes. La educación artística es un ámbito general de educación, pero es también un ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación común, general y básica, además de ser un ámbito de formación vocacional y de desarrollo profesional. La educación artística, como ámbito general de educación, cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general. Y precisamente por eso, es obligado no confundir las tres acepciones posibles de las artes como problema de educación, en cualquiera de sus manifestaciones y que dan significado a la relación “artes-educación” como educación, como experiencia artística y como experiencia profesional y vocacional:

- Las artes como ámbito general de educación que aportan valores educativos vinculados al carácter y al sentido propios de la educación igual que cualquier otra materia educativa.
- Las artes como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico.
- Las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional.

Hay algo que permanece y algo que cambia respecto de la educación artística en su sentido general y profesional. El contenido del área cultural de las artes crece y sus fundamentos son revisados desde el conocimiento específico del ámbito. Pero eso no tiene que paralizar la acción pedagógica. Con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación y con fundamento en el análisis de lo permanente y cambiante en el conocimiento de las artes, es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto de las finalidades de la educación artística, vinculadas al contenido de las artes. Esas propuestas permiten identificar cada vez mejor la educación artística: en primer lugar, como educación (ámbito general de educación); en segundo lugar, como educación artística (ámbito de educación general) y en tercer lugar, como ámbito profesional y vocacional.

Desde el punto de vista del contenido, el objetivo de la educación artística como ámbito de educación general es el cultivo del sentido estético y de lo artístico, y para ello se utiliza el contenido de las artes y sus formas de expresión más logradas. Y aunque no hay acuerdo sobre el contenido, parece obvio que, en la educación artística como ámbito de educación general, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación en el arte como instrumento de creación y su progresiva adaptación a nuevos postulados o fundamentos: hacer espectadores críticos y activos, que sienten lo artístico, entienden la cultura artística

y usan y construyen experiencia artística. A su vez, en la educación artística como ámbito profesional y vocacional de educación, lo que interesa especialmente es la competencia para crear objetos artísticos en un determinado arte, ejecutarlos, expresarlos e interpretarlos por medio del instrumento idóneo. Este ámbito profesional es otro modo de uso y construcción de experiencia artística.

Al hablar de educación artística debemos distinguir tres ámbitos de formación claramente diferenciados, a pesar de que a lo largo de la historia hayan podido llegar a confundirse y alguno de ellos haya estado poco o nada definido: la formación artística profesional, la formación docente para el ámbito artístico, sea general o profesional-vocacional y las artes como parte de la formación general.

Hay que incidir en el currículo formativo de los profesores de Primaria y Secundaria para que dominen las competencias necesarias para realizar con aprovechamiento la educación general artística, pues lo cierto es que en el sistema actual no se está asumiendo este problema de formación con la singularidad que le corresponde.

Nosotros entendemos que es posible diferenciar aptitudes para conocer la educación (relacionadas con el estudio y el aprendizaje de las disciplinas de las diferentes carreras que forman a los especialistas en educación), las aptitudes para investigar (relacionadas más directamente con el dominio de la metodología y la capacidad de verificación y prueba), las aptitudes para la enseñanza (más unidas al dominio del conocimiento de la educación que constituyen los métodos de enseñanza y su aplicación), y las aptitudes para intervenir educativamente en un área de experiencia (que requiere el dominio suficiente de los contenidos del área en la que se va a educar).

Buena parte de la confusión y dicotomía entre estas competencias tiene su origen en la falta de clarificación de las relaciones entre las distintas actividades que se ejercen en el ámbito de conocimiento compartido con niveles de elaboración epistemológica comunes.

Ni es verdad que el profesor de un área de experiencia artística es un aprendiz de ese área que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más conoce un arte 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 esa arte.

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

La acción del educador funciona como un determinante externo de la conducta del alumno y entre la acción del profesor y la acción del alumno se sitúan los medios, que es un término genérico en el pensamiento pedagógico que engloba a todo aquello que usan educando y educador para que se consolide la acción educativa, logrando la finalidad, con los contenidos pertinentes y el método requerido. Fines, medios, métodos y contenidos son cuatro conceptos fundamentales que forman parte del proceso educativo.

La doctrina tradicional distingue medios internos y externos. Los medios internos (a veces llamados directos) suelen identificarse con aquellos que forman parte de la estructura personal de los agentes de la educación, tales como la observación, la actividad,

la reflexión, la imaginación, la experiencia, la afectividad, la voluntad, la atención, la memoria, el interés, etc. Los medios externos (a veces llamados indirectos) son aquellos que actúan desde el exterior para facilitar el logro del aprendizaje, tales como los procesos de motivación, los entornos de aprendizaje, los reforzadores (identificados tradicionalmente con los premios y castigos) y los recursos de aprendizaje (libros de texto, materiales didácticos, etc.).

En este libro nos ocupamos de los nuevos medios —las nuevas tecnologías— que, debido a su carácter singular de mediación tecnológica, se han convertido en conformadores de la comunicación educativa y, desde el punto de vista teórico, ponen el centro de interés de lo virtual en la organización, en el correcto flujo de información, de relaciones, así como de actividades, entre actores del proceso educativo, porque existe en la base de la actividad una ruptura (cambio de uso) de los conceptos tradicionales de espacio y tiempo.

La cuestión clave estriba en comprender que las nuevas tecnologías no son un medio externo más, sino un medio singular, porque su uso genera un “plus” de consecuencias no necesariamente educativas y tienen que ver con la creación virtual, como manifestación inequívoca de producción de mundos posibles que son alternativa al mundo material existente, y con las consecuencias directas de los hábitos mentales que induce esa nueva forma de relacionarse con la realidad.

Hoy hablamos de realidad virtual y el *fuerte poder vivencial de lo virtual*, que reemplaza el *criterio de verdad* por el de *similitud*, permite afianzar el principio de que, más que explicar el mundo, es necesario hacerlo funcional y, por tanto, *similar-análogo y virtual*, de manera tal que se desplaza en la persona la experiencia del sentido de contrastación de la verdad por el sentido digital, simulado, virtual, analógico, aparente y situado, de que el modelo funciona.

Se trata, en el fondo, de formar criterio y tener capacidad de adaptación al nuevo entorno, para responder, desde el punto de vista de la educación, a la pregunta *qué aprendizaje cuenta y qué cuenta en el aprendizaje*. Para ello hay que formar criterio para elegir y valorar en relación con la experiencia virtual. Dejando al margen las mitificaciones, es posible afirmar que, no solo hay educación “por” y “para” las nuevas tecnologías, sino que es posible hablar con sentido de *educación artística “por” las nuevas tecnologías*, porque son un instrumento de creación artística.

Desde el principio del libro insistimos en la importancia de la concordancia entre valores y sentimientos como reto específico en la educación en general y en la educación artística en particular. El reconocimiento de la importancia de la afectividad y de la relación con el otro en la educación es coherente con la condición de agentes de nuestro propio desarrollo que nos aboca necesariamente a la *defensa de la educación con carácter integral y personal 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, etc. *La educación personal* quiere decir que se ayuda al educando a inventar o crear modos “originales-singulares” de realización de la existencia con autonomía y responsabilidad, dentro del espacio participado de una cultura, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos. *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 y construya con ella su proyecto de vida y se identifique desde su formación.

Esto es así, porque en la educación, en general y sin especificaciones, cuando nos marcamos finalidades, no solo 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 y nos identificamos en las decisiones que adoptamos. Es necesaria la concordancia de valores y sentimientos, porque en esa concordancia se refleja el distinto grado de compromiso con nosotros y con el otro y lo otro. Y precisamente por eso, cerramos el libro con un capítulo específico acerca de la afectividad en tanto que componente genérico del reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a los valores artísticos y de la empatía con el sentido estético y la forma de expresión del sentimiento.

Se trata de entender la educación afectiva, no solo como educación de una dimensión general de intervención que está presente en cualquier área de intervención educativa, sino que, debido a la relación “valores-creatividad-sentimiento-sensibilidad” en la expresión y la experiencia artística, las artes son un instrumento de educación de la afectividad y la educación de la afectividad es un componente de la educación artística. De tal manera que, *debido al sentido de dimensión general de la afectividad, es posible hablar de educación de la afectividad en el sentido establecido en este libro de educación “por” y “para”, pero, además es posible hablar de la educación de la afectividad como parte constitutiva de la educación artística y de las artes como medio de educar la afectividad.*

Los nuevos medios penetran en la educación y de manera especial en la educación artística. Las artes plásticas, también llamadas espaciales, y las artes escénicas, también llamadas temporales, pueden reflejar muy bien el camino del sentimiento en el arte y la integración de los nuevos medios, cuando se usa la imagen y el cuerpo como medio de expresión, tanto en posición estática, como en movimiento. Pero hemos considerado que los nuevos medios penetran en la educación y la afectividad de manera especial en el área de experiencia artística desde el punto de vista de la fusión entre lo sonoro, lo visual y lo virtual. Precisamente por eso hacemos en este libro una incursión, sin sentido excluyente de la posibilidad de hacer la misma incursión en cualquier otra manifestación artística, al problema particular de la educación artística en el ámbito de lo sonoro, visual y virtual (especificados en la música, el cine y las nuevas tecnologías), desde la triple perspectiva que permite el conocimiento de la educación y que hemos avanzado en esta Introducción: como formación general (educación “por”), como formación profesional y vocacional de especialistas (educación “para”) y como formación docente para el ámbito específico, sea este de orientación general o profesional.

En todos los capítulos hemos trabajado con la misma perspectiva y hemos procurado que, tanto la introducción, como las conclusiones de cada capítulo respondan a los aspectos más significativos del contenido relacionado con la línea de pensamiento propugnada y justificada en el libro. La educación artística es susceptible de análisis como educación “por” las artes y como educación “para” un arte. Todos podemos y debemos tener educación artística.

Y si bien, en ese sentido general, la educación artística no es equivalente a ser profesional o especialista, al escribir este trabajo hemos tenido en mente a los educadores y todo el esfuerzo está concentrado en contribuir a formar criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación. Nosotros estamos convencidos de que, desde la perspectiva del conocimiento de la educación, podemos educar “por” las artes y educar “para” un arte. Y todo eso exige mirar con apropiada atención la formación pedagógica de los docentes respecto del ámbito de la educación artística y mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión. *Esa mirada hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico.*



**Artes y educación**  
**Fundamentos de Pedagogía**  
**mesoaxiológica**

# Capítulo 1

## La educación artística como disciplina y el conocimiento de la educación institucionalizado

*José Manuel Touriñán López*

### Contenido

---

- 1.1. Introducción
  - 1.2. Formas de conocimiento y disciplinas científicas
  - 1.3. Interdisciplinariedad y dependencia disciplinar frente a subalternación
  - 1.4. Disciplinas académicas y asignaturas de planes de estudios en las carreras
  - 1.5. Educación artística y la triple acepción de “disciplina”
  - 1.6. Conclusiones
-

## 1.1. Introducción

En este capítulo nos interesa hablar de la educación artística, no como problema de educación o como producto de la capacidad creativa del hombre. Es obvio que la educación artística es un problema de educación, porque la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación. También es obvio que los productos de la capacidad creativa artística del hombre se han materializado en muy diversos objetos reconocidos como arte a lo largo de la Historia. Ahora bien, tanto la educación como las artes son susceptibles de ser consideradas desde una perspectiva común subyacente a ambas: la que corresponde a su contextualización como “disciplinas” desde la perspectiva de la construcción del conocimiento. Este es el problema que nos ocupa en este capítulo y su posible aplicación a la educación artística.

## 1.2. Formas de conocimiento y disciplinas científicas

Nuestra tesis en el punto de partida es, en este caso, que la educación artística es una parte o parcela de la educación y la educación —sea artística, física, política, social, sanitaria, etc., cualquiera que sea el ámbito o parcela de intervención— es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, la racionalidad teológica y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre formas de conocimiento. Son *dimensiones del conocimiento*, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son *formas de conocimiento*, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones (Tourinán, 1987a y 1990).

*Las disciplinas científicas* se constituyen en función de su objeto de estudio, es decir, de las características comunes al ámbito de la realidad específica que estudian con la forma de conocimiento científico-tecnológico. La física, la química, la historia, la biología, la sociología, la pedagogía, la economía, la psicología, etc., son disciplinas que se constituyen, epistemológicamente, dentro de la forma de conocimiento científico-tecnológico y que, ontológicamente, cubren ámbitos de realidad distintos. Cada disciplina científica tiene *autonomía funcional*. Esta autonomía no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas. Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados con estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos (Tourinán, 1989). En palabras de Herbart, uno de los padres de la Pedagogía:

Quizá fuera mejor que la Pedagogía intentara, en cuanto le fuese posible, deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente; de esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero

como lejana provincia conquistada. Solo a condición de que cada ciencia trate de orientarse a su modo y aun con igual energía que sus vecinas, puede establecerse entre todas un comercio beneficioso (Herbart, 1806, p. 8).

La autonomía funcional no significa defender la absoluta independencia; es compatible con una fecunda *relación interdisciplinar* y con la defensa del principio de *dependencia disciplinar*. Cada una de las disciplinas es disciplina científica, porque su modo de conocer su ámbito de estudio es la forma de conocimiento científico-tecnológica; y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina (Bunge, 1980 y 1989; Chalmers, 2003; Bachelard, 1976; Freund, 1975).

### 1.3. Interdisciplinariedad y dependencia disciplinar frente a subalternación

Las disciplinas científicas se relacionan entre sí. La disciplina (A) puede usar la disciplina (B) para sus investigaciones. Ahora bien, son autónomas, porque la validación de los conocimientos de la disciplina (A) no queda realizada por haber usado la disciplina (B), sino por las pruebas específicas de (A). La disciplina Educación física puede usar fórmulas matemáticas para establecer sus conclusiones; si falsea las pruebas matemáticas, las conclusiones de educación física serán falsas; pero, si no falsea las pruebas matemáticas, la validez matemática no garantiza por sí sola la validez de la conclusión en Educación física que depende de su propio sistema conceptual. Es el caso, por ejemplo, del uso matemático o físico de la igualdad  $e = v \times t$ . Desde el punto de vista matemático, la igualdad de partida podría ser la combinación de las tres incógnitas:  $e = v \times t$ ;  $v = e \times t$ ;  $t = v \times e$ . Cualquiera de las tres igualdades permite despejar sin error, y, en cada caso, “v” sería distinto:  $v = e/t$ ;  $v = e \times t$ ;  $v = t/e$ . Ahora bien, si a esas incógnitas matemáticas les damos significación desde los conceptos físicos, solo hay un modo correcto de igualdad inicial:  $e = v \times t$ . En este caso, es verdad que la validez matemática no garantiza la validez de la fórmula física que debe contrastarse desde su propio sistema conceptual, pero también es verdad que la validez matemática no puede alterarse para alcanzar conclusiones válidas en el otro ámbito disciplinar. Hay una autonomía funcional manifiesta, porque cada disciplina establece sus propias pruebas desde sus conceptos propios y hay una dependencia disciplinar, porque ninguna disciplina debe falsear las pruebas de otra disciplina, cuando las use en su ámbito particular de conocimiento (Belth, 1971; Hirst, 1966, 1967 y 1974; Touriñán, 1987a).

Es posible, por tanto, mantener una fecunda relación interdisciplinar de manera tal que un problema —la educación artística, por ejemplo— pueda ser abordado desde diversas disciplinas y es posible, además, aceptar el principio de dependencia disciplinar desde el punto de vista de la justificación del conocimiento en un ámbito. Tan cierto es eso como reconocer que el principio de autonomía funcional, junto con el de dependencia disciplinar, son suficientes para rechazar en el orden de investigación la subalternación de una disciplina a otra.

La dependencia disciplinar no es lo mismo que la subalternación. Todo campo de estudio puede ser abordado desde otras áreas de investigación consolidadas, siempre que el esquema conceptual de estas permita la interpretación en esos términos del nuevo campo de estudio. Esta es una situación normal de investigación. Pero no es legítimo

sostener desde ella que en el nuevo campo no hay nada más que lo que se confirma y afianza desde la disciplina generadora. El principio básico de la dependencia quiere decir que los conocimientos de un ámbito, que tienen fundamento teórico suficiente en su propio ámbito, ofrecen garantía para su utilización como soporte interpretativo de otro ámbito. Pero, por la misma razón, el hecho de no falsear los principios de la disciplina generadora, no garantiza la validez de la prueba o conclusión en el nuevo ámbito, a menos que en este nuevo ámbito no haya nada distinto de lo que corresponde a la disciplina generadora, que es lo que pretende el principio de subalternación (Tourriñán, 1987b).

Frente a la subalternación, la dependencia disciplinar quiere decir que en los términos de cada disciplina hay una significación propia, algo lógicamente distinto que permite razonar acerca de la pertinencia de la utilización de principios de las teorías de unas disciplinas en la construcción del conocimiento específico de otra disciplina (Tourriñán, 1987a).

#### **1.4. Disciplinas académicas y asignaturas de planes de estudios en las carreras**

Las disciplinas científicas pueden desdoblarse en diferentes disciplinas académicas. Las disciplinas académicas se construyen por parcelación de la disciplina científica que las genera (la Pedagogía, la Historia, la Física, la Biología, la Psicología, etc.). Las disciplinas académicas son una concreción de la disciplina científica en una parcela de su ámbito de conocimiento que se produce como consecuencia del crecimiento de la disciplina científica.

Cada disciplina académica usa, epistemológicamente hablando, la forma de conocimiento que utiliza la disciplina científica y, ontológicamente, restringe su tarea de análisis al aspecto o parcela o sector que le incumbe de su disciplina científica generadora. Hoy podemos hablar, por ejemplo, de la Didáctica, de la Pedagogía general, de la Psicología evolutiva, de la Historia antigua, de la Química orgánica, etc., como disciplinas académicas nacidas como concreción de la ciencia matriz (la disciplina científica correspondiente) por crecimiento del conocimiento de una parcela del ámbito de conocimiento propio de la disciplina científica, Pedagogía, Historia, Psicología, Química, según el caso.

Ahora bien, el hecho de que cada disciplina académica se ocupe de los problemas propios de la disciplina científica pero limitada a su parcela dentro del ámbito de conocimiento de la disciplina científica, no impide entender que el aumento de los conocimientos existentes en una determinada disciplina académica, dentro de una ciencia, haga aconsejable la creación, por ejemplo, para el plan de estudios de la carrera correspondiente a esa ciencia, de dos o más nuevas subdisciplinas o asignaturas, para lograr de manera más adecuada el dominio del conocimiento consolidado en ese ámbito.

Las posibilidades de división de disciplinas académicas para la creación de asignaturas en planes de estudios obedecen en muchos casos a razones pragmáticas, ajenas al criterio ontológico y epistemológico que hemos manejado al hablar de los límites de identidad de las disciplinas académicas sustantivas. En cualquier caso, el nivel escolar en el que se imparte la asignatura, la competencia del profesor y el tiempo son condicionantes específicos de las asignaturas de planes de estudios (Tourriñán, 1989).

Las asignaturas de planes de estudios, en tanto que asignaturas, obedecen a razones pragmáticas, distintas del criterio epistemológico y ontológico de las disciplinas académicas sustantivas. Como asignaturas se identifican con la organización curricular de la disciplina —científica o académica—, para un tiempo dado y en un plan de estudios concreto, en orden

a la enseñanza y al aprendizaje de determinados conocimientos consolidados en la disciplina. Es frecuente que, como asignatura de plan de estudios, una concreta asignatura responda solo a una parte de la temática consolidada en la disciplina académica sustantiva (la competencia del profesor, el lugar de la asignatura en la organización vertical del plan de estudios y el tiempo de docencia, son factores condicionantes, como ya hemos dicho). Precisamente por ello, existen universidades en las que la disciplina académica sustantiva se responde desde una, dos o tres asignaturas del plan de estudios. Son condiciones de tipo institucional y administrativo las que sesgan el contenido de la disciplina. Este tipo de condiciones es el que permite razonar acerca de la presencia suficiente o insuficiente de una determinada disciplina académica en un plan de estudios y de la buena o mala articulación de la misma en el plan.

A la hora de identificar la asignatura conviene tener presente estas matizaciones, porque, en caso contrario, se confunde el discurso. Si nosotros, a pesar de lo argumentado, identificamos la disciplina científica y/o sus disciplinas académicas con la asignatura particular de un plan de estudios, estamos limitando la enseñanza de la ciencia o de la disciplina académica sustantiva a aquellos aspectos que se están impartiendo circunstancialmente en el plan de estudios concreto y por razones distintas de los criterios ontológico y epistemológico utilizados en la investigación de la disciplina, tales como el tiempo, el lugar de la disciplina en un determinado plan de estudios, la preparación del profesor o las presiones institucionales que han hecho posible que la disciplina científica o académica sea en cada plan de estudios la asignatura que es.

### 1.5. Educación artística y la triple acepción de “disciplina”

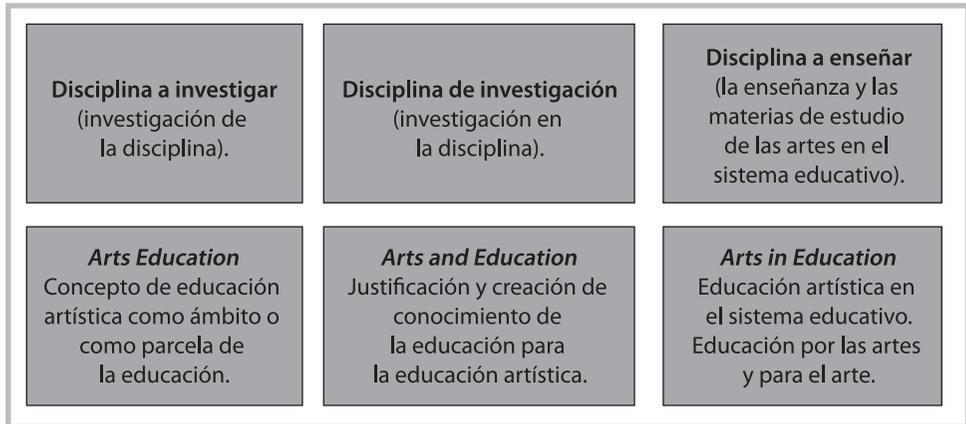
De manera genérica y para cada disciplina científica y sus parcelas, las disciplinas académicas, es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones asumidas para las disciplinas en la comunidad científica (Tourinán, 1989 y 2008; Ortega, 2003; Tourinán y Rodríguez, 1993; Tourinán y Sáez, 2006; Rodríguez, 2006; Sáez, 2007; Naval, 2008): como *disciplina a enseñar* (asignatura de planes de estudios), como *disciplina a investigar* (*investigación* de la disciplina: justificación y validación de la propia disciplina y de su definición y sistema conceptual) y como *disciplina de investigación* (*investigación en* la disciplina: la metodología de conocimiento propia de la disciplina; es el trabajo de investigación relativo a la pregunta cómo se investiga en la disciplina). Las tres acepciones condicionan la *productividad* y las cuestiones que se investigan en la disciplina.

Esta distinción es especialmente significativa, porque los contenidos de una disciplina se validan por coherencia con la *investigación de* la disciplina, es decir, por coherencia con la concepción del campo y crecen por productividad o crecimiento del conocimiento del campo, de acuerdo con el desarrollo de la *investigación en* la disciplina. En este mismo sentido, podemos decir que las asignaturas se convierten en un reto de investigación pedagógica desde el punto de vista de la construcción del programa y de la explicación de la materia a enseñar. Y precisamente por eso, los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquellos que, no solo están avalados por la *investigación de y en* la disciplina científica, sino que además responden a los objetivos de la disciplina y del curso dentro del plan de estudios (Tourinán, 1999 y 2000).

En el ámbito de la educación artística, la tradición más depurada de la bibliografía anglosajona no es ajena a esta distinción disciplinar y mantiene que es posible distinguir tres modos de abordar la relación entre educación y arte: *arts education* (el concepto de

educación artística), *arts in education* (la enseñanza de las artes en el currículo educacional) y *arts and education* (la epistemología del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística) (Dewey, 1934; Eisner, 1982 y 1994; Smith, 1872; Santayana, 1905):

**Figura 1.1.** Ámbito disciplinar de la educación artística como parte de la Educación como disciplina.



Fuente: Elaboración propia.

Desde esta perspectiva de aproximación al tema es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones para la disciplina “Educación artística”. La investigación teórica tiene el reto de permanecer abierta para favorecer su desarrollo como construcción científica y como disciplina académica, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad* (la parcela correspondiente a la educación artística), bien sea como *investigación del conocimiento de la educación* (el conocimiento pedagógico válido para realizar la educación artística), pues como dice el profesor Colom, la investigación teórica de la educación debe ser definida en un doble sentido: (a) como teoría para la mejora de la práctica educativa y (b) como fundamentación racional de los estudios educativos (Colom, 2006, p. 142). Y esto afecta a la disciplina que nos preocupa en este trabajo en la triple acepción de disciplina a enseñar, a investigar y de investigación, y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados en la disciplina desde las cualidades metodológicas de apertura, prescriptividad y pluralidad.

## 1.6. Conclusiones

La *investigación teórica de la educación* tiene un papel específico en la indagación y la práctica de la Educación artística, porque representa un dominio específico de educación que puede ser abordado con criterios propios de los problemas de educación y está fundamentada, epistemológicamente, por la forma de conocer y, ontológicamente, por el ámbito de la realidad que estudia. La educación artística como disciplina se sustenta en

la educación como práctica y en el conocimiento de la educación y se hace susceptible de estudio con sentido de autonomía funcional, utilizando y desarrollando el ámbito artístico *como objeto y como meta* de educación. Y esto no es baladí, si tenemos en cuenta que la Educación artística, en tanto que 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.

## Bibliografía

---

- Bachelard, G. (1976). *El compromiso racionalista*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1989). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Colom, A. J. (2006). La teoría de la educación en su doble dimensionalidad: como teoría acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (40-1), 143-163.
- Chalmers, A. (2003). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid: Siglo XXI.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Nueva York: Minton Balch.
- Eisner, E. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. Nueva York: Longman.
- Eisner, E. (1994). "Revisionism in art education: Some comments on the preceding articles." *Studies in Art Education*, 35 (3), 188-191.
- Freund, J. (1975). *Las teorías de las ciencias humanas*. Barcelona: Península.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: La Lectura, s.f.
- Hirst, P. H. (1966). Educational theory. En J. W. Tibble, *The study of education* (pp. 29-58). Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1967). Philosophical and educational theory. En I. Scheffler (Ed.), *Philosophy and education modern reading* (pp. 78-95). Boston: Allyn and Bacon.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: Eunsa.
- Ortega, P. (Coord.) (2003). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: CajaMurcia.
- Rodríguez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, (11), 31-54.
- Sáez, R. (2007). La teoría de la educación: una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on education*, (8, fall), 109-126.

- Santayana, G. (1905). *Reason in art*. En G. Santayana, *The life of reason. The phases of Human Progress* (Vol. 4). Nueva York: Charles Scribner's Son, Dover Publications Inc. (eBook15000, The Project Gutenberg eBook George Santayana. Disponible en [www.gutenberg.net](http://www.gutenberg.net). Fecha de consulta 18 de marzo de 2010.
- Smith, W. (1872). *Art education: Scholastic and industrial*. Boston: James Osgood.
- Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado (Función pedagógica y alternativas de formación)*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1989). Teoría de la Educación: Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 35 (137), 7-35.
- Touriñán, J. M. (1990). El conocimiento pedagógico: Corrientes y parámetros. *Educar*, (14-15), 81-92.
- Touriñán, J. M. (1999). La racionalidad de la educación física como objeto de estudio: docentes, investigadores y técnicos en la actividad física y el deporte. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 4 (3), 83-108.
- Touriñán, J. M. (2000). Formación pedagógica y competencia profesional en la educación médica superior. En M. A. Santos (Ed.), *A Educación en perspectiva: Homenaxe ó profesor Lisardo Doval Salgado* (pp. 317-341). Santiago: ICE de la Universidade de Santiago de Compostela.
- Touriñán, J. M. (2008). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1 (1), 175-194.
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (5), 33-58.
- 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.

# Capítulo 2

## La educación artística como conocimiento de la educación. Los retos de la investigación pedagógica

*José Manuel Touriñán López*

### Contenido

---

- 2.1. Introducción
  - 2.2. Conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación
  - 2.3. El papel del paradigma en el desarrollo del conocimiento de la educación
  - 2.4. Apertura y prescriptividad, condiciones de calidad del método en las mentalidades pedagógicas
  - 2.5. Construcción del conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico
  - 2.6. Derivación del conocimiento pedagógico
  - 2.7. Conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar y sentir el valor:  
Retos epistemológicos de la investigación pedagógica
  - 2.8. Conclusiones
-

## 2.1. Introducción

En este capítulo nos interesa hablar de la educación artística desde la perspectiva del conocimiento de la educación como conocimiento distinto del conocimiento de las diversas áreas culturales que pueden ser objeto de educación.

Los productos de la capacidad creativa artística del hombre se han materializado en muy diversos objetos reconocidos como arte a lo largo de la Historia. Las artes, en su acepción más extensa, son susceptibles de ser consideradas como un área cultural, al igual que la Historia, la Ciencia, la Filosofía, la Geografía, etc. Las artes —la Música, la Arquitectura, la Danza, la Fotografía, etc.— igual que la Geografía, la Salud, la Ciencia, la Tecnología, son susceptibles de educación y constituyen en cada caso el área cultural específica que es el objetivo en la educación de las personas. Qué es el conocimiento de la educación y cómo se construye, como algo distinto de las áreas culturales a las que se aplica, es el problema que nos ocupa en este capítulo. Nuestro problema es, en este caso, una acepción de la educación artística como disciplina, tal como las hemos distinguido en el capítulo anterior: la educación artística como disciplina *de* investigación (la investigación *en* la disciplina), es decir, el papel del conocimiento de la educación para la educación artística.

## 2.2. Conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación

El nivel de las investigaciones pedagógicas actuales permite afirmar que hay razones suficientes para distinguir y no confundir en el lenguaje técnico (Tourriñán, 1987 y 1991; Tourriñán y Rodríguez, 1993):

- El conocimiento de la educación.
- Los conocimientos de las áreas culturales.

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

El análisis detenido del contexto pedagógico da pie para sostener que el conocimiento de las áreas culturales no es el conocimiento de la educación, 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 docencia, 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 arte como el artista, sino saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema de arte 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 solo 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 en el ámbito de la docencia, 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 sería, más precisamente, 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 originan. 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 objeto y meta de acción educativa en un caso concreto. El conocimiento de la educación capacita al profesional de la docencia, por ejemplo, no solo 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, cuáles 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.

Nos parece necesario distinguir conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación porque, en la misma medida que el conocimiento de la educación va más allá de lo que se transmite, la función pedagógica —en el ámbito de la docencia— comienza a ser objeto de conocimiento especializado y específico.

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.

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 profesor explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de la enseñanza.

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 objeto 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.

Si nuestro discurso es correcto, tal como decíamos al principio de este apartado, es posible hablar y distinguir *conocimientos de áreas culturales* y *conocimiento de la educación*. Pero además, como se ha razonado a lo largo de este epígrafe, es importante distinguir entre la educación como objeto de conocimiento (el conocimiento de la educación) y el *conocimiento como objeto de educación* (la educabilidad de nuestro conocimiento), 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 realizar la educación artística.
- 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, por ejemplo el área cultural de las artes.
- 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; en este caso el área cultural artística.

### 2.3. El papel del paradigma en el desarrollo del conocimiento de la educación

El estudio de la naturaleza de la ciencia ha constituido uno de los grandes objetivos de los últimos años en un intento de descubrir los verdaderos objetivos de la investigación científica. Esta contribución a la consolidación de un marco teórico propio de la ciencia se ha producido por comunidades de investigación, generalmente. Y uno de los conceptos introducidos en el ámbito de la teoría de la ciencia para clarificar lo que significa y es científico, resulta ser el de paradigma (Bachelard, 1973).

El término paradigma se ha usado de varias maneras (Wittrock, 1989, p. 10; Buendía *et al.*, 1999, p. 35). Gage se refirió a los paradigmas como “modelos, pautas o esquemas. Los paradigmas no son teorías; son más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se aplican, pueden conducir al desarrollo de la historia” (Gage, 1963, p. 95). Posteriormente, Doyle escribió acerca de los paradigmas referidos a la investigación de la enseñanza (Doyle, 1989).

El uso más común de la palabra “paradigma” en el campo de la investigación fue determinado por Thomas Kuhn, en su obra *La estructura de las revoluciones científicas*, escrita en 1962, y que es un referente con categoría de clásico en la historia contemporánea

de la ciencia. Kuhn denomina “paradigmas”, en sentido amplio, al marco teórico-sustantivo en el que se desarrolla la ciencia y que incluye teorías, metodología de la investigación, técnicas y aparatos de experimentación, creencias generales acerca del mundo, conjuntos de problemas científicos e ideas acerca de qué se consideraría una solución apropiada a los mismos. “Considero a estos (paradigmas) como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1982, p. 12).

Masterman (1975) identificó unos veintidós usos diferentes de paradigma en el libro de Kuhn. Ello da una idea de su complejidad. No queremos olvidar las críticas a la enorme amplitud de la noción del paradigma de Kuhn, vertidas por Shapere (1964):

se logra que aparezca convincente (la idea de paradigma) por el procedimiento de ampliar la definición de ‘paradigma’ hasta que el término resulta tan vago y ambiguo, que no resulta fácil de retener, tan general que no resulta fácil de aplicar, y tan confuso que se convierte en un obstáculo para la comprensión de algunos de los aspectos centrales de la ciencia (Shapere, 1964, p. 393).

Las fuertes críticas a la noción de paradigma obligaron a Kuhn (1978) a defenderse y ofrecer aclaraciones en *Second Thoughts on Paradigms* (Segundos pensamientos sobre paradigmas), donde admite que el uso que él ha hecho de “paradigma” confunde e identifica dos nociones muy distintas: la de *ejemplares*, que son soluciones a problemas concretos aceptados por la comunidad científica como paradigmáticas, en el sentido usual del término; y la de *matrices disciplinares* que son los elementos compartidos que permiten dar cuenta del carácter relativamente poco problemático de la comunicación profesional y de la relativa unanimidad de criterio profesional en el seno de una comunidad científica, y que incluyen entre sus componentes: generalizaciones simbólicas, compromisos compartidos de creencias en modelos concretos, valores compartidos y ejemplares compartidos (Suppe, 1979, p. 168). Incluso así, esta distinción también es tema de discusión (Wulff, Pedersen y Rosenberg, 2002).

Por todo lo anterior, resulta complejo dar una definición sucinta del término. Las épocas dominadas por cada paradigma se denominan “período de ciencia normal”. Durante estos períodos los científicos tienen claro cómo es el mundo: es como lo dice su paradigma. Ejemplo de paradigma sería la visión aristotélica del mundo. Lo que caracteriza a un período de ciencia normal es la absoluta confianza de los científicos respecto de su paradigma. En estas épocas los científicos se dedican a resolver problemas dentro de los dictados de su teoría: esta les dice qué cosas son problemáticas, cuáles son los caminos o los métodos para hallar las soluciones pertinentes y qué es lo que puede contar como solución (Kuhn, 1982).

Las revoluciones conllevan generalmente un cambio no solo en la teoría, sino también en el tipo de problemas que deben resolverse y en lo que constituye o no una solución. La crisis en el paradigma surge cuando las novedades y anomalías de hecho y de teoría afectan a los supuestos en los que se desarrolla el paradigma. La naturaleza ha violado de algún modo al paradigma que gobierna la ciencia normal. La imposibilidad de asimilar las anomalías provoca que surjan hipótesis especulativas para su resolución, que, insoluble desde los presupuestos del paradigma existente, supondrá la introducción, progresiva y lenta, del cambio del paradigma anterior por el nuevo. Kuhn nos enseña que la transición de un paradigma científico a otro se produce por “el cambio de formulación de las preguntas y de las respuestas, mucho más que por los descubrimientos empíricos nuevos” (Kuhn, 1982, p. 217).

Los trabajos de Kuhn tienen por finalidad “trazar un bosquejo del concepto absolutamente diferente de la ciencia que puede surgir de los registros históricos de la actividad de la investigación misma” (Kuhn, 1982, p. 20). Introduce la dimensión social para explicar las condiciones en las que se realizan los cambios de las teorías científicas a la luz de la investigación histórica (Tourriñán, 1987).

Para Kuhn, el desarrollo de la ciencia no es acumulativo, sino discontinuo. En cada época no se mantiene todo lo que se ha descubierto a lo largo de la historia, sino que periódicamente se producen las que Kuhn denomina revoluciones: cambios bruscos del marco teórico y de la concepción del mundo durante una época. La revolución produce una crisis que se resuelve con un cambio de paradigma. Se abandona un paradigma, que es reemplazado por otro incompatible con aquel:

Cada una de ellas [revoluciones científicas] necesitaba el rechazo, por parte de la comunidad, de una teoría científica antes reconocida, para adoptar otra incompatible con ella. Cada una de ellas producía un cambio consiguiente en los problemas disponibles para el análisis científico y en las normas por las que la profesión determinaba qué debería considerarse como problema admisible o como solución legítima de un problema. Y cada una de ellas transformaba la imaginación científica en modos que, eventualmente, deberemos describir como una transformación del mundo en que se llevaba a cabo el trabajo científico. Estos cambios, junto con las controversias que los acompañaban casi siempre, son las características que definen las revoluciones científicas (Kuhn, 1982, p. 28).

El concepto de ‘paradigma’ nos proporciona un modo de analizar las diferencias de concepciones, costumbres y tradiciones. Nos permite considerar que en la ciencia existen distintos conjuntos de supuestos, compromisos, métodos y teorías (Popkewitz, 1988; Mosterín, 2000). Nos describe la interpretación que Kuhn hace de la naturaleza del conocimiento y del cambio científico. En ella se halla implícita una interpretación de las teorías:

La ciencia se hace desde una matriz disciplinar o *Weltanschauung*. Es evidente que esta consideración de las teorías, como cualquier otra, está estrechamente ligada a una consideración del conocimiento científico y de la naturaleza de la empresa científica; y la consideración de las teorías no resulta más adecuada que aquella epistemología a la que pertenece (Suppe, 1979, p. 180).

Precisamente por este modo de comprender el crecimiento del conocimiento, se entiende que los desacuerdos científicos se relacionen con aspectos fundamentales relativos a los valores y a las concepciones de orden social. Los conflictos, no se refieren tan solo a las técnicas de investigación, sino a la esencia de las instituciones sociales. De tal manera que, con este planteamiento, se puede considerar más adecuadamente el significado de la ciencia, de la investigación y de la investigación en la ciencia de la educación (Tourriñán, 1987; Tourriñán y Rodríguez, 1993; Rodríguez, 2006; Tourriñán y Sáez, 2007; Tourriñán, 2008a).

El concepto de paradigma, que aparece ambiguo y problemático en *La estructura de las revoluciones científicas*, ha arraigado, a pesar de las objeciones desde muchos frentes, ganando en fecundidad y en profundidad, para consolidarse en la comunidad científica. Pretende explicar la ciencia, las teorías y los cambios científicos; cambios que se producen como consecuencia del ya mencionado proceso revolucionario. El paradigma nos ayuda a determinar cómo se formula un problema y cómo se aborda metodológicamente (Toulmin, 2003). Con el término “paradigma” surge una nueva sensibilidad en la ciencia que se desarrolla en nuevas estructuras conceptuales, desde las cuales se pueden pensar y repensar las diversas realidades de estudio.

La utilización del término “paradigma” es muy variada y depende del contexto en el que se produce. En el ámbito pedagógico, aparte de las polémicas por este concepto de Tuthill y Ashton (1983) o McNamara (1979), se utiliza la acepción de paradigmas como “marcos de referencia”, “estructuras de orientación” en las que se inspiran diversas tendencias u orientaciones pedagógicas. En el ámbito del conocimiento de la educación los paradigmas son “plataformas conceptuales” desde las cuales se mantienen, implícita o explícitamente, determinados supuestos teóricos y determinadas metodologías de trabajo y de investigación, que contribuyen a consolidar desde la perspectiva del conocimiento de la educación las corrientes del conocimiento de la educación y el concepto de mentalidad pedagógica:

El conocimiento de la educación crece. Es una organización que una vez configurada con respecto a su objeto de conocimiento —la educación— produce un determinado tipo de respuestas (conocimientos acerca de la educación). Puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas sin variar el supuesto de conocimiento del que se parte; este es el modo típico de crecimiento dentro de cada corriente y permite desarrollar subetapas de crecimiento. Pero, además, puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas variando el supuesto del conocimiento del que se parte, porque el objeto a conocer se considera con otro nivel de complejidad; este es el modo típico de crecimiento intercorrientes y permite, por tanto, distinguirlas. El modelo de crecimiento, a través de sus diversas manifestaciones, ha consolidado dos formas de crecimiento: el crecimiento simple o crecimiento por productividad del supuesto y el crecimiento por innovación o crecimiento por cambio de supuesto. Bajo el modelo de crecimiento se perfilan corrientes de pensamiento y se generan mentalidades pedagógicas respecto de la educación como objeto de conocimiento (Touriñán, 1987, p. 62).

Como “recursos conceptuales” —según este último concepto— los paradigmas permiten escrutar, con referencia metodológica, el ámbito u objeto de estudio seleccionado en la investigación. Es decir, un paradigma puede ayudar a la comprensión y determinación del objeto de estudio: desde él se generan ciertos métodos, técnicas y procesos que permiten determinar, no solo qué investigar y cómo hacerlo, sino incluso cómo ir interpretando y evaluando los resultados.

El paradigma permite organizar los métodos, teorías y puntos de vista múltiples con la finalidad de darles sistematización y explicación. Desde el paradigma se puede organizar el conocimiento que producimos dándole sentido y significación. Los paradigmas, a través de las implicaciones metodológicas y teóricas que comportan, favorecen propuestas para la acción desde patrones más o menos explícitos. Le corresponde a la metodología de investigación explicar en profundidad esta importante herramienta de trabajo, haciendo referencia al concepto como:

un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales (de Miguel, 1988, p. 66).

Hemos dedicado otros trabajos que ya hemos citado en este epígrafe al estudio de esta cuestión bajo la perspectiva del crecimiento del conocimiento de la educación y de la construcción de corrientes de la educación como objeto de conocimiento. La fecundidad y consistencia del planteamiento no es el objeto de este capítulo; es suficiente para nuestro

cometido en este capítulo insistir, a modo de resumen, en que cada paradigma mantiene una distinta caracterización acerca de *qué es la teoría*, cómo se constituye la teoría a través del *proceso de investigación*, y también acerca de la *práctica pedagógica*. Bajo cada paradigma se acogen pluralidad de perspectivas y metodologías, diversos lenguajes, autores y escuelas. Se detecta en cada paradigma, y en nuestro caso, en cada paradigma para el conocimiento de la educación, la expresión de una determinada idea acerca del objeto que se va a investigar y la aplicación de determinados modelos de pensar la educación como objeto de conocimiento, así como de la metodología del procedimiento a ellos inherente. Es decir, en las corrientes de conocimiento de la educación se pone de manifiesto la importancia de respetar relación de autonomía-dependencia entre teorías, métodos y objeto, pues desde cada uno de ellos se observa distinta faz y distinta perspectiva del objeto a conocer “educación”; en palabras de Habermas, hay una diferente “conciencia del objeto” (Habermas, 1987 y 1994).

#### 2.4. Apertura y prescriptividad, condiciones de cualidad del método en las mentalidades pedagógicas

Existe una estrecha relación entre método y conocimiento, entre método y ciencia, del mismo modo que hay relación de dependencia entre el método y la concepción previa que se tenga de la ciencia; entre la naturaleza de la realidad que se pretende conocer y el conocimiento que se pretenda conseguir. Según lo que se entienda por ciencia, el método deberá tener en cuenta esa concepción para cumplir con su fin. Los conocimientos que alcance aquella, han de considerarse como resultado de los métodos utilizados. Por ello, la ciencia, a medida que avanza, va construyendo su método; y el *método se hace esencialmente abierto y progresivo, prescriptivo y regulador*; es patente la exigencia de que todo resultado obtenido no se considere un fin, sino una fuente de nuevas investigaciones.

Como dice Saumells, “todo método científico está abierto a reformas y complementos, la propiedad más esencial del método es la de estar abierto a toda reforma: desde la posibilidad de ser rectificado, al extremo de ser eliminado por ineficacia” (Saumells, 1969, p. 669). Pero, además es progresivo, porque el conocimiento de la realidad que se obtiene en la investigación científica es progresivo; y por ende, provisional e inacabado. No es nunca inmutable. Y así las cosas, a medida que una ciencia crece, se desarrolla también una línea de reflexión sobre la ciencia misma, sobre sus estructuras y métodos (Escolano, 1978, p. 16).

El recurso a los diversos desarrollos de la ciencia a través de la historia lo confirma. Toda ciencia, como producto humano que es, depende de dos factores fundamentales: el objeto sobre el que versa y el sujeto que la elabora. Y estos no son estáticos, sino dinámicos. Hay una progresiva precisión de conceptos, de reglas del método científico. Y, en consecuencia, surgen nuevos métodos.

La metodología supone un desarrollo histórico recurrente; parte de las certezas del presente y descubre en el pasado las formaciones progresivas de modos específicos de mejorar nuestro conocimiento y nuestras formas de intervenir en la realidad (Bachelard, 1973). Ahora bien, como Lakatos ha mostrado, todas las metodologías pueden ser falsadas historiográficamente. La ciencia es racional, pero su racionalidad no puede ser subsumida por las leyes generales de ninguna metodología (Lakatos, 1974, p. 59).

Esto es así por la experiencia que tenemos de la evolución de la propia investigación científica. Como ya sabemos, el progreso del conocimiento científico no se debe solo a

un crecimiento extensivo, intensivo e intrínseco; hay crecimiento por innovación. No hay solo una nueva reorganización del método científico, sino que también hay una progresiva concreción de criterios a tener en cuenta. Hemos pasado de pensar en hechos puros, a reconocer el carácter axiológico de los hechos; de la reducción de las teorías a enunciados de observación, a la contrastación y a la invención conceptual (Tourinán, 1987).

Únicamente, cuando el marco de actuación está establecido, aceptamos como válidos los métodos que están contruidos. Pero, si no nos olvidamos de que esa metodología se valida también a partir de la organización teórica del campo, nos damos cuenta de que todo intento de definir *a priori* el método científico choca con la propia realidad de la investigación científica en dos frentes (Tourinán, 1987, p. 190):

- a. Algunos de los programas de investigación científica más valiosos progresaron a partir de enunciados básicos inconsistentes, es decir, no aceptados como racionales por la metodología científica predominante en su momento. “En tales casos, la regla de los mejores científicos es con frecuencia: *Allez en avant et la foi vous viendra*. Esta metodología antipopperiana, como dice Lakatos, aseguró un momento de respiro al cálculo infinitesimal y a la teoría de conjuntos al ser sacudidas ambas por las paradojas lógicas” (Lakatos, 1974, p. 52).
- b. Creer que científico es solo aquello que se obtiene a través de los métodos ya consolidados, supone afirmar que el progreso del conocimiento no afectará al método que utilizamos para conocer. Como dice Ryan: “solo si pensáramos que no se iban a hacer mayores descubrimientos, estaríamos justificados para exigir una explicación concluyente sobre la naturaleza de la investigación científica, y cualquiera que ofrezca tal explicación concluyente se arriesgará a ser sobrepasado por los acontecimientos” (Ryan, 1973, p. 16).

La metodología posee, pues, un carácter abierto y progresivo. Las investigaciones sobre el método son una fuente de nuevas investigaciones, las cuales a su vez desarrollarán nuevas metodologías “que permitan explorar nuevos aspectos susceptibles de arrojar información que permita construir nuevas teorías” (Monserrat, 1984, p. 10). Y por otra parte, la investigación sobre el método ha de estudiar críticamente las posibilidades y los límites de los métodos disponibles, en beneficio de la fundamentación y sistematización teórica de los mismos. Estas consideraciones abundan de manera especial en el *carácter metacientífico* de la metodología como teoría del método y de la construcción del conocimiento.

Cabe afirmar, por tanto, que el método de investigación es, abierto, provisional y progresivo, pero imprescindible para el conocimiento del objeto que se investiga. Ahora bien, junto a esto, es necesario decir que el científico debe tener y mantener una actitud especial. Esta actitud implica entre otras cosas:

curiosidad, desconfianza por la opinión prevaleciente y sensibilidad ante la novedad ...//... y la capacidad de formular preguntas sutiles y fecundas, la de construir teorías fuertes y profundas y la de arbitrar contrastaciones empíricas finas y originales no son actividades orientadas por reglas: si lo fueran, como han supuesto algunos filósofos, todo el mundo podría llevar a cabo con éxito investigaciones científicas (Bunge, 1980, pp. 19 y 27).

Se sigue, por tanto, que los métodos de investigación están abiertos a modificaciones y cambios. Unos métodos están más fundamentados que otros. Por ello, el perfeccionamiento de los métodos conlleva una investigación metodológica sobre sus propuestas,

posibilidades y límites, así como una reflexión crítica sobre la manera de atender a nuevos aspectos de la realidad que aún no conocemos.

Sin embargo, a pesar de que los métodos de investigación no son definitivos, poseen un *carácter prescriptivo*. Este carácter prescriptivo del método es su *dimensión reguladora*. No podemos realizar una investigación sin ningún método, porque procederíamos de forma desorganizada y sería muy difícil conseguir el fin propuesto. Los métodos científicos regulan la investigación, orientando y señalando lo que puede y debe hacerse en la actividad científica. Trabajar dentro de un margen metodológico establecido, permite ir comprobando su adecuación para el conocimiento progresivo de la realidad, en la medida en que los métodos empleados nos permiten llegar al conocimiento de la realidad y en la medida en que se descubra su insuficiencia o inadecuación para el avance de la ciencia. Surge entonces la nueva búsqueda de los métodos de investigación y como consecuencia se produce el nuevo desarrollo de los métodos (Kuhn, 1982).

En conclusión, los métodos científicos son formas de llevar a cabo una actividad racional, coherente, encaminada a alcanzar un determinado fin propuesto de antemano. El método caracteriza al conocimiento científico. Donde no hay método científico no hay ciencia, afirma Bunge, para quien la peculiaridad de la ciencia consiste, precisamente, en el método científico (Bunge, 1989, p. 22).

A cada método, en tanto que instrumento útil en la investigación, se le exige *pertinencia y relevancia*. La pertinencia se define como existencia de unas características definidas que marcan la compatibilidad y adecuación entre el método y el modelo. La relevancia es una consecuencia del rigor lógico y quiere decir que las características del método se adecuan en grado a la finalidad de la investigación (Tourriñán, 2002).

González Álvarez enunció un principio fundamental de la metodología, afirmando que toda ciencia, como producto humano que es, depende de dos factores fundamentales: el *objeto* sobre el que versa y el *sujeto* que lo elabora. Ello implica esta verdad fundamental: *el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga y adaptado a la textura cognoscitiva del sujeto que la recibe* (González Álvarez, 1947, p. 10). Esta afirmación nos confirma que el método se muestra como guía en el estudio de la realidad que se pretende conocer y del tipo de cuestión planteada, lo cual significa, dicho sea de paso, que no sirve cualquier método para cualquier investigación.

El principio básico de la metodología exige reconocer que el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer. Por consiguiente, el método se explicita según se ha ido conociendo algo; o sea, no se puede formular el método con anterioridad a emprender el estudio del objeto, porque un método descrito *a priori* suele ser inadecuado al objeto. Y tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado (Colbert, 1969, p. 667).

Cuanto más preciso sea el conocimiento del objeto que se pretende conocer, mejor se delimitará el método adecuado para su estudio. Por eso:

una metodología se elabora con tanta mayor facilidad cuanto más perfecto conocimiento se tiene del tipo noético de la ciencia correspondiente. La recíproca también es evidente: allí donde el conocimiento de la estructura de una ciencia no es aún perfecto, la metodología anda en tanteos y aproximaciones más o menos logradas, a la caza del método con el cual definitivamente se constituya (González Álvarez, 1947, p. 7).

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar que, en cada caso y respecto de la educación como ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas, se crea una relación entre método, objeto de conocimiento y finalidad que está presente en las corrientes de conocimiento de la educación y en las mentalidades pedagógicas (Tourrián, 1990).

**Figura 2.1.** Corrientes del conocimiento de la educación.

<b>Crterios discriminantes</b> ↓	<b>Corriente marginal o de experiencia</b>	<b>Corriente subalternada o de los estudios científicos de la educación</b>	<b>Corriente autónoma o de la ciencia de la educación</b>
Consideración de la educación como objeto de estudio.	La educación no es un objeto de estudio genuino. Es una actividad práctica.	La educación es un objeto de estudio genuino que se resuelve en términos de las disciplinas generadoras.	La educación es un objeto de estudio genuino que permite generar conceptos propios del ámbito.
Tipo de conocimiento a obtener para saber de educación.	El conocimiento esencial es el de los fines de vida deseables.	El conocimiento esencial es el de los medios para fines dados o elaborados práxicamente desde la educación.	El conocimiento esencial es el de fines y medios lógicamente implicados en el proceso.
Modo de resolver el acto de intervención.	La intervención se resuelve experiencialmente.	La intervención se resuelve en prescripción de reglas validadas con las teorías interpretativas.	La intervención requiere generar principios de intervención pedagógica: establecer vinculaciones y prescribir reglas validadas con las teorías sustantivas.
Posibilidad de estudio científico y de la ciencia de la educación.	No es posible el estudio científico de la educación porque es una actividad práctica y singular.	Es posible el estudio científico de la educación. Hay ciencias de la educación.	Es posible la ciencia de la educación. Hay Pedagogía como construcción científica con conceptos propios del ámbito educación.

**Mentalidades pedagógicas distintas**  
generan contenido diferente para los conceptos de:

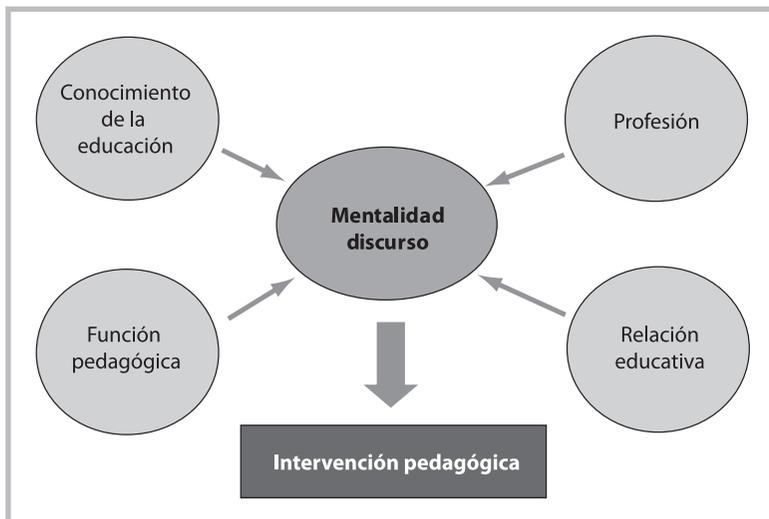
- Función pedagógica.
- Intervención pedagógica.
- Discurso pedagógico.

**Fuente:** Elaboración propia.

Para los efectos de este análisis, entendemos *mentalidad* como sinónimo de Weltanschauung, cosmovisión, concepción general de la acción de educar basada en el conocimiento de la educación. La *corriente* es el marco de interpretación de cómo es el conocimiento de la educación y configura las mentalidades pedagógicas. La *función pedagógica* se identifica con el ejercicio

de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación. El *discurso pedagógico* se entiende como el conjunto ordenado de razonamientos con fundamento en el conocimiento de la educación que hacemos para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se está habilitado. Por último, la *intervención pedagógica* se define como 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.

**Figura 2.2.** Generación de mentalidades.



Fuente: Elaboración propia.

*Las corrientes funcionan como paradigmas.* La corriente constituye el marco de interpretación desde el que se construyen las teorías acerca del conocimiento de la educación que permiten fundamentar el modo de entender el discurso pedagógico y la intervención. En tanto que patrones de interpretación, *las corrientes configuran la mentalidad pedagógica* de sus partidarios y esta *mentalidad funciona, bien como presupuesto de la investigación, o bien como supuesto y determina un modo de pensamiento singular para la función pedagógica y la relación educativa.* En el contexto de descubrimiento de la investigación funciona como presupuesto; la mentalidad pedagógica de cada corriente es, más bien, una anticipación de lo que se espera conseguir, y se centra la observación en aquello que tiene sentido desde la mentalidad específica. En el contexto de justificación de la investigación funciona como supuesto; la mentalidad pedagógica es aquello que no se explicita en la investigación y, sin embargo, de ello depende el sentido de lo que afirmamos acerca de la educación. Precisamente por eso cada corriente redefine el ámbito del conocimiento de la educación, crea nuevos valores o reformula los que ya existían (Tourinán, 1987; Tourinán y Rodríguez, 1993).

Cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos nada despreciables acerca de la educación. Las aportaciones de cada corriente son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. *Según la*

*mentalidad pedagógica configurada, se establece, por un lado, la sustantividad pedagógica del discurso y de la intervención y, por otro, el sentido pedagógico de la función y de la relación educativa.* Desde esta perspectiva, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata, más bien, de reconocer que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo con el techo de cada corriente, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, corriente), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la hipótesis, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino el supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuyen al conocimiento de la educación en cada corriente.

Después de estas reflexiones, parece evidente que el conocimiento de la educación reclama una respuesta amplia relativa a la relación método, metodología y modelo en cada problema a estudiar y resolver. Y así las cosas, es seguro que, según el tipo de problemas que estemos analizando, necesitaremos un conocimiento distinto de la educación (Tourinán y Sáez, 2006; Naval, 2008; Rodríguez, 2006; Tourinán, 2008a).

## **2.5. Construcción del conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico**

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de la Filosofía, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas derivadas de teorías sustantivas.

Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* de la educación (para 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), tal como se ha fundamentado en diversos trabajos (Tourinán, 1987 y 2008a; Gargallo, 2002; Ortega, 2003; Rodríguez, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007; Escámez, 2007; Sáez, 2007).

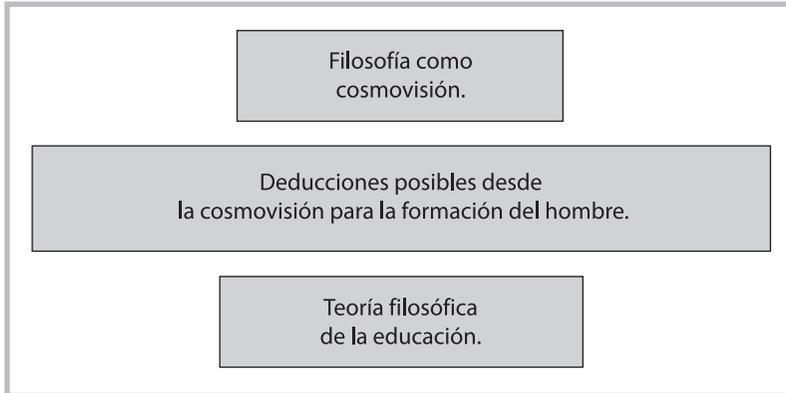
La estructura conceptual del conocimiento de la educación en cada una de ellas es distinta, como podemos ver en los siguientes subepígrafes.

### **2.5.1. Teorías filosóficas de la educación**

La estructura conceptual de las teorías filosóficas de la educación es deductiva, desde las concepciones del mundo y de la vida. Su objetivo es la formulación explícita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación, o dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los

hombres (Tourinián, 1989; Fullat, 1979). Su modo de reconstruir el conocimiento de la educación se adapta al siguiente esquema:

**Figura 2.3.** Construcción de una teoría filosófica en educación.

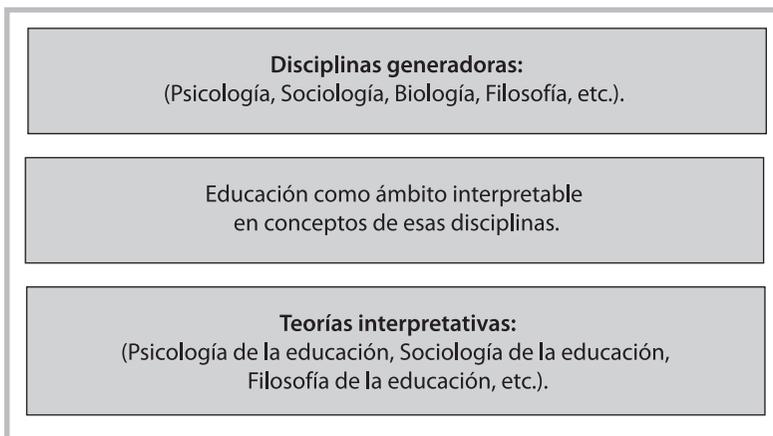


Fuente: Elaboración propia.

### 2.5.2. Teorías interpretativas de la educación

Las *teorías interpretativas* establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967; Colom, 2002) y su modo de construir conocimiento se adapta al siguiente esquema:

**Figura 2.4.** Construcción de una teoría interpretativa en educación.



Fuente: Elaboración propia.

### 2.5.3. Teorías prácticas de la educación

Las investigaciones de teoría práctica de la educación se identifican como tecnologías derivadas; son construcciones racionales que dirigen la acción, estableciendo reglas de intervención, a partir de metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, y medios validados por teorías interpretativas. Las teorías prácticas, en tanto que tecnologías derivadas, no son patrimonio exclusivo de la investigación educativa, sino de cualquier campo en el que existan expectativas sociales. En la educación existen expectativas sociales y parece innegable, por tanto, que es un campo adecuado para el desarrollo de teorías prácticas. Los partidarios de las teorías prácticas han constituido uno de los grupos más reforzados en el ámbito de la práctica educativa (Schwab, 1973; O'Connor, 1973; Broudy, 1977; Novak 1977 y 1998; Novak y Gowin, 1984; García del Dujo, 2006; Claxton, 2001; Colom, 2001). Su modo de construir conocimiento se adapta al siguiente esquema:

**Figura 2.5.** Componentes de una teoría práctica en educación.



**Fuente:** Elaboración propia.

La cuestión fundamental no es si son justificables las teorías prácticas; la cuestión básica es, más bien, si las teorías tienen que hacerse solo como se hacen habitualmente en educación, es decir, bajo el patrón de teorías prácticas y, por tanto, como conocimiento subalternado a las teorías interpretativas.

Para clarificar esta cuestión, me parece oportuno seguir una estrategia comparada. En efecto, la Biología es una disciplina científica con estructura teórica consolidada; dispone de teorías sustantivas y tecnologías específicas, elaboradas en conceptos propios de la Biología. Desde conceptos propios de la Biología, sus teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos y legitiman cambios de estado, o sea, establecen metas u objetivos intrínsecos de la Biología; por su parte, sus tecnologías específicas prescriben reglas para alcanzar esos objetivos intrínsecos con las vinculaciones establecidas en sus teorías sustantivas y, además, generan investigación activa sobre la realidad biológica.

Pero, a mayor abundamiento, si nos preguntamos cómo contribuir a la calidad educativa de la sociedad con la Biología, estamos planteando una cuestión de teoría práctica. En este caso, la Biología es un estudio autónomo que tiene sus objetivos intrínsecos; pero, también,

contribuye a solucionar metas educativas desde teorías prácticas, en la misma medida que la Biología valide medios que permitan generar reglas, interpretando la educación y las metas en términos biológicos. Podemos actuar con la Biología analógicamente respecto de la educación y entender esta como una meta social que se resuelve en términos de la Biología; construimos, así, la teoría práctica de la educación desde el patrón interpretativo de la Biología.

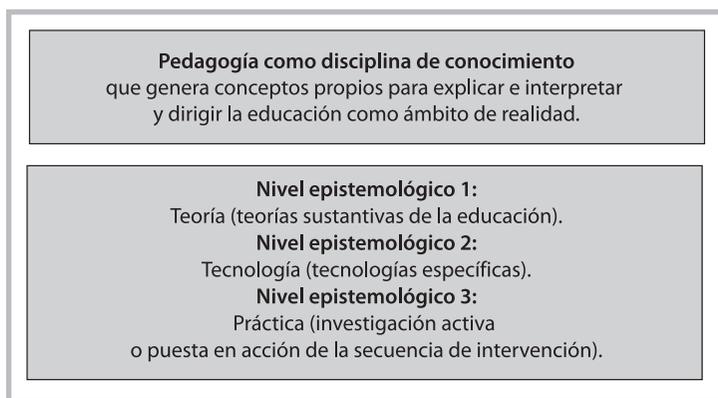
La cuestión que no se plantea, en este caso, es la posibilidad de que los términos educacionales tengan significación propia y existan objetivos intrínsecos, metas pedagógicas, además de expectativas sociales dirigidas al sistema educación, de manera tal que específicamente se podrían interpretar las expectativas sociales en términos de Pedagogía.

Se abre así la posibilidad de entender que no se trata de abandonar el campo de las teorías prácticas, porque la educación es un ámbito adecuado para las teorías prácticas, sino de entender que la Pedagogía, como estudio científico, con corpus conceptual de la educación propio, no es una teoría práctica (del mismo modo que la Biología no es una teoría práctica, aunque se utilice en ellas) y puede generar *investigaciones teóricas* de la educación como construcción científica e *investigaciones de teoría* de la educación como disciplina académica.

#### 2.5.4. Teorías sustantivas de la educación

Las teorías sustantivas de la educación se conocen también como *investigaciones de teoría de la educación como construcción científica*. Se diferencian entre sí, desde un punto de vista ontológico, por el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que les incumbe. Se identifican todas ellas de manera genérica y desde un punto de vista epistemológico, por centrarse en un determinado nivel de análisis de la forma de conocimiento científico tecnológico: el nivel “teoría”, que se distingue del nivel “tecnología” y del nivel “investigación activa o práctica”.

**Figura 2.6.** Teoría sustantiva como nivel epistemológico en la Pedagogía.

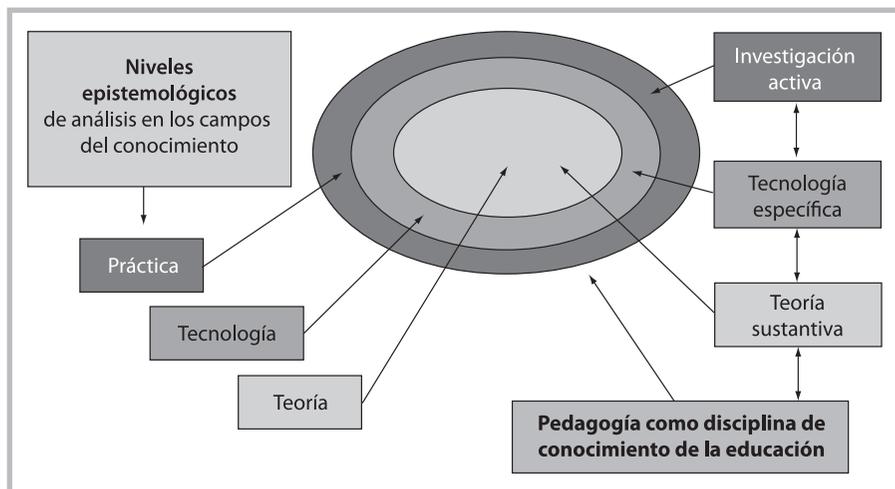


**Fuente:** Elaboración propia.

En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional (Herbart, 1805; Dilthey, 1965 —original de 1884—; Nohl, 1968 —original de 1934—; Belth, 1971; Walton,

1971; Vázquez, 1981; Toulmin, 1972 y 2003; Touriñán, 1987; Colom, 2005; Sarramona, 2007), cuyo modo de construir conocimiento se adapta al siguiente esquema:

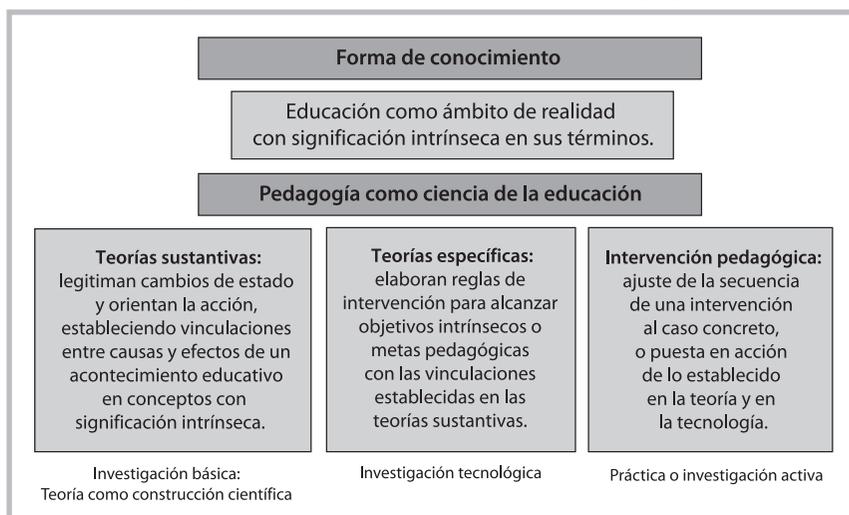
**Figura 2.7.** Teoría sustantiva de la educación (teoría como construcción científica).



Fuente: Elaboración propia.

Desde este planteamiento es legítimo decir que la Pedagogía como ciencia de la educación es teoría y tecnología de la educación, o sea, que además de existir, como ya hemos visto, investigaciones aplicadas de la educación y teorías prácticas de la educación, en la Pedagogía hay investigación básica y tecnológica, como reflejamos en el siguiente cuadro:

**Figura 2.8.** Estructura de la disciplina Pedagogía.

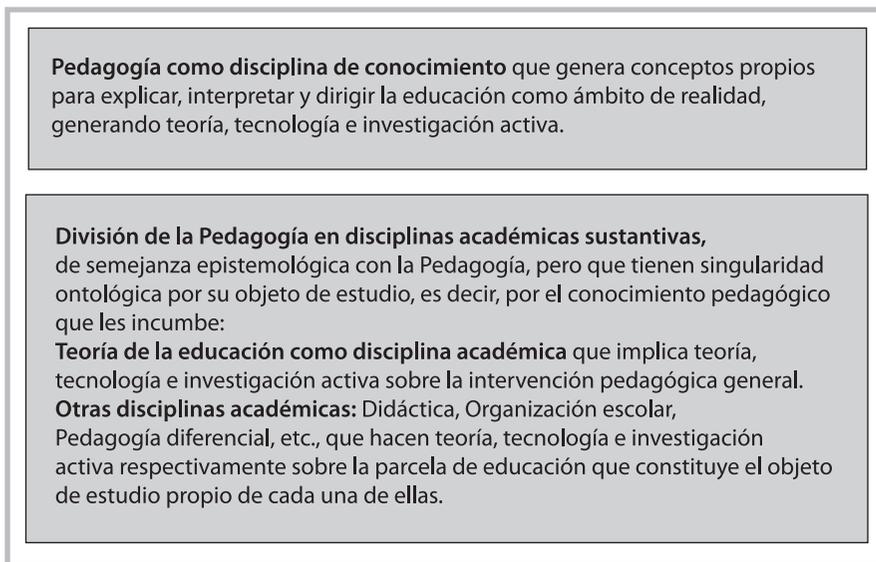


Fuente: Elaboración propia.

### 2.5.5. Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía

Las investigaciones de Teoría de la educación como disciplina académica de la Pedagogía se corresponden con el desarrollo y validación de modelos, de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la disciplina. El campo de investigación en la disciplina de Teoría de la educación entendida como disciplina académica sustantiva, no está constituido por todos los problemas teóricos de la educación, sino solo por aquellos problemas que pertenecen al ámbito de la disciplina en tanto que problemas teóricos y tecnológicos de la intervención pedagógica general, como puede verse en el siguiente esquema (Vázquez, 1981; Touriñán, 1987 y 1989; Gargallo, 2002; Ortega, 2003; Rodríguez, 2006; García del Dujó, 2006; Touriñán y Sáez, 2006; Sáez, 2007; Escámez, 2007):

**Figura 2.9.** Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía.

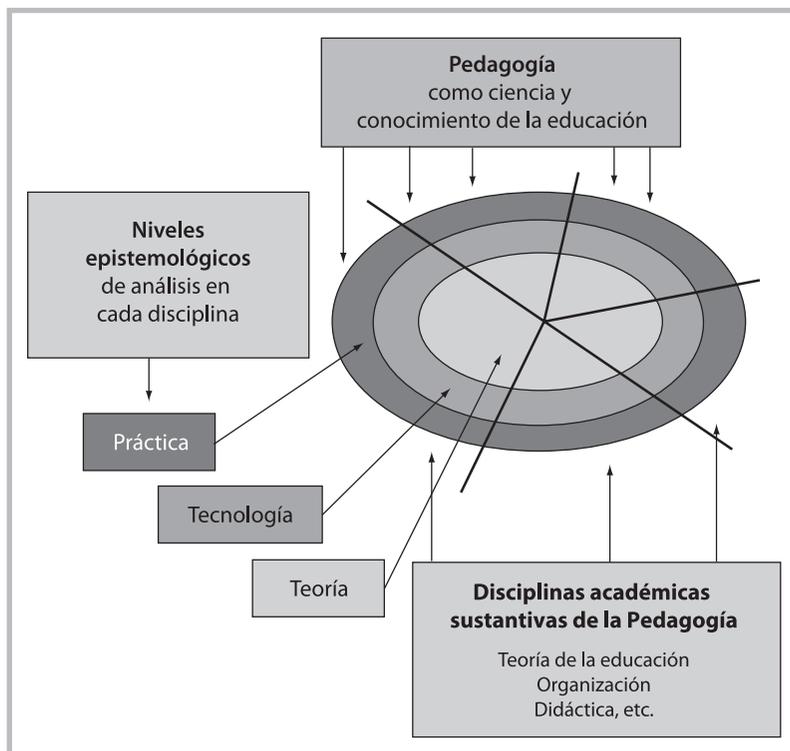


**Fuente:** Elaboración propia.

Las Teoría de la educación como disciplina académica de la Pedagogía se construye como todas las disciplinas académicas sustantivas: por parcelación de la disciplina científica que la genera; en este caso la Pedagogía. Como disciplina, y epistemológicamente, usa la forma de conocimiento que utiliza la Pedagogía y ontológicamente restringe su ámbito de estudio al aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que le incumbe.

Como disciplina académica sustantiva la Teoría de la educación no es un nivel de análisis de la forma de conocimiento científico tecnológico, sino un aspecto, parcela o sector del conocimiento pedagógico que se resuelve con la forma de conocimiento científico tecnológico, tal como reflejamos en la figura que veremos a continuación.

**Figura 2.10.** Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva.



Fuente: Elaboración propia.

## 2.6. Derivación del conocimiento pedagógico

La Pedagogía como disciplina, los estudios interdisciplinarios de la educación, y los estudios filosóficos de la educación no se confunden, aunque todos son conocimiento de la educación y todos forman parte en distinta medida de los estudios propios de la Pedagogía como carrera.

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 conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, y dado que de todo conocimiento de la educación se deriva a través de la relación teoría-práctica una cierta consideración o recomendación para la intervención, podemos decir que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico. Por la misma razón podemos 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, tal como queda reflejado en la figura que presentamos a continuación.

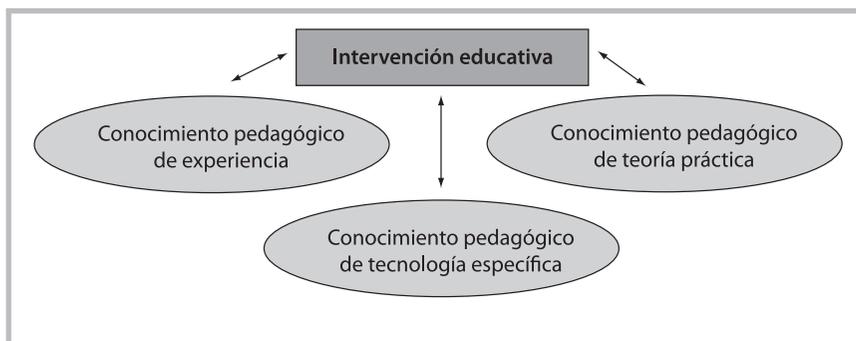
**Figura 2.11.** Derivación del conocimiento pedagógico según las corrientes.

<b>Criterios discriminantes</b> ↓	<b>Corriente marginal</b> Estudios filosóficos cosmovisionarios.	<b>Corriente subalternada</b> Estudios interpretativos científicos y filosóficos.	<b>Corriente autónoma</b> Estudios propios de la Pedagogía como disciplina de la educación.
Tipo de conocimiento a obtener para saber educación.	Fines de vida y justificación de fines. Consecuencias que se deducen para la educación desde <i>Teorías filosóficas cosmovisionarias</i> .	Medios, para fines dados, vinculando condiciones y efectos a un acontecimiento desde <i>Teorías interpretativas o Investigaciones aplicadas</i> .	Fines y medios derivados del proceso de intervención pedagógica, vinculados a <i>Teorías sustantivas</i> .
Modo de resolver el acto de intervención.	Utilizando la experiencia del acto de intervención concreto.	Utilizando reglas y normas derivadas de teorías. Prácticas y aplicaciones técnicas.	Construyendo reglas y normas vinculadas desde <i>Tecnologías específicas</i> .
De dónde proviene el componente de conocimiento pedagógico en cada intervención.	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención con la relación teoría-práctica en la corriente marginal.	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención con la relación teoría-práctica en la corriente subalternada.	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención con la relación teoría-práctica en la corriente autónoma.

Fuente: Elaboración propia.

Igual que podemos afirmar que no todo conocimiento de la educación es Pedagogía en el sentido anteriormente expuesto, también podemos afirmar, sin contradicción, que 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, en cada corriente, por su 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 es de tecnología específica), como podemos ver a continuación en este cuadro resumen:

**Figura 2.12.** Intervención educativa.



Fuente: Elaboración propia.

Esto es así y podemos decir, por tanto, 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.

## **2.7. Conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar y sentir el valor: Retos epistemológicos de la investigación pedagógica**

Hoy en día se escribe y reflexiona sobre la investigación educativa y la investigación pedagógica. La corriente anglosajona habla de la investigación educativa al insistir en lo didáctico como objeto de investigación (Keeves, 1988; Denzin y Lincoln, 2000; Schostak, 2002). Para el profesor Sarramona, en Europa solemos utilizar la denominación de “investigación pedagógica” para referirnos al terreno educativo general. El término “investigación educativa” comprende, según el profesor citado, los estudios científicos que hacen referencia a cualquiera de las vertientes de la educación, que han dado lugar a las distintas Ciencias de la Educación: Pedagogía, Didáctica, Filosofía de la educación, Psicología de la educación, Sociología de la educación, Organización escolar, etc.” (Sarramona, 1980, p. 17).

Es posible utilizar indistintamente ambos conceptos, siempre y cuando sepamos de qué hablamos en cada caso y con qué extensión, pues la investigación educativa tiene que tener en cuenta la peculiaridad de los fenómenos que estudia, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue. Como ya hemos visto, la Pedagogía como disciplina, los estudios interdisciplinarios de la educación y los estudios filosóficos de la educación no se confunden, aunque todos son conocimiento de la educación y todos forman parte en distinta medida de los estudios propios de la Pedagogía como carrera.

Conviene precisar que la investigación, cualquier investigación y, por consiguiente, la investigación educativa no se puede confiar a la improvisación y mucho menos identificar con la espontaneidad. Tiene necesidad de una metodología correcta por muy elemental o compleja y difícil en sus objetivos y relaciones en que el tipo de investigación se sitúe. A nivel metateórico podemos afirmar que la manera de investigar se inscribe en el contorno específico de cada ciencia. La teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación. Y la investigación ha de estar vinculada a una teoría, donde aquélla es una fase de ésta: “A medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y proporcionalmente (aunque no en forma absoluta) menos por los hechos manifiestos, directamente observables. En realidad, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesen por la teoría” (Hayman, 1969, p. 19).

En el VII Congreso Nacional de Pedagogía, en 1980, el profesor Gonzalo Vázquez pronunció una conferencia de la que buena parte estaba dedicada al estudio de este problema que aquí nos ocupa (Vázquez Gómez, 1980, pp. 39-61). Fue un momento original de obligada referencia histórica en la Pedagogía de nuestro país. Hoy, cuando se habla de metodología, ya se apunta específicamente a las características genéricas que la investigación tiene que cubrir o combinar en la creación de métodos, por una parte, y, por otra, al desarrollo y al análisis sistematizado de los criterios que rigen y determinan la investigación pedagógica.

Las afirmaciones anteriores son una recopilación de pasos que, directa o indirectamente, se han tenido que dar para avanzar en la consolidación de la Pedagogía como disciplina

de conocimiento de la “educación”, un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas y que plantea retos específicos como problema a investigar.

Si tenemos en cuenta, por una parte, que la educación carece de toda justificación inteligible cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores, porque la educación tiene carácter axiológico, dado que no tenemos que ser todos lo mismo en la vida necesariamente, se infiere que cada uno 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 (Tourinán, 2006a).

Pero, además y por otra parte, si tenemos en cuenta que los valores, una vez elegidos, pueden convertirse en el contenido propio de nuestras finalidades y su realización y elección nos identifica personalmente y genera sentimientos, atendiendo al cumplimiento o no de nuestras expectativas en su logro (Tourinán, 2006b), se sigue que conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar y sentir los valores son cuestiones de investigación que deben ser abordadas desde la exigencia lógica de los valores *como fundamento de la educación* (Tourinán, 2008b).

Esta relación entre educación y valores hace más urgente y necesario insistir en la importancia de que la investigación pedagógica siga afrontando, en estos momentos y respecto de la educación en valores, cuatro retos epistemológicos generales que afectan al conocimiento, la estimación, la enseñanza, la elección, la realización del valor y el sentimiento:

- La armonía de explicación y comprensión.
- La integración de lo fáctico y lo normativo.
- La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico.
- La concordancia de valores y sentimientos.

### 2.7.1. **La armonía de explicación y comprensión**

La idea fundamental que durante mucho tiempo ha separado las ciencias de la naturaleza de las ciencias humanas, es la barrera establecida entre la explicación y la comprensión. Mientras que la explicación se propone interpretar un acontecimiento relacionándolo con leyes, la comprensión hace referencia al sentido de acontecimiento. Son dos cosas distintas explicar el movimiento de mi brazo bajo leyes físico-químicas y comprender las razones por las que muevo el brazo. El primer aspecto es el ejemplo clásico de la explicación, el segundo aspecto es el ejemplo clásico de la comprensión.

Separar las ciencias por contraste de sus métodos es una decisión que no se infiere, ni de la ciencia en general, ni de una ciencia en particular. No se infiere de la ciencia en general, porque lo que caracteriza a la ciencia es el progreso en el conocimiento de los ámbitos de realidad que estudia; y pretender que una determinada metodología sea la que tiene que utilizarse en un ámbito, equivale a afirmar que no se va a mejorar el método. No se infiere desde una ciencia en particular, porque ninguna ciencia en particular tiene el privilegio y la exclusiva de la investigación en las cuestiones de comprensión, o dicho de otro modo, no se infiere desde una ciencia en particular, porque ello equivaldría a admitir que, si en cualquier otra ciencia aparecen cuestiones de comprensión, es decir, de sentido, no podrían considerarse como cuestiones propias de la ciencia en cuyo ámbito han aparecido.

Popper —creador de los principios defendidos por el racionalismo crítico— mantiene dos tesis básicas que sostienen el carácter elaborado de los hechos científicos y son el fundamento de postular la necesidad de armonía de explicación y comprensión:

- La improcedencia de confiar en las experiencias observacionales directas e inmediatas.
- La defensa de los hechos científicos como construcciones afectadas de carga teórica.

Respecto de la primera tesis, nos dice Popper que hemos de rechazar como totalmente infundada toda epistemología subjetivista que pretenda elegir como punto de partida eso que a ella no le parece, en absoluto, problemático; es decir, “nuestras experiencias observacionales ‘directas’ o ‘inmediatas’. Hay que admitir que, en general, estas experiencias son perfectamente ‘buenas’ y ‘eficaces’, pero no son ni directas, ni inmediatas, ni mucho menos fiables” (Popper, 1974, p. 75).

Respecto de la segunda tesis, Popper mantiene que las observaciones, es decir, lo que nosotros referimos de los acontecimientos en los enunciados básicos —que son los que constituyen la base de credibilidad de la ciencia—, no son hechos puros, es decir, cosas sucedidas o acontecimientos, sino aspectos significativos y seleccionados de los mismos. “Las observaciones son siempre interpretaciones de hechos observados, no hechos puros; es decir, son interpretaciones a la luz de teorías” (Popper, 1977, p. 103).

Así las cosas, la imagen que nos hacemos de las cosas no es, en absoluto, reduplicativa; toda imagen selecciona necesariamente ciertos aspectos del original. Esto no quiere decir que no podamos ver distintas personas la misma cosa. Por una parte, el argumento nos sirve como prueba de que la imagen que nos hacemos de las cosas no es reduplicativa, y, por otra, nos sirve para comprender que los hechos científicos están elaborados, porque nuestras experiencias directas e inmediatas no son la garantía de credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos (Tourrián, 1987, pp. 91-127). Es en ese sentido, y no en otro, en el que me parece que debe entenderse con Taylor que “el marco teórico restringe las posiciones de valor que justificadamente puedan defenderse” (Taylor, 1976, p. 165).

Entre hechos científicos, valores y acontecimientos hay una relación que acabamos de ver. Y, si no olvidamos que la organización intelectual del ámbito condiciona los hechos científicos de ese ámbito, es posible afirmar que 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. Hay una condición fáctica en lo valorado. Esto es así porque cada científico, en su ámbito, establece objetivamente las relaciones de valor. Un hecho biológico no es cualquier tipo de hecho, pues el biólogo se ha ocupado en delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no solo puede determinar el valor biológico de más cosas, sino que, además, cabe la posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, los valores cambian también. No se trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban —se eligiesen o no— pueden perder su significación: se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían (Bollnow, 1960; Tourrián, 1987).

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. Entre hechos y valores hay una relación que nos permite hablar del carácter axiológico de los hechos y de la condición fáctica del valor.

*La cuestión de la armonía de explicación y comprensión nos pone en la vía de entender la posibilidad de conocer y estimar el valor, porque podemos hacer inferencias fundadas en la relación hecho-valor, tomando como punto de partida el carácter axiológico de los hechos y la condición fáctica del valor.*

De modo genérico, la posibilidad de conocer el valor es algo que está fuera de toda duda, porque es posible conocer las cualidades concretas que hacen a un objeto estimable para un sujeto. Los valores son cognoscibles y estimables porque hay un carácter axiológico en los hechos y hay una condición fáctica en el valor. Veamos, pues, el fundamento de estas tesis a las que le hemos dedicado espacio específico en otros trabajos (Tourriñán, 1987, 1998 y 2005, Tourriñán y Rodríguez, 1993).

Cabe decir, por tanto, que en la investigación científica, desde las tesis del racionalismo crítico, los hechos científicos están afectados de carga teórica, es decir, están valorados como adecuados para explicar los acontecimientos. Por consiguiente, si no hay una certeza absoluta en la base empírica de la ciencia y nuestras observaciones son interpretaciones a la luz de teorías, se sigue que los hechos no son ‘aprobemáticos’, sino afectados de carga teórica. *Esa afectación de carga teórica es el fundamento del carácter axiológico de los hechos.*

El carácter axiológico de los hechos científicos permite entender sin dificultad que cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones pertinentes. Un hecho biológico no es cualquier tipo de hecho científico, porque el biólogo se ha ocupado en delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no solo puede atribuir valor biológico a más cosas, sino que, además, cabe la posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, el valor de los datos se mejora. No se trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban —se eligiesen o no— pueden perder su significación. Como decíamos antes, es en ese sentido y no en otro en el que debe entenderse con Taylor que “el marco teórico restringe las posiciones de valor que justificadamente puedan defenderse” (Taylor, 1976, p. 165).

La condición fáctica del valor tiene su fundamento en la afirmación verdadera de que los valores tienen carácter relacional y no se identifican con las propiedades de las cosas, porque, si se identificaran con ellas, la luz más valiosa sería la que más ilumina, aunque nos ciegue, y el calor más valioso sería el más intenso, aunque nos quememos. Las investigaciones actuales confirman que el valor no es una esencia inmutable y *a priori*, antes al contrario, hoy se reconoce que los valores no son absolutamente independientes de los bienes. Los valores, ni son *a priori*, ni subjetivos; tienen carácter relacional (Frondizi, 1972, p. 194; Tourriñán, 1987, pp. 142-148; Fullat, 2005).

No son *a priori*, porque no existe la absoluta independencia respecto de los bienes: si todo fuera indestructible e impercedero, no cabría la posibilidad de hablar de valor vital para las cosas; si todo fuera inmune a las enfermedades, no se hablaría de valor curativo; si en cada circunstancia las cosas que usamos se nos dieran de modo natural y sin limitación, no hablaríamos de su valor económico; si la respuesta humana estuviera determinada

unívocamente por la estructura del hombre, no hablaríamos de valor educativo, y así sucesivamente, según el caso.

Frente a toda posición *a priori* hay que reconocer que, el hecho de que el valor de la amistad no se merme, porque un amigo traicione la amistad, no es prueba de “apriorismo”; lo que prueba no es la independencia absoluta de bienes y valores, sino la existencia de una valoración incorrecta o el descubrimiento de que el presunto amigo ha dejado de elegir la amistad. En efecto, cuando un amigo traiciona la relación de amistad, es decir, no cumple lo que de la amistad se espera, se produce en primer lugar un sentimiento negativo hacia el presunto amigo —que, como ya sabemos, no altera el valor de la amistad— y, en segundo lugar, la traición de la relación de amistad exige que el presunto amigo haya decidido otro tipo de meta distinta a la relación de amistad y esto quiere decir que elige abandonar esa relación, que no la va a cultivar ya con el que se siente traicionado. Las razones del abandono pueden ser muy diversas, pero ninguna de ellas supone que no se valore ya la amistad, a menos que se confunda valoración y elección.

Valorar la amistad, a pesar de la traición del amigo, no exige recurrir al *a priori* del valor, sino más sencillamente a:

- Una falsa expectativa con respecto a una persona, que se comprueba al observar que sus actos no responden a lo que esa relación de amistad exige.
- Un desacuerdo respecto de lo que la relación de amistad exige, que da pie a considerar que el otro traiciona la relación.
- Una decisión de abandonar la relación de amistad que trae consigo la desaparición de las conductas que permitían hablar de amistad en ese caso.

Si, a pesar de nuestras experiencias negativas respecto de la amistad, seguimos valorando la amistad, ello no se debe a un *a priori* del valor, sino a que reconocemos, o bien que habíamos hecho una estimación errónea de la amistad, exigiéndole más de lo que da de sí, o bien que consideramos que es realizable esa relación de amistad, a pesar de nuestras experiencias negativas. Lo que no tiene sentido es decir “apriorísticamente” que la amistad es como es y, por tanto, es valiosa aunque sea imposible de realizar de ese modo entre los hombres.

Por otra parte, los estudios actuales acerca del valor permiten descartar la tesis subjetivista del valor, porque sus presupuestos son falsos en diversos aspectos:

- El valor no es un sentimiento, aunque ambos se relacionan a través de la valoración. Las experiencias crecientes de manipulación de la propaganda permiten comprobar que podemos variar el sentimiento de una persona hacia otra persona o cosa sin alterar el valor del objeto; es suficiente que confundamos su proceso de valoración para variar su sentimiento.
- El valor no se identifica con la valoración. La valoración es el proceso de conocimiento del valor y solo a través de la valoración los valores existen para nosotros, pero del hecho de que yo no conozca un valor, no se sigue que no exista.
- El valor no se identifica con la elección. Es obvio que elegimos lo que valoramos, pero no es verdad que solo tenga valor lo que yo elijo. Las cosas siguen conservando su valor, aunque no las elija. Yo elijo Pedagogía, pero eso no quiere decir que no sea valiosa la carrera de Arquitectura. Mi elección supone relacionar mis necesidades actuales con las cosas valiosas. Pero el valor de algo sigue existiendo sin relacionarse lógicamente con mis necesidades actuales.

- Valoración y elección no se identifican porque realizamos valoraciones que no implican decisión. Si identificamos valoración y elección, afirmamos que toda valoración exige la elección de lo valorado y esto no es realista.

*Valor, valoración, elección y sentimiento* no se confunden. Los valores no se identifican con las propiedades de las cosas, pero no son absolutamente independientes de los bienes, porque las propiedades que valoramos están realmente en el objeto o es posible desarrollárselas; no son en absoluto proyección de estados psicológicos personales.

Así las cosas, el valor, ni es subjetivo, ni es *a priori*; es relacional. El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valoral, que es el encuentro intencional del hombre con los objetos para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a las propiedades de otros objetos (Marín, 1976; Touriñán, 1987; Escámez, 2003).

La relación valoral puede establecerse entre dos objetos, y así decimos que el cianuro tiene valor nutritivo para las plantas, porque con sus propiedades favorece el crecimiento de estas. También puede ser el hombre uno de los elementos de la relación valoral, y así se dice que el cianuro es un disvalor vital para el hombre, porque sus propiedades destruyen en determinadas dosis la vida humana. O también puede establecerse la relación valoral entre una cosa concreta y las propiedades del ámbito del que se habla y, en este caso, se dice, por ejemplo, que determinadas acciones tienen valor científico, porque mantienen las condiciones que se consideran propias de la investigación científica.

El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un ámbito o dimensión que afecta al objeto. Como hemos visto ya, si las plantas no tuvieran que nutrirse, el cianuro no tendría valor nutritivo para las plantas; si el hombre no pudiera educarse, no tendríamos valores educativos respecto del género humano.

La cuestión de la armonía de explicación y comprensión es una cuestión instrumentalmente ligada a la posibilidad de conocer y estimar el valor. El grado de conocimiento de esos ámbitos o dimensiones, así como de las propiedades que pueden relacionarse, marca nuestro conocimiento del valor y su estimación posible. Además del carácter axiológico de los hechos, la crítica del subjetivismo axiológico nos permite afirmar la condición fáctica del valor y, por tanto, la posibilidad de su conocimiento y de su estimación, porque tiene carácter relacional. Podemos conocer el valor y además podemos estimar un valor, es decir, estamos en condiciones de incluirlo en una específica categoría, atribuyéndole una determinada jerarquía que refleje nuestra estimación fundada en la relación hecho-valor. Y es esa relación hecho-valor un objetivo en la investigación teórica de la educación.

### **2.7.2. La integración de lo fáctico y lo normativo**

La integración de lo fáctico y lo normativo en la investigación pedagógica exige el reconocimiento de una responsabilidad peculiar en el profesional: ni decide las metas sociales, ni elige en lugar del educando su modo de vida, pero conoce la coherencia y compatibilidad de esas metas en su ámbito y sabe capacitar al educando para que pueda alcanzarlas.

En el ámbito del conocimiento de la educación, en general, y en el de la educación en valores, en particular, la integración de lo fáctico y lo normativo es una necesidad inexorable, porque:

- Cualquier tipo de influencia no es educación, porque en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, sería también educación.

- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, no anula ni invalida la posibilidad de transformar cualquier tipo de influencia en un proceso educativo. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo y a partir de la experiencia que otros le comunican (proceso de autoeducación), o por medio de las experiencias que otros le comunican (procesos de heteroeducación), pueda analizar con criterio fundado en el conocimiento de la educación esa influencia negativa y transformarla en un proceso de influencia educativa. No es educativo transmitir como verdadero un conocimiento de un área cultural que la investigación teórica del área prueba como falso. Sin embargo, sí es educativo utilizar ese conocimiento para probar su error y ejercitar las destrezas en el uso de los criterios teóricos de prueba de esa área.
- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, pero pueda transformarse en un proceso de influencia educativa, no anula ni invalida la posibilidad de obtener resultados educativos por medio de procesos de influencia no orientados exclusivamente a finalidades educativas (procesos informales).

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación; distinguir procesos formales, no-formales o informales e influencias no educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta. No basta con exponer acontecimientos, hay que decir por qué unos son hechos educativos y otros no, para darles el tratamiento adecuado. Y esto requiere la integración de lo fáctico y lo normativo para orientar la acción.

Como dice Bunge, el camino de la integración de lo fáctico y lo normativo está abierto desde el momento en que “el paso de una proposición científica nomológica, a un enunciado pragmático, orientador de la acción en un ámbito no constituye en modo alguno una inferencia lógica, representa un salto a nivel sintáctico” (Bunge, 1976, p. 18). Ese salto es, en palabras de Ladrière, “un paso inevitable del *es* al *debe*, fundamentado en el conocimiento que se tiene de las condiciones del funcionamiento del sistema en cuestión” (Ladrière, 1977, p. 108).

*La cuestión de la integración de lo fáctico y lo normativo nos pone en la vía de entender la posibilidad de enseñar el valor, porque es posible la orientación de la acción del educando, conjugando “es” y “debe”.*

Los valores son enseñables, porque es posible orientar la acción de las personas en el ámbito de la experiencia axiológica, una vez conocidos los valores. Precisamente, por eso, hablamos de y enseñamos las cosas que tienen valor en su ámbito. Con el conocimiento del valor podemos decir qué cosas son valiosas en su ámbito y cuáles son procesos de toma de decisiones para orientar su conocimiento. Al profesional de la educación le incumbe estar en condiciones de establecer hechos y decisiones relacionadas con el ámbito de la experiencia axiológica, cuyo conocimiento y enseñanza se pueden fundamentar, apelando al carácter axiológico de los hechos y a la condición fáctica del valor (Tourrián, 1997 y 1998).

Al ser relacional el valor, se conforma plenamente al modo humano de perfeccionarse. Un ser que no está predeterminado a una forma concreta de existencia solo se mueve por aquello que estima personalmente como valioso, de tal modo que, si la primera estimación del valor, basada en una aprehensión errónea del mismo, lleva al hombre a una realización incorrecta de aquel, una nueva evaluación inteligente de lo valioso, realizada por sí mismo o por medio de la enseñanza, lo pondrá en el camino de su recto conocimiento y realización.

En definitiva, es necesario admitir que la estimación personal del valor, ni merma el carácter axiológico de la educación, ni reduce su importancia pedagógica. Es más, cualquier aproximación del valor a la educación que no tenga en cuenta esta necesidad, será infructuosa porque la deficiencia más grave de las acciones incorrectas no está en los resultados desmedidos que pueden ocasionar, sino fundamentalmente en la injusticia que comete el educando contra sí mismo al sobrevalorar la índole de su estimación personal y no vencer la doble ignorancia de su creencia —no saber que no conoce un valor— abocándose a una vida espiritualmente degradada.

La posibilidad de enseñar el valor se fundamenta en la introspección y evidencia la modificación de nuestras posibilidades de desarrollo, gracias a la ayuda que nos prestan los demás. Si el hombre no pudiese contar con la ayuda de otros hombres que le presentan simplificadas muchas experiencias, abocaría, indudablemente, —por el carácter inacabado, incompleto y limitado de sus capacidades— al infradesarrollo humano.

Forma parte de la experiencia de que se puede enseñar el valor, la convicción personal de que, a menos que nos consideremos satisfechos con afianzar meramente la estabilidad o eficiencia social de un código, no estimaremos del mismo modo el comportamiento de aquel hombre que hace lo correcto, porque ha sido tan condicionado que apenas puede hacer otra cosa que la que hace, y el de aquel otro que elige lo correcto, sabiendo que es libre de elegir lo contrario.

Los valores son enseñables, porque es posible integrar lo fáctico y lo normativo, orientando la acción de las personas. Veamos, pues, el fundamento de la tesis, a la que le hemos dedicado espacio específico en otros trabajos (Tourrián, 1996 y 1998).

Desde el punto de vista lógico, todos los tratadistas reconocen que es imposible derivar una norma (debe) de una afirmación factual (es). Deducir, quiere decir etimológicamente “sacar de”; y en la conclusión de un argumento deductivo no puede haber nada que no se hallare previamente en las premisas. Por esta razón si las premisas expresan relaciones fácticas, no hay modo de concluir proposiciones normativas. Asimismo, tampoco puede apelarse a la inducción, como mantiene el naturalismo clásico, pues, afirmar que debe hacerse “X”, porque produce las consecuencias “Y”, supone incurrir en la falacia naturalista del argumento de la pregunta abierta, es decir, siempre cabe preguntar, si deben elegirse las consecuencias “Y”. El salto lógico entre *es* y *debe* existe (Hudson, 1974 y 1983).

Como dice Popper, la decisión de luchar contra la esclavitud, por ejemplo, no depende del hecho de que todos los hombres nazcan libres e iguales y de que nadie nazca encadenado. Aun cuando todos naciesen libres, podría suceder que algunos hombres intentasen encadenar a otros o que llegasen a creer, incluso, que es su obligación ponerles cadenas. Precisamente por eso puede afirmarse que ante un hecho cualquiera podemos adoptar diversas decisiones como, por ejemplo, alterarlo, protegerlo de quienes quieren modificarlo, abstenernos de intervenir, etc. (Popper, 1977, pp. 94-97).

Por las razones anteriores, hechos y decisiones no se confunden. La deliberación y la formulación de una decisión son hechos, pero lo que se ha decidido que debe hacerse no es un hecho.

Es sabido, que este planteamiento no necesita revisión. Entre hechos y decisiones morales hay un salto lógico. Pero, al mismo tiempo, mantenemos que necesita suplementación, porque, como es sabido, acontecimientos intencionales y acontecimientos morales no se

identifican necesariamente. Frente a ese planteamiento, la suplementación debe tener en cuenta los siguientes argumentos (Tourinán, 1987):

- Junto con el rigor sintáctico debe reconocerse que, a nivel semántico, las significaciones de nuestros enunciados declarativos están afectadas por valoraciones y nuestros valores están apoyados en el significado que damos a los enunciados declarativos. Como hemos visto ya, hay un carácter axiológico en los hechos. Justamente por eso, cuando afirmamos que un trabajo tiene valor científico, estamos afirmando que ese trabajo cumple todo aquello que cuidadosamente hemos podido significar como científico.
- El carácter orientador de la acción no viene dado siempre o solo por frases que contienen el término debe. Por una parte, existen comunidades primitivas que no disponen del término debe y orientan su acción por medio de condicionales de la forma “si haces X, te ocurrirá Y”. Por otra parte, la diferencia entre “no debes hacer X” y “si haces X te ocurrirá Y” es primordialmente lógica, no pragmática. Únicamente, si al 'debes' le atribuimos carácter absoluto e incondicional, la diferencia es de otro tipo, pero ello equivaldría irracionalmente a afirmar que esta norma tiene vigencia cualesquiera que sean las necesidades y circunstancias del sujeto que la elige: “En cuanto advertimos que en el nivel pragmático se disuelven las barreras entre lo fáctico y lo normativo, empezamos a sospechar que el lenguaje ha estado pensando por nosotros (...). Un análisis incompleto —puramente sintáctico— nos ha hecho olvidar que una expresión puede poseer un contenido o efecto orientadores de la acción sin que en ella aparezcan términos ostensiblemente normativos” (Bunge, 1976, p. 18).
- Es un hecho que los enunciados nomológicos (no hay máquinas de movimiento continuo) justifican enunciados normativos tales como 'no intentarás construir el móvil perpetuo' (Bunge, 1976, p. 22). La propia ciencia sería incapaz de progresar si, ante la diversidad de aparatos técnicos y de teorías de un ámbito de conocimiento, no pudiese establecer normas frente a ellos que orientasen la acción del investigador (Bunge, 1976, p. 24).
- El paso de una proposición científica nomológica, a un enunciado pragmático, orientador de la acción en un ámbito no constituye en modo alguno una inferencia lógica, representa un salto a nivel sintáctico, pero es, como ya dijimos, “un paso inevitable del “es” al “debe” fundamentado en el conocimiento que se tiene de las condiciones del funcionamiento del sistema en cuestión” (Ladrière, 1977, p. 108).

La cuestión de la integración de lo fáctico y lo normativo nos pone en la vía de entender la posibilidad de enseñar el valor, porque es posible la orientación de la acción del educando, conjugando “es” y “debe”. Y es esa relación hecho-decisión la que se constituye en objetivo en la investigación teórica de la educación, porque el profesional está legitimado para no aceptar sin más cualquier tipo de objetivo que la sociedad pudiera proponerle como punto de partida para la elaboración de su teoría o de su consejo orientador de la acción. Es un hecho que el conocimiento de las condiciones de funcionamiento del sistema restringe el margen de posiciones de valor que justificadamente pueden y deben adoptarse. Puede afirmarse, por tanto, que, si se integra lo fáctico y lo normativo, se puede orientar la acción y ese condicional es un objetivo fundamental de investigación, cuando se trata de formar en lo valioso.

### 2.7.3. *La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico*

Durante mucho tiempo ha venido considerándose que la explicación científica exige la creación de generalizaciones nomológicas o probabilísticas. Toda explicación se hacía con la intención de relacionar el acontecimiento a explicar con una ley general o de alta probabilidad, en la que el acontecimiento concreto era un caso más de esa ley. El caso concreto era explicado, por tanto, como un acontecimiento no familiar (desconocido hasta el momento) de algo familiar (la ley conocida). Explicamos un acontecimiento como un caso particular de la ley general —la ruptura de un radiador, por ejemplo, como un caso de la relación entre presión y temperatura del agua del mismo—, explicamos también de este modo una ley que es a su vez un caso de otra ley más general incluso —las leyes de Kepler, por ejemplo, como una consecuencia de la mecánica newtoniana—, (O'Connor, 1971, pp. 124-133).

El problema de lo idiográfico surge, como dice Dray, cuando, al detallar todas las condiciones reales que afectan al acontecimiento a explicar, nos encontramos que la relación de todas esas condiciones solo coinciden con ese acontecimiento, de tal modo que esa relación establecida solo tiene una instancia de aplicación: el caso único a estudiar (Dray, 1957, pp. 25 y 33 ss.).

En estos casos la explicación no consiste en la generalización, sino en dar cuenta del caso singular. Los ritmos y estilos de aprendizaje, los programas educativos individualizados, son ejemplos de posible investigación pedagógica en los que se toma el caso único como universo de investigación (Vázquez Gómez, 1980, p. 43 y 1981, pp. 3-14).

¿Por qué Bruto mató a César? ¿Por qué Enrique VIII anuló su primer matrimonio? ¿Por qué este profesor realiza estos actos para enseñar un tema? Este tipo de preguntas requieren explicación y obviamente no se puede decir que exista una ley que las subsuma. Una ley de cobertura, como por ejemplo, todos los hombres que no tienen descendencia en su matrimonio, lo anulan, solo sería de cobertura si se especifican las condiciones de similitud —difícilmente posible en la práctica— entre el caso de Enrique VIII y la ley, pero en ese caso, la única instancia de aplicación de esa ley habría de ser precisamente el caso que se supone ha de explicar la ley. Empeñarse en la existencia de la ley no conduciría entonces más que a una reafirmación, en todo caso, de lo ya establecido, a saber, que la causa de la anulación del matrimonio fue la ausencia de descendencia (von Wright, 1979, p. 46).

En un primer momento, todo intento de análisis de situaciones propositivas fue considerado campo exclusivo de la racionalidad práxica. Efectivamente es posible responder a la pregunta acerca de la acción de Bruto o de Enrique VIII, interrogándose sobre la licitud moral de esos actos y justificar sus acciones como consecuencias de su opción moral. Pero el descubrimiento de que toda conducta propositiva no queda explicada, estrictamente hablando, como una conducta moral, ha dado lugar a nuevas posibilidades.

Del mismo modo que se acepta hoy que lo humano no es exclusivo del método comprensivo, ni la comprensión es un problema ajeno a la explicación del mundo físico, se acepta también que lo idiográfico, ni es exclusivo de lo humano, ni se reduce toda su posibilidad de análisis a la racionalidad práxica.

En efecto, cuando la Biología se interesa en la explicación de la singularidad de la evolución de un determinado organismo, realiza una explicación idiográfica (Freund, 1975, p. 103 y 105; Nagel, 1972 y 1974, pp. 34-35). Cuando nosotros explicamos por

qué un profesor realiza unas determinadas acciones para que un alumno adquiera una determinada destreza, no basta con responder que es bueno educar y que el profesor ha elegido educar; hay todo un ámbito de conocimiento científico y tecnológico acerca de la educación que explica el porqué de esa acción.

La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico es una exigencia en la metodología de la investigación pedagógica. En la intervención pedagógica ejecutamos una conducta propositiva; asumimos en un proyecto decidido con fundamento en el conocimiento del funcionamiento de la educación, no solo las vinculaciones nómicas que hacen posible la intervención, sino también las justificaciones morales pertinentes; así las cosas, hemos de llegar, no solo a la justificación moral de conductas singulares, sino también a la explicación científico-tecnológica de acontecimientos idiográficos desde la investigación pedagógica (Tourinán, 1987).

*La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico nos pone en la vía de entender la importancia de realizar el valor para cumplir el carácter pedagógico íntegro de los valores, porque los valores hay que elegirlos y realizarlos.*

El carácter pedagógico del valor no queda consumado, porque el hombre pueda conocer y estimar los valores por sí mismo o por medio de la enseñanza; y más aún, no basta tampoco con que éste pueda perfeccionar su conocimiento del valor hasta hacerlo irrefutable. Si abandonamos la educación en el conocimiento, caemos en un intelectualismo desfasado, porque todos sabemos que no basta conocer el bien para obrar bien: conocer el valor y estimar un valor no implica elegir el valor. El carácter pedagógico íntegro de los valores exige que puedan ser realizados, después de ser elegidos.

Que los valores pueden ser realizados, forma parte de la experiencia introspectiva de cada uno, porque es obvio que la pregunta “¿Qué quiero llegar a ser?” es un signo real del modo en que cada hombre lleva a cabo los valores. Según la respuesta que dé a la misma y los medios que elija para cumplirla nos muestra hasta qué punto está hipotecando su vida o hasta qué punto está dispuesto a perfeccionarse moralmente, realizando los valores. *Los valores son realizables, porque nos marcamos fines, que son siempre valores elegidos, y los alcanzamos* (Tourinán, 2002 y 2008b).

La experiencia de que nos marcamos fines viene derivada de nuestra experiencia de que tomamos decisiones de diverso tipo. *La decisión* es un acto por el que se responde, de acuerdo con las oportunidades, a una realidad interna y externa que modifica la premiosidad de las necesidades en cada circunstancia (Tourinán y Rodríguez, 1993). En general, la decisión identifica un curso de acción, por eso se dice que la teoría de la decisión trata el problema de la elección entre dos o más cursos de acción, que son decisiones posibles, en orden a encontrar el óptimo, según las preferencias del decisor. En este sentido, tomar una decisión es elegir, entre varias alternativas posibles, una de ellas. Precisamente por eso puede decirse que tomar una decisión es realizar un juicio sobre esas alternativas y elegir la que se considere mejor. *Y esto, en el fondo, no es más que afirmar un valor que se elige* (Tourinán, 1998).

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 (Tourinán, 2003).

Por consiguiente, podemos afirmar que los valores colman su aptitud pedagógica porque, además de ser cognoscibles, estimables y enseñables, pueden ser realizados, una vez elegidos; 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, que siempre supone justificación moral de conductas singulares y la explicación científico-tecnológica de acontecimientos idiográficos en cada elección.

De nuestras 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, podemos decir, por una parte, que *la libertad* es la posibilidad de decidir y realizar un proyecto de vida, dando respuesta, de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación, y, por otra, que *la educación en valores —toda la educación—* tiene, además de *carácter axiológico, personal e integral, carácter patrimonial*, porque, cuando nos marcamos finalidades, no solo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida. *Nos identificamos en la decisión.*

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 (Tourinán, 2005).

Esta distinción, producida desde el conocimiento de la educación, nos obliga a insistir de nuevo en la connotación derivada de la condición del educando de agente de su educación: *el sentido patrimonial*. Porque la cuestión no es cómo generar la estimación y elección del valor, sino para qué se usa. La cuestión no es solo aprender a usar la libertad y tener un proyecto de vida. La cuestión primordial no es cuántos contenidos socialmente deseables aprendo y cuántas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando; la cuestión principal es que esas finalidades extrínsecas e intrínsecas pasan a formar parte de mi experiencia, para uso y construcción de mi proyecto de vida personal y formación. Dicho de otro modo, no es la clave cuánta historia o arte sé, sino cómo enriquece y ayuda a la construcción de mi proyecto de vida la experiencia histórica o artística adquirida. Y quien dice esto respecto de la Historia o el Arte, lo dice también respecto de cualquier área de experiencia que forme parte del contenido de la educación en la sociedad actual. Elijo con sentido patrimonial, porque elijo para decidir y realizar mi proyecto de vida y formación; y dado que, lo que elijo, lo elijo para que contribuya a la

construcción de mi proyecto, no cabe duda de que me identifico en mi proyecto y eso da carácter patrimonial a la educación (Tourriñán, 2006b).

La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico no solo nos pone en la vía de entender la importancia de realizar el valor, una vez elegido, para cumplir el carácter pedagógico íntegro de los valores, sino que 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 significado de la educación y que es a donde tenemos que llegar con la investigación pedagógica cuando enseñamos el valor y ayudamos a conocer, estimar, elegir y realizar el valor. Y esa relación está marcada por la diferencia entre acontecimientos y acciones. Y así las cosas, la relación acontecimiento-acción es, a su vez, un objetivo en la investigación teórica de la educación.

#### **2.7.4. La concordancia de valores y sentimientos**

Como ya hemos visto en el epígrafe de la relación hecho-valor, el valor no se identifica con un sentimiento. El sentimiento es un estado de ánimo que se produce en un sujeto como consecuencia del cumplimiento o no de sus expectativas en torno a la satisfacción de algo. Si yo he estudiado y mi expectativa es que he hecho un buen examen, el hecho de ser suspendido produce en mí un sentimiento negativo; por el contrario, si se cumple mi expectativa, el sentimiento es positivo. Pero por la misma razón, si mi expectativa fundada es que he hecho un mal examen, y me aprueban, se produce en efecto un sentimiento positivo respecto del hecho de aprobar, pero se produce también un sentimiento de reprobación con respecto a mi rendimiento, a la injusticia de la calificación y un estado de ánimo de desconcierto respecto de la relación entre las calificaciones y el dominio del ámbito en el que soy calificado.

Valores y sentimientos no se identifican, aunque se relacionan a través de la valoración. Las experiencias crecientes de manipulación de la propaganda, permiten comprobar que podemos variar el sentimiento de un sujeto hacia otro sujeto o cosa sin alterar el valor del objeto; es suficiente que confundamos el proceso de valoración de una persona para alterar su sentimiento. Podemos tener un sentimiento negativo hacia cosas valiosas —como pueden ser las medicinas amargas— y ese sentimiento no altera su valor. Valores y sentimientos, si bien se relacionan, no se confunden. Por tratarse de un estado de ánimo, el sentimiento modifica las condiciones fisiológicas y psicológicas del sujeto, pero no afecta a las condiciones valiosas del objeto a estimar. Si yo soy vegetariano, no elegiré la carne como alimento, me provocaría un sentimiento negativo; pero ese sentimiento no invalida el valor nutritivo de la carne.

En este apartado asumimos la importancia de la dimensión afectiva del educando como parte fundamental en el proceso de incorporación del niño al grupo social y su conversión en miembro partícipe del sistema social (Oliveira, Rodríguez y Tourriñán, 2006). La manifestación afectiva es vital para un desarrollo psicosocial normal del sujeto siendo, al mismo tiempo, un signo armónico del bienestar emocional y social de la persona. Por ello, creemos que cualquier modelo educativo que lo soslaye será siempre un modelo segregador. En la consecución del bienestar emocional entendemos que el *vínculo afectivo* (el *apego*) es una necesidad primaria significativa que establece el nexo entre el individuo y su grupo social de referencia, y solo se puede satisfacer

en sociedad. De este modo, alcanzar un desarrollo afectivo pleno, nos introduce en el plano relacional del clima afectivo, entendiendo que éste es la base a partir de la cual se forman las relaciones interhumanas y los lazos que unen al individuo con su medio social (Gutiérrez, 2004).

El profesor Ortega nos lo manifiesta de forma singular, cuando reivindica una *pedagogía de la alteridad* que sitúe el reconocimiento y la aceptación, mejor dicho, la *acogida* del otro en el centro mismo de la acción educativa, como condición indispensable para que se dé el acto de *educar*. Que no supone, por supuesto, un irracionalismo sentimental, ni una amenaza a la racionalidad humana. Pero que sí reclama 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, en la precariedad de “su” verdad; 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 (Ortega, 2004 y 2004a).

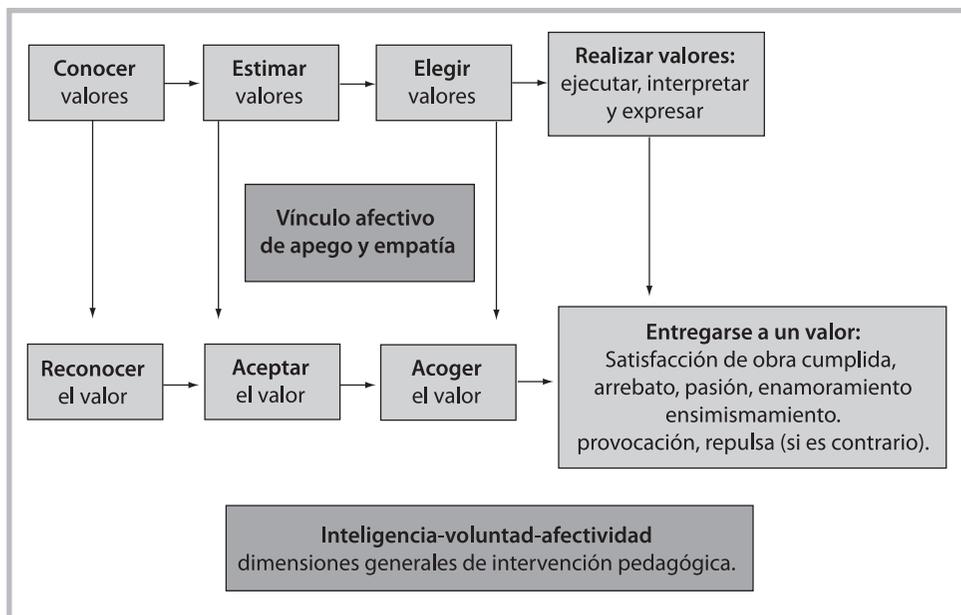
Es necesaria otra educación. La pedagogía de la *sensibilidad o deferencia* como alternativa a la pedagogía racional-tecnológica para abordar los conflictos en las aulas (Ortega, 2005, p. 43). Porque, encasillar el discurso pedagógico en los moldes de las estrategias o procedimientos, significa mutilar y desnaturalizar la acción educativa en aquello que le es más esencial: qué hombre y qué sociedad queremos construir, aquí y ahora. Los procedimientos en la enseñanza pueden ser muy diversos, e incluso podemos cometer errores en aplicar las estrategias más adecuadas para los objetivos propuestos. Pero un error en los fines puede tener consecuencias graves, tanto para las personas, como para el conjunto de la sociedad (Ortega, 2005, p. 43).

El reconocimiento de la importancia de la afectividad y de la relación con el otro en la educación es coherente con la condición de agentes de nuestro propio desarrollo que nos aboca necesariamente a la *defensa de la educación con carácter integral y personal 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, etc. *La educación personal* quiere decir que se ayuda al educando a inventar o crear modos “originales-singulares” de realización de la existencia con autonomía y responsabilidad, dentro del espacio participado de una cultura, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos. *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 y construya con ella su proyecto de vida y se identifique desde su formación (Tourrián, 2008b).

En la educación en general, cuando nos marcamos finalidades, no solo 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 y nos identificamos en las decisiones que adoptamos. Es necesaria la concordancia de valores y sentimientos, porque en esa concordancia se refleja el distinto grado de compromiso con nosotros y con el otro y lo otro, tal como puede verse en este cuadro de cuatro conceptos

que identifican nuestra actividad ante los valores y sus concordancias afectivas que están presentes siempre en la educación de la afectividad como educación en valores:

### 2.13. Educación en valores por medio de la enseñanza.



Fuente: Elaboración propia.

## 2.8. Conclusiones

Decíamos en la Introducción de este capítulo que las artes, en su acepción más extensa, son susceptibles de ser consideradas como un área cultural, al igual que la Historia, la Ciencia, la Filosofía, la Geografía, etc. Las artes —la Música, la Arquitectura, la Danza, la Fotografía, etc.— igual que la Geografía, la Salud, la Ciencia, la Tecnología, son susceptibles de educación y constituyen en cada caso el área cultural específica que es el objetivo en la educación de las personas.

Qué es el conocimiento de la educación y cómo se construye, como algo distinto de las áreas culturales a las que se aplica, es el problema que nos ocupó en este capítulo. Podemos hablar de la educación artística desde la perspectiva del conocimiento de la educación como conocimiento distinto del conocimiento de las diversas áreas culturales que pueden ser objeto de educación.

El conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación artística. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación. Cumple las condiciones de apertura y prescriptividad y genera su conocimiento bajo la forma de teoría, tecnología y práctica bajo el marco de teorías filosóficas, teorías interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas, y construcciones disciplinares de la Pedagogía.

La educación artística, en tanto que parcela de la educación o educación de un determinado ámbito de experiencia, se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación: el estudio de las relaciones hecho-valor, hecho-decisión, acontecimiento-acción y valor-sentimiento. Estas relaciones son fundamentales para entender la posibilidad de conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar y sentir el valor.

Como ya hemos dicho en este capítulo y veremos de diferentes modos en capítulos posteriores, la concordancia de valores y sentimientos refleja el distinto grado de compromiso con nosotros y con el otro y lo otro, así como la importancia de la afectividad en la educación en valores. Y esto último tiene especial relevancia en el ámbito de la educación artística, porque la afectividad, no solo es una dimensión humana presente en la intervención pedagógica, sino que además la educación de la sensibilidad y del sentimiento se puede realizar de manera singular como educación de la afectividad por medio de las artes.

---

## Bibliografía

---

- Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Anagrama: Barcelona.
- Bachelard, G. (1976). *El compromiso racionalista*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidades de Coimbra.
- Bollnow, O. F. (1960). *Esencia y cambio de las virtudes*. Madrid: Revista de Occidente.
- Broudy, H. S. (1977). Types of knowledge and purpose of education. En R. C. Anderson et al. (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 1-17). Nueva Jersey: Laurence Erlbaum.
- Buendía, L. et al. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Bunge, M. (1976). *Ética y ciencia*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1981). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1989). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Colbert, J. G. (1969). Método. En *Gran Enciclopedia Rialp* (pp. 667-669). Madrid: Rialp.
- Colom, A. J. (2001). Teoría del caos y educación (Acerca de la reconceptualización del saber educativo). *Revista Española de Pedagogía*, 59 (218), 5-24.
- Colom, A. J. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en la teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Colom, A. J. (2005). *De la debilitat teórica de l'educació*. Barcelona: Institut d'estudis catalans.
- Chalmers, A. (2003). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid: Siglo XXI.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de investigación educativa, (60-77). En I. Dendaluze (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1929). *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada (8ª ed., fecha edición alemana de 1884).
- Doyle, W. (1989). Investigación en enseñanza: Paradigmas. En T. Husen y T. N. Postelwhite (Dirs.), *Enciclopedia internacional de la educación* (pp. 3322-3330). Barcelona: Vicéns-Vives.
- Dray, W. (1957). *Laws and explanation in history*. Oxford University Press.
- Echeverría, J. (1999). *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- Escámez, J. (2003). Los valores y la educación en España: 1975-2001. En P. Ortega (Ed.), *Teoría de la educación, ayer y hoy* (pp. 205-237). Murcia: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- Escámez, J. (2007). Las aportaciones de la Teoría a la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (237), 217-235.
- Escolano, A. (1978). Las Ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos. En A. Escolano et al., *Epistemología y Educación* (pp. 9-11 y 15-26). Salamanca: Sígueme.
- Freund, J. (1975). *Las teorías de las ciencias humanas*. Barcelona: Península.
- Fronzizi, R. (1972). *¿Qué son los valores?* México: Fce.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Fullat, O. (2005). *Valores y narrativa. Axiología educativa de occidente*. Universidad de Barcelona: Publicaciones i edicions.
- Gage, N. L. (Ed.) (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- García del Dujo, A. (Coord.) (2006). Teoria da educação. Modos de fazer e pensar hoje. *Revista portuguesa de pedagogia*, (40), 2 Vols. Universidade de Coimbra.
- Gargallo, B. (2002). La Teoría de la Educación. Objeto, enfoques y contenidos. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, (14), 19-46.
- González Álvarez, A. (1947). El principio fundamental de la Metodología. *Revista Española de Pedagogía*, 5 (17), 7-23.
- Gutiérrez Moar, Mª C. (2004). *Afectividad y aprendizaje educativo. Hacia una Pedagogía de la Prevención* (Tesis Doctoral). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. (Tesis publicada por la USC en formato CD-ROM).
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1994). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Hayman, J. L. (1969). *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Herbart, J. F. (1805). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: La Lectura, s.f.
- Hirst, P. H. (1967). Philosophical and educational theory. En I. Scheffler (Ed.), *Philosophy and education modern reading* (pp. 78-95). Boston: Allyn and Bacon.

- 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.
- Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry. Methodology for Behavioral Science*. San Francisco: Chandler Publishing Company.
- Keeves, J. P. (Ed.) (1988). *Educational research, Philosophy, Politics and Practice*. Oxford: Pergamon.
- Kuhn, T. S. (1982). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica. (Primera edición original de 1962. The University of Chicago Press).
- Kuhn, T. S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos. (Edición original de 1972, The University of Illinois Press).
- Ladrière, J. (1977). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.
- Lakatos, I. (1974). *La historia de la ciencia y sus reconstrucciones científicas*. Madrid: Tecnos.
- Marín Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en la educación*. Valladolid: Miñón.
- Masterman, M. (1975). La naturaleza de los paradigmas. En I. Lakatos y A. Musgrave (Eds.), *La crítica y el desarrollo del conocimiento* (pp. 59-89). Barcelona: Grijalbo. (Primera edición original de 1970 Cambridge University Press).
- McNamara, D. (1979). Paradigm lost: Thomas Kuhn and Educational research. *British Educational Research Journal*, 5 (2), 167-173.
- Monserrat, J. (1984). *Epistemología evolutiva y teoría de la ciencia*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Mosterín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mosterín, J. (2000). *Conceptos y teorías en la ciencia*. Madrid: Ariel.
- Nagel, E. (1974). *La estructura de la ciencia*. Buenos Aires: Paidós. 2ª ed. (fecha 1ª ed. 1961).
- Nagel, E. (1972). *Simbolismo y ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: Eunsa.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Losada (5ª ed., fecha edición alemana de 1935).
- Novak, J. D. (1977). *A theory of education*. Cornell University Press. (Versión en castellano: *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad, 1988).
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press (Edición castellana, 1998, Martínez Roca).
- O'Connor, D. J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación*. Paidós: Buenos Aires.
- O'Connor, D. J. (1973). The nature and scope of educational theory. En G. Langford y D. J. O'Connor (Eds.), *New essays in the philosophy of education* (pp. 47-65). Londres: Routledge and Kegan Paul.

- Olveira, E., Rodríguez, A. y Touriñán, J. M. (2006). La dimensión afectivo emocional como pieza clave de la educación para la ciudadanía. En Actas del XXV Seminario interuniversitario de Teoría de la educación *Las emociones y la formación de la identidad humana*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Ortega, P. (2003) (Coord.). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: CajaMurcia.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 57 (227), 5-30.
- Ortega, P. (2005). Educación y conflicto. *Revista Galega do Ensino*, 13 (45), 333-352.
- Popkewitz, Th. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Popper, K. R. (1974). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. R. (1977). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos. 4ª reimp. (fecha 1ª ed. 1934).
- Rodríguez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, (11), 31-54.
- Ryan, A. (1973). *Metodología de las ciencias sociales*. Madrid: Euramérica.
- Sáez, R. (2007). La teoría de la educación: una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on education*, (8, fall), 109-126.
- Sarramona, J. (1980). *Investigación y estadística aplicadas a la educación*. Barcelona: CEAC.
- Sarramona, J. (2007). El futuro de la teoría de la educación en perspectiva tecnológica. En J. Boavida y A. García del Dujo (Eds.), *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos* (pp. 593-608). Coimbra: Imprensa da Universidades de Coimbra.
- Saumells, R. (1969). Metodología científica. En *Gran Enciclopedia Rialp* (pp. 569-673). Madrid: Rialp.
- Schostak, J. F. (2002). *Understanding, designing and conducting qualitative research in education: framing the Project*. Backingham: Open University.
- Schulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. En M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp. 3-6). Nueva York: MacMillan.
- Schwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81 (4), 501-522.
- Shapere, D. (1964). The structure of scientific revolutions. *Philosophical Review*, (73), 383-394.
- Suppe, F. (Ed.) (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editorial Nacional.
- Taylor, Ch. (1976). La neutralidad de la ciencia política. En A. Ryan, *La filosofía de la explicación social* (pp. 218-266). México: Fondo de Cultura Económica (fecha 1ª ed. 1967).
- Toulmin, S. (1972). *Human understanding. The collective use and evolution of concepts*. Princeton University Pres (edición castellana de 1977, Alianza Editorial).

- Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón*. Barcelona: Península.
- Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (1988). El conocimiento pedagógico: Corrientes y parámetros. *Educación*, (14-15), 81-92.
- Touriñán, J. M. (1989). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 35 (37), 7-36.
- Touriñán, J. M. (1990). El conocimiento pedagógico: Corrientes y parámetros. *Educación*, (14-15), 81-92.
- Touriñán, J. M. (1991). Conocimiento de la educación y función pedagógica: el sentido de la competencia profesional. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación* Universidad de Salamanca, (3), 13-27.
- Touriñán, J. M. (1997). La racionalidad 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. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica (179-198). *Revista de Educación*. Número extraordinario de 2002.
- Touriñán, J. M. (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, (15), 213-234.
- Touriñán, J. M. (2005). Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 12 (10), 9-44.
- Touriñán, J. M. (2006a). Conocer, estimar, enseñar, elegir y realizar valores: retos epistemológicos de la investigación pedagógica. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciencias de l'educació*, (30, juny), 173-212.
- Touriñán, J. M. (2006b). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.
- Touriñán, J. M. (2008a). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1 (1), 175-194.
- Touriñán, J. M. (2008b). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). 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.
- Tuthill, D. y Ashton, P. (1983). Improving educational research through the development of educational paradigms. *Educational Researcher*, 12 (6), 6-14.

- Vázquez, G. (1980). Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores. En Sociedad Española de Pedagogía, *La investigación pedagógica y la formación de profesores* (pp. 39-61). Madrid. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Vázquez, G. (1981). Apuntes biográficos de la ciencia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 39 (153), 9-36.
- Walton, J. (1971). *Introduction to education: A substantive discipline*. Waltham: Massachussets: Xerox College Press.
- Wittrock, M. C. (Ed.) (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós (Edición inglesa de 1986: *Handbook of research on teaching*. Nueva York: MacMillan).
- Wright, G. H. von (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Universidad.
- Wulff, H., Pedersen, S. y Rosenberg, R. (2002). *Introducción a la filosofía de la medicina*. Madrid: Triacastela.

# Capítulo 3

## La educación artística como ámbito general de educación: Uso y construcción de experiencia axiológica

*José Manuel Touriñán López*

### Contenido

---

- 3.1. Introducción
  - 3.2. Dimensiones, ámbitos y finalidades en la educación.  
La educación artística como ámbito general de educación
  - 3.3. La educación artística como intervención pedagógica general,  
conformadora de determinantes internos de conducta del alumno
  - 3.4. Intervención educativa y procesos formales, no formales  
e informales de intervención
  - 3.5. Permanencia y cambio en el concepto de educación en valores.  
La educación artística como educación en valores
  - 3.6. Hacia una Pedagogía mesoaxiológica
  - 3.7. Conclusiones
-

### 3.1. Introducción

En el Capítulo 2 hemos analizado el conocimiento de la educación como 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, etc.— igual que la Geografía, la Salud, la Ciencia, la Tecnología, son susceptibles de educación y constituyen en cada caso el área cultural específica que es el objetivo en la educación de las personas.

Nuestro problema es, en este capítulo, otra acepción de la educación artística como disciplina, tal como las hemos distinguido en el Capítulo 1: la educación artística como disciplina *a* investigar (la investigación *de* la disciplina). Nuestra preocupación en este capítulo 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, vinculadas al carácter y sentido propios del significado de “educación”, es decir, con el mismo carácter y sentido que corresponde a toda educación.

### 3.2. 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 sociohistórica. 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 actuando sobre y con 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 *formas de expresión* (en cada área de experiencia, la educación pretende que el educando adquiera la mejor manera de expresar su logro o competencia y para ello hay que dominar las formas de expresión más ajustadas a cada área de experiencia).

*Las áreas de experiencia y las formas de expresión constituyen ámbitos de educación* y cada área de experiencia puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes. Las áreas de experiencia y las formas 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, que marcan la naturaleza 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 en un momento sociohistórico específico, es decir, con un *determinado*

*sentido finalista* de la educación, podemos hablar también y con propiedad del *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. Carácter y sentido de la educación son los dos elementos que determinan su *significado*.

Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación* (a los efectos de este capítulo, 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 sociocultural que se legitima con el conocimiento valioso 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 sociohistórica” de la educación en cada época. Ambos tipos de finalidades permiten concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente a cuestiones centrales y complementarias respecto de *lo permanente y lo cambiante, lo estructural y lo funcional, lo esencial y lo existencial*, lo que corresponde *al ser o al devenir* en la educación.

Es importante 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 (Tourrián, 1989).

Por consiguiente, de acuerdo con lo que hemos establecido en el capítulo anterior al distinguir 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.

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 currículo 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.

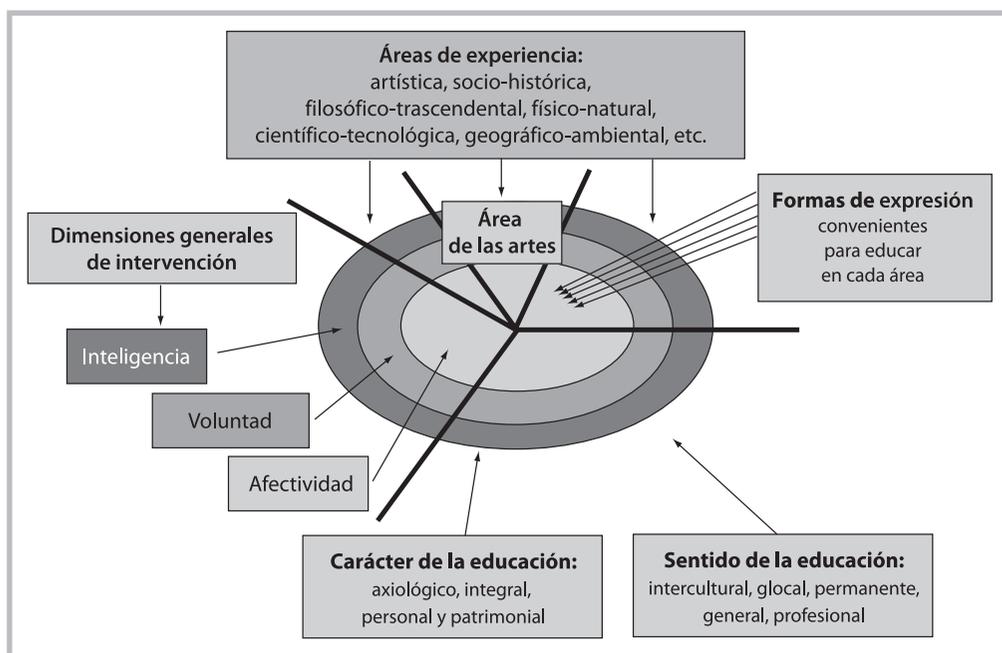
Parece razonable, por tanto, afirmar que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas-culturales del nivel sociohistórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?).

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 sociohistóricamente 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, de manera tal que en la educación artística se manifieste el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención. Una visión de conjunto que tratamos de reflejar en el siguiente cuadro:

**Figura 3.1.** Educación artística como parcela o ámbito general de educación.



Fuente: Elaboración propia.

### 3.3. 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 (Tourinián, 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 solo 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*. Más 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 (Tourinián, 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 solo 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 solo 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.

En los casos de heteroeducación, 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 este 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 heteroeducación, de manera genérica, 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 (Tourrián, 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 las artes 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 artística, 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 artístico.

Pero, por otra parte, esta distinción producida desde el conocimiento de la educación, nos obliga a insistir en una precisión más, relativa a la condición del educando, agente de su educación: *el sentido patrimonial de la elección* (Tourrián, 2005). La cuestión primordial no es cuántos contenidos socialmente deseables aprendo y cuántas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando; la cuestión principal es cuántas 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 experiencia y forma de expresión que se considere 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; Romaña y Martínez, 2003; Larrosa, Mélich y Romaña, 2006; Ortega, 2006; Gadsden, 2008; Urpi, 2008; Alonso, Pereira y Soto, 2003). Hay un sentido social en el 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 cuál 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).

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 axiológico y 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, etc. 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 solo aprender a usar la libertad y tener un proyecto de vida. La cuestión primordial no es cuántos contenidos socialmente deseables aprende y cuántas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando. La cuestión principal es cuántas 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 en el Capítulo 2, 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.

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.

### 3.4. 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 consustancial 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. Por eso el proceso de intervención pedagógica se esquematiza 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 solo 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 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 capítulo 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 (Tourifián, 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, aun 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 intencionadamente para expresar lo que quiere comunicar y conseguir lo que se propone, pero lo que él se propone no es solo 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 solo 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 quiosco 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 un 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, etc.), 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*. 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 a finalidades educativas. Es el caso, por ejemplo, de la actividad del carpintero, que, 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 distintos 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 solo 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 (Tourinán, 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 (Tourinán, 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 (Tourinán 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, axiológica y patrimonial frente al fundamentalismo ideológico y al neutralismo utópico que propician actitudes sectarias y excluyentes de la diferencia en los humanos.

Desde le 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 solo un objeto de estudio, sino también una condición de la intervención pedagógica que permite apoyar la conveniencia y la oportunidad de escuelas mixtas y escuelas diferenciadas; de escuelas que asumen las artes como manifestación del compromiso con la educación.

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 estando 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 oportunidad real 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 educación 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 la educación artística, por la necesaria proximidad al territorio en la creación de oportunidades en cada uno de esos ámbitos y 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.

### 3.5. 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 (Tourinán, 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 (Tourinán, 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 Mercado son corresponsables del desarrollo mundial (Tourinán, 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 solo 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 solo 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; Touriñán, 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).

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 falta 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 (Tourriñán, 2008b).

En nuestros días, hay cinco ideas que han modificado el contexto de trabajo y de pensamiento (Tourriñán, 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 de 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 de convivencia 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 currículo.

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 formas de expresión (plástica o espacial, dinámica —gestual y rítmica—, matemática, lingüística —oral, escrita y de signos—, musical, gráfica, mediática, audiovisual, digital, compleja o mixta, etc.) y de las áreas de experiencia (histórico-social, natural, científico-tecnológica, filosófico-transcendental, 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, como ya hemos apuntado anteriormente, 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 solo 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 *et al.*, 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 *et al.*, 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 compartidas 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.

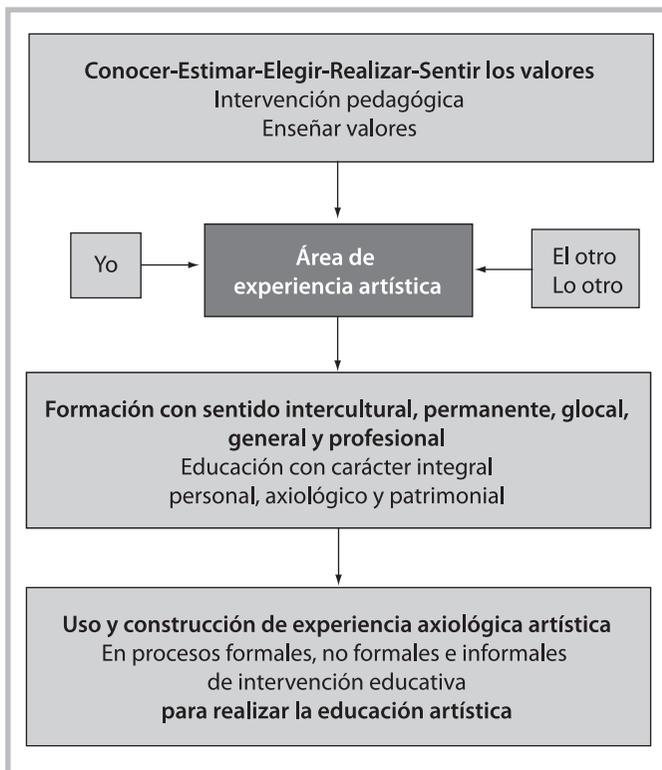
Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico respecto del carácter axiológico de la educación. Lo que permanece, es la urgencia de educar en valores. El sentido de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo, porque la educación es elemento fundamental 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 la 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 carácter axiológico, 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 y, de este modo, la educación artística manifiesta el significado de la educación como confluencia de carácter y sentido, igual que cualquier otra área de experiencia que se constituya en ámbito general de intervención educativa:

**Figura 3.2.** Educación en valores (área de las artes como ámbito general de educación).



Fuente: Elaboración propia.

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 general de educación 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 logro del carácter y sentido propios del significado de “educación”.

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 solo 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, de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias del *desarrollo* en cada situación y materializar en cada caso el significado de “educación”.

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 (Tourriñán, 2008b).

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.

### 3.6. Hacia una Pedagogía mesoaxiológica

Si tenemos en cuenta lo establecido en el Capítulo 2 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 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 en la función pedagógica (Tourriñán, 1987a).

La función pedagógica es en nuestro caso especializada y específica. La educación no es solo 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 solo 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 capítulo, 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 (Tourriñán, 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:

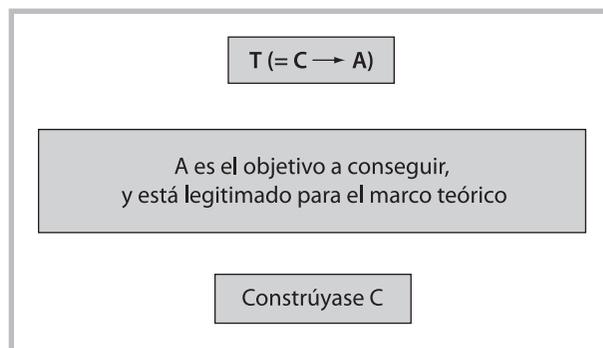
La no realización de las operaciones prescritas implica inevitablemente el no funcionamiento y hasta posiblemente la destrucción del sistema (en este caso, el del conocimiento de la educación). Esta formulación es la presentación en forma negativa, de una prescripción positiva que sería: si se quiere 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. La cursiva y el paréntesis es mío).

Este es el ámbito de *la decisión técnica* y se restringe a la elaboración de reglas y normas que se justifican desde el propio proceso de intervención (Tourriñán, 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 desde 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; Castillejo *et al.*, 1986 y 1994; Tourriñán, 1987a, 1987b, 2002 y 2008c; Tourriñán 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 como se muestra en la Figura 3.3 (Tourriñán, 1987b).

**Figura 3.3.** Esquema de elección técnica.

Fuente: Elaboración propia.

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 esa 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 cuándo 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 solo 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, 1987a, 1987b, 2002, 2006a, 2006b; Touriñán

y Rodríguez, 1993). A los efectos de este capítulo, la intervención educativa es 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 ámbito determinado 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 solo 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).

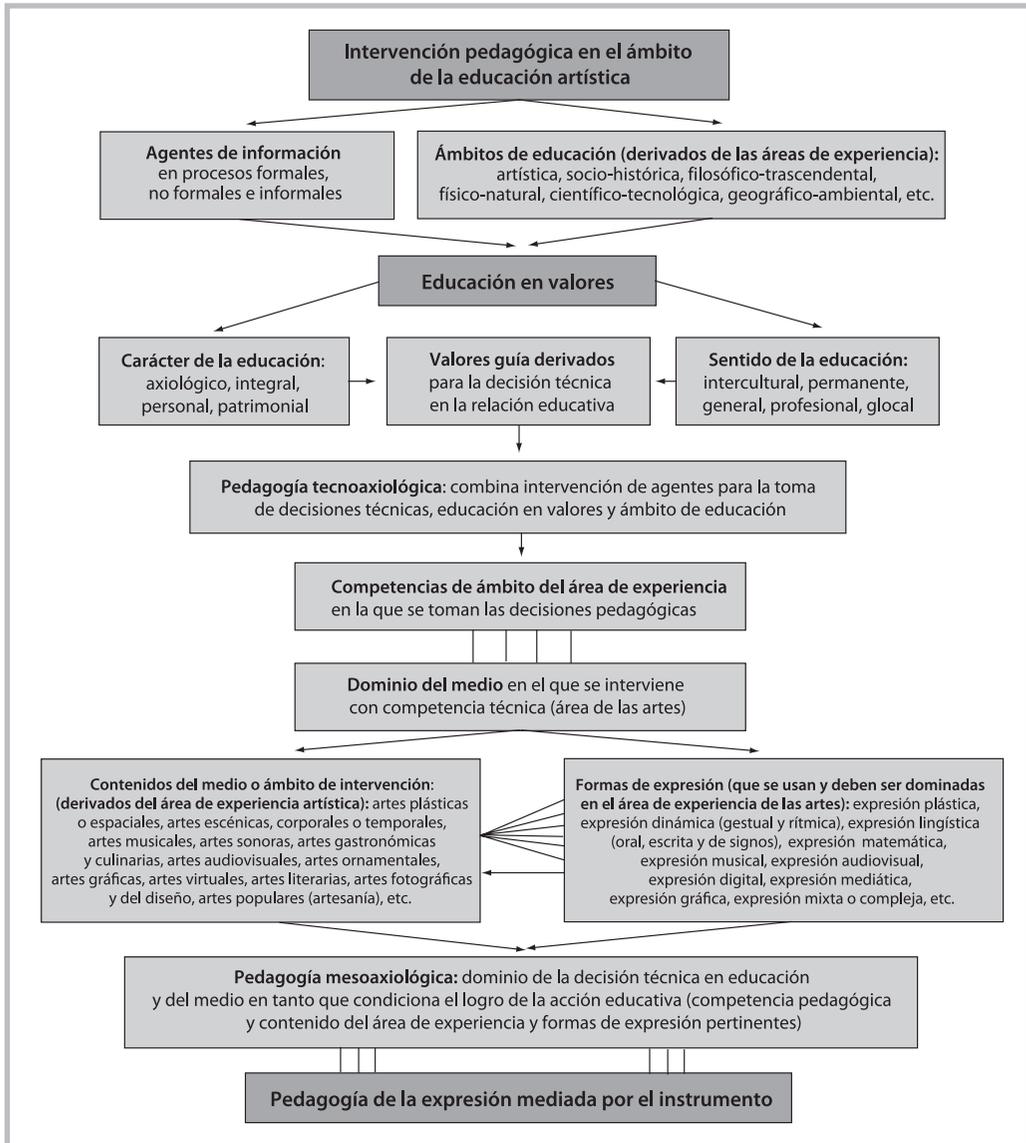
Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere, además del conocimiento pedagógico, el dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción. Es decir, no solo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del ámbito cultural en el que se interviene, porque hay que 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 contenido (en nuestro caso, las artes como área de experiencia “construible” y “usable”) y desde el punto de vista de las formas 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 solo condicionada como en todas las áreas culturales por la competencia pedagógica, el contenido cultural del área (área de experiencia) y las formas 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, forma 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*.

**Figura 3.4.** Esquema de Pedagogía tecnoaxiológica, mesoaxiológica y de la expresión mediada por el instrumento.



Fuente: Elaboración propia.

### 3.7. Conclusiones

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 y sentido de educación, para la formación de uno mismo y para interactuar 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. Por medio de la educación artística como ámbito general contribuimos a realizar el carácter y el sentido de la educación, de manera tal que en la educación artística se manifiesta el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención. 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 solo 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.

Desde nuestra perspectiva, la educación artística (cualquiera que sea la subárea) como ámbito general de educación cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general, y que, de acuerdo con lo establecido en este capítulo, podemos resumir del siguiente modo respecto de las artes como problema de educación:

- Constituyen un área de experiencia con conocimiento consolidado.
- Tienen formas de expresión genuinas.
- Forman parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente.
- Admiten interacción en forma de intervención pedagógica.
- Resuelven la formación artística en procesos de auto y heteroeducación.
- Permiten el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia y vinculados al carácter y sentido propios del significado de la educación.

- Generan valores educativos singulares, en tanto que experiencia artística.
- Forman parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde la experiencia artística podemos mejorar nuestro desarrollo.

## Bibliografía

---

- 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. 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* (pp. 136-203). Ourense: Fundación Santa María-Universidad de Vigo.
- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona. Eunsa.
- Boavida, J. y García 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. En P. Aznar et al., *Conceptos y propuestas (11). Teoría de la Educación* (pp. 45-56). Valencia: Nau Llibres.
- Castillejo, J. L. (1985a). Acciones pedagógicas versus condicionamientos sociales y políticos (pp. 151-168). En J. L. Castillejo et al., *Condicionamientos socio-políticos de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Castillejo, J. L. et al. (1986). *Tecnología y educación*. Barcelona: CEAC.
- Castillejo, J. L. (1987). *Pedagogía Tecnológica*. Barcelona: CEAC.
- Castillejo, J. L. et al. (1994). *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus.
- Colom, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Cortés Pascual, P. A. (2006). Un análisis de la orientación profesional desde la tecnoética educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2), 181-193.
- Cortés Pascual, P. A. (2008). Educational technoethics applied to careers guidance. En R. Luppici y R. Adell (Eds.), *Handbook of Research on Technoethics* (2 Vols.) (Section III-Chapter XXVIII). Canadá: Universidad de Ottawa.
- Escámez, J. (1987). La relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para la conducta moral. En J. A. Jordán y F. F. Santolaria (Eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 207-240). Barcelona: PPU.
- Estler, S. E. (1988). Decision Making. En N. J. Boyan, (Ed.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 305-320). Nueva York: 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. En L. Núñez y C. Romero (Eds.), *Evaluación de políticas educativas* (pp. 127-142). 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.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1975). *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la civilización científico-técnica*. Barcelona: Herder.
- Jiménez, J. (2004). *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos. 2ª reimp.
- Ladrière, J. (1977). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.
- Larrosa, J., Melich, J. C. y Romañá, T. (2006). Las emociones en la cultura. En J. M. Asensio et al. (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 223-248). Madrid: Alianza Editorial.
- 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.
- Marín Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en la educación*. Valladolid: Miñón.
- Marín Ibáñez, R. (1983). La educación como optimización del hombre. En VV. AA., *Teoría de la educación I (El problema de la educación)* (pp. 108-123). Murcia: Límites.
- Martínez, M. (2000). Construcción de valores y proceso educativo. En M. Santos (Ed.), *A Pedagogía dos valores en Galicia* (pp. 39-69). Santiago de Compostela: ICE da USC.
- Morín, 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. (Coord.) (2003). *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 Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (15), 33-56.
- Pérez 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), 3-31.

- Quintanilla, M. A. (1981). *A favor de la razón. Ensayos de filosofía moral*. Madrid: Taurus.
- Rodríguez, A., Bernal, A. y Urpí, C. (2005). *Retos de la educación social*. Pamplona: Ediciones Eunate.
- Romañá, T. y Martínez, 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.
- Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (1987b). *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* (pp. 15-36). Málaga: Universidad de Málaga.
- 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 racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de Educación*, (314), 157-186.
- Touriñán, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica (179-198). *Revista de Educación*. Número extraordinario de 2002.
- Touriñán, J. M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56 (1), 25-47.
- Touriñán, 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.
- 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. Universitat Tarraconenses. *Revista de Ciències de l'educació*, (30, juny), 173-212.
- Touriñán, J. M. (2007a). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59 (2-3), 261-311.
- Touriñán, 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.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008a). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008b). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña: Netbiblo.

- Touriñán, J. M. (2008c). Universidad, investigación e innovación: principios de determinación en la política científica y en la política educativa. En J. Evans y E. Kristensen (Eds.), *Investigación, desenvolvimiento e innovación* (pp. 11-50). Santiago: Universidade de Santiago de Compostela.
- Touriñán, 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.
- Touriñán, 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.
- Urpí, C. (Coord.) (2008). La educación estética ante una cultura audiovisual. *Estudios sobre educación*, (14), 1-161. Número monográfico.
- VV. AA. (1983). *Teoría de la Educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Límites.
- Vázquez, G. (1994). ¿Es posible una teoría de la educación intercultural? En M. A. Santos (Ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural* (pp. 25-42). Barcelona: PPU.
- Wright, G. H. von (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Universidad.

# Capítulo 4

## La educación artística en el sistema educativo. Educación “por” las artes y educación “para” un arte

*José Manuel Touriñán López*

### Contenido

---

- 4.1. Introducción
  - 4.2. Educación “por” las artes y “para” un arte. Las perspectivas general y profesional de la educación artística
  - 4.3. Las artes como contenido de la educación
  - 4.4. La educación artística no descarta ningún eje matricial de la creatividad cultural
  - 4.5. El desarrollo creativo es glocal y transnacional en la sociedad del conocimiento
  - 4.6. ¿Quién enseña a quién? La condición de experto
  - 4.7. Conclusiones
-

## 4.1. Introducción

En el Capítulo 3 hemos analizado la educación artística como ámbito general de educación. Las artes —la Música, la Arquitectura, la Danza, la Fotografía, etc.— igual que cualquier otra área de experiencia, son susceptibles de educación y constituyen en cada caso un área cultural específica que es objeto y meta en la educación de las personas.

La educación artística, en tanto que educación, 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 y sentido que corresponde a toda educación.

Pero además, la educación artística, en tanto que área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y, como cualquier otro ámbito general de educación (como cualquier otra área de experiencia) es susceptible de ser tratado como ámbito de educación general y como ámbito de educación vocacional y de desarrollo profesional. En este sentido, igual que podemos hablar de la educación física, por ejemplo, como parte integrante de la educación general y como singular forma de educación vocacional que conduce a una carrera profesional, también podemos hablar de la Música, la Danza, el Teatro, la Pintura, el Cine —las artes— como partes integrantes de la educación general y como singulares formas de desarrollo vocacional y profesional.

En este capítulo nos preocupamos en particular de las artes como contenido de la educación y de su doble consideración para la educación artística: la educación artística como educación general y la educación artística como educación profesional.

## 4.2. Educación “por” las artes y “para” un arte. Las perspectivas general y profesional de la educación artística

El marco legislativo actual incluye la educación artística como parte de la formación general de los individuos y, por lo tanto, la reconoce como ámbito de intervención educativa propio y singular. A pesar de que ya en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) (BOE de 6 de agosto) se contemplan las artes como parte del currículo educativo, será la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre) la que realmente incorpora las artes como parte del currículo de la educación, para ser impartida por profesorado especializado, bajo el rótulo de enseñanzas de régimen especial.

Una de las grandes novedades de la LOGSE fue que a los centros de formación artística se les dotó de un currículo desarrollado como el de cualquier otro nivel de Educación Secundaria.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo) *mantiene el concepto de enseñanzas de régimen especial* —aunque no con el rango de Título como hacía la LOGSE— para las enseñanzas artísticas profesionales (artículo 3.6 de la LOE), pero *además establece el concepto de educación artística en la educación general*. La educación artística aparece con esa denominación como área en el currículo de Educación Primaria (artículo 18.2 de la LOE). En la Educación Secundaria Obligatoria se determina que formen parte del currículo general obligatorio de los alumnos la música y la educación plástica y visual (artículos 24 y 25 de la LOE). Con respecto al Bachillerato

se establecen por ley tres modalidades: Artes; Ciencias y Tecnología; Humanidades y Ciencias sociales (artículo 34 de la LOE). De manera tal que con la LOE podemos afirmar que la educación artística queda integrada en el sistema general de formación, de manera clara y distinta de la que corresponde a las enseñanzas artísticas de carácter profesional (artículo 45 de la LOE). Se sigue, por tanto, que la formación artística es un ámbito de intervención pedagógica que puede ser abordado desde la formación general del individuo y como ámbito de especialización o profesionalización.

Se plantea, con esta distinción, un nuevo matiz legal en nuestro sistema educativo, porque, además de las enseñanzas artísticas, entendidas como vía vocacional y profesional de formación “para” una determinada arte —música, teatro, danza, cine, diseño, pintura, etc.— en centros profesionales específicos y especializados, se contempla la educación artística como parte integrada del currículo general de Primaria y Secundaria, porque las artes son ámbito general de educación. De este modo, se admite implícita y explícitamente que, ni se trata de preparar a todos los alumnos de la educación común y obligatoria como si fueran a ser artistas, ni de presuponer erróneamente que todos los alumnos de la educación general son, vocacionalmente, artistas. Hablar de las artes como ámbito general de educación no se confunde con hacer artistas en pequeño en la educación general. Se trata de asumir, por el contrario y por vez primera, 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 dentro de la educación general y común. La educación artística es así problema emergente en el sentido técnico del término: aparece algo nuevo, desde el punto de vista pedagógico. No se trata de formar profesionales de un arte (que podría hacerse como formación vocacional desde la Educación Primaria), sino de contribuir a la formación general de las personas desde las artes. La educación artística se presenta como un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona-educando basada en competencias adquiridas desde la cultura artística que permiten aunar inteligencia, voluntad y afectividad en la formación de cada persona para asumir y decidir su proyecto de vida, sea o no el alumno vocacionalmente artista o quiera ser en el futuro un profesional de un arte (Tourriñán, 1995; Tourriñán y Longueira, 2009).

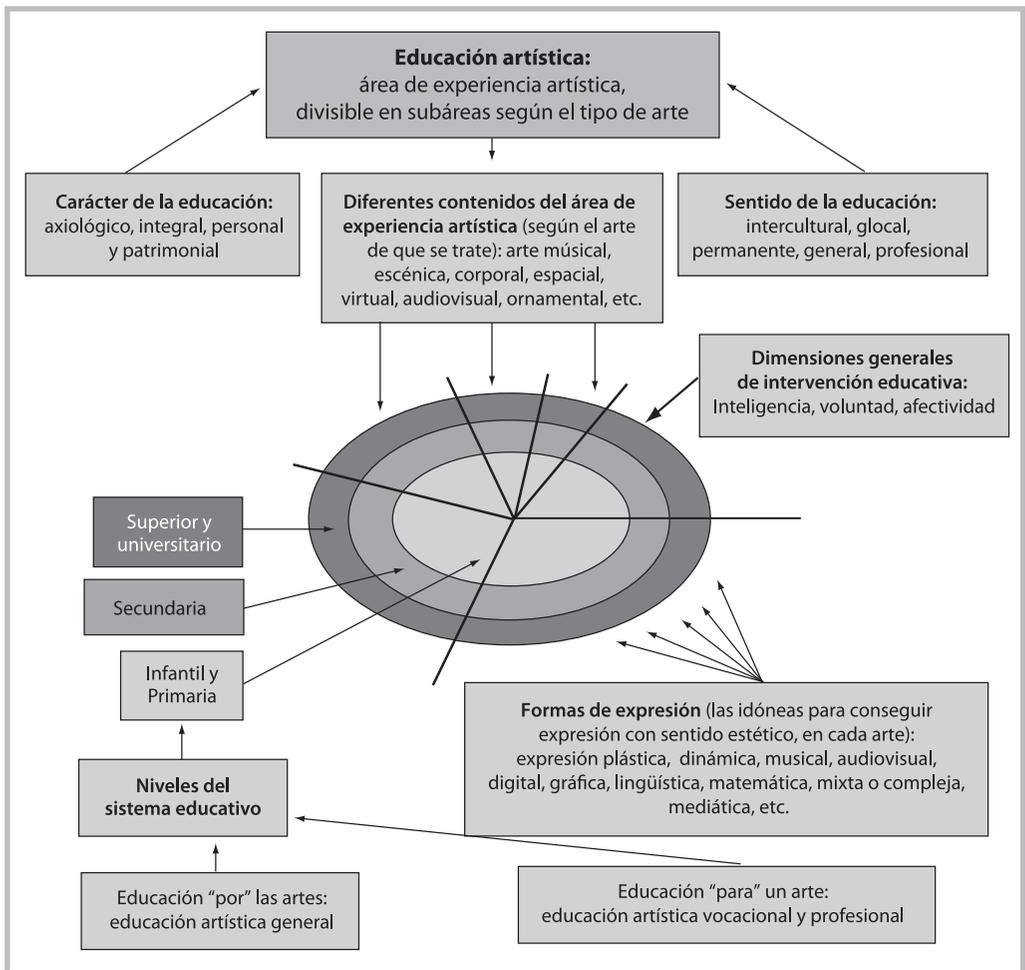
La educación artística es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado desde la formación general del individuo y no solo como ámbito de especialización o profesionalización. Y con la nueva ley, la formación artística profesional (educación “para” un arte concreto) se distingue de la formación entendida como educación artística general (educación “por” las artes). El artículo 45.1 de la LOE dice que las enseñanzas artísticas (vocacionales-profesionales) tienen como finalidad garantizar la cualificación de los futuros profesionales en determinadas artes (música, danza, arte dramático, artes plásticas y diseño) y en el artículo 45.2 se establece su agrupación en tres niveles: enseñanzas elementales, enseñanzas profesionales y enseñanzas artísticas superiores.

En el nuevo contexto del sistema educativo ambos tipos de formación ya no se confunden, a menos que digamos, erróneamente, que la educación artística general es una preparación para la rama de enseñanza profesional artística muy elevada (educación “para” un arte), lo cual, dicho sea de paso, sería incompleto y tendría sentido contradictorio respecto de lo legislado.

Podemos hablar, por tanto y con propiedad, de educación “para” un arte determinado (el de mi vocación o el de mi profesión), pero además, con la nueva legislación, podemos

hablar de educación general “por” las artes. La educación artística es un ámbito general de educación que puede impartirse a todos los alumnos en la educación común, general y básica. Existen destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos y existen competencias y capacidades relacionadas con la realidad cultural de las artes, que pueden vincularse al desarrollo de la persona en general 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 carácter axiológico, integral, personal y patrimonial en el ámbito de la educación artística como ámbito general de educación. Pero, además, en el contexto legal actual, podemos hablar de formación artística general y formación artística profesional, igual que hay formación general y formación profesional de Química, Física, Biología, etc.

**Figura 4.1.** Educación artística “por” las artes y “para” un arte.



Fuente: Elaboración propia.

Es incuestionable, desde el punto de vista legal, que la *educación artística como formación general* (la educación “por” las artes) es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado desde la formación general del individuo. Debemos asumir el problema de la educación artística como educación general, que no es lo mismo que hacer aprendices de artistas, sino ser capaz de utilizar las artes como instrumento de formación general, en tanto que las artes son contenido singular de expresión y experiencia, en tanto que las artes son contenido singular de expresión y experiencia (Perrenoud, 2004).

Con la nueva ley nos encontramos frente a un problema de orientación o mentalidad ante la Educación artística, porque de lo que se trata es de formar personas con la cultura musical sin convertirlos en profesionales. *La formación por las artes aparece como ámbito de educación general*, es decir, aparece como parte del currículo general de la educación obligatoria y común para todos; aparece como una finalidad de la educación general. No se trata ya de hablar solo de la Educación artística en términos de pericia instrumental o técnica, sino que, al colocar las artes como ámbito formativo dentro de la educación general, estamos abriendo el camino para comprender una nueva arquitectura disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias generales desde la cultura artística, porque es un ámbito general de educación.

Desde esta perspectiva, la educación artística no es solo *educación “para” un arte* (desarrollo vocacional y carrera profesional), también es *educación “por” las artes* (ámbito de educación general —a todos los alumnos—, porque es ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en este ámbito al desarrollo de competencias generales de la educación, como parte del desarrollo integral del educando, igual que las Matemáticas, la Lengua, la Geografía, o cualquier disciplina básica del currículo de la educación general).

Desde nuestra perspectiva, desarrollar las artes como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la educación artística, en cualquiera de sus manifestaciones y que la hace significativa como educación, como experiencia artística y como experiencia profesional y vocacional:

1. Las artes como ámbito general de educación que aportan valores educativos vinculados al carácter y sentido propios del significado de la educación, igual que cualquier otra materia o contenido de áreas de experiencia educativas.
2. Las artes como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico.
3. Las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional.

En las dos primeras acepciones, por medio de la educación artística se cubren finalidades de la educación en general y de la educación artística como ámbito de educación general. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación artística como orientación profesional y vocacional para un arte determinada. De este modo, para nosotros, la educación artística es, en primer lugar, educación; en segundo lugar, es educación artística y, en tercer lugar, es educación profesional.

### 4.3. Las artes como contenido de la educación

Vivian Gadsden en su trabajo sobre artes y educación, realizado para AERA (American Educational Research Association) con motivo de la revisión anual de investigación en educación, mantiene que en los últimos 20 años las artes han alcanzado un incremento

prominente en el discurso educativo y en el debate público. Este incremento se identifica con la incorporación de determinados géneros artísticos (música, artes visuales, teatro y otros) al currículo escolar y con la incorporación de las nuevas tecnologías y productos multimedia como soportes de la enseñanza (Gadsden, 2008). La situación desde el punto de vista de la investigación es tan novedosa que la pregunta clave es qué cuenta en el aprendizaje de la educación artística y qué aprendizaje cuenta, porque en el ámbito de la relación artes y educación se advierten los siguientes indicios de cambio:

- Hay un cambio semántico en el ámbito de la educación artística que se manifiesta en la traslación del singular “arte” al plural “artes” y en la focalización diferenciada entre educación artística de niños, arte infantil (hecho por niños) y arte para niños (hecho por adultos).
- Hay un cambio epistemológico en el fundamento de la relación artes y educación, de manera tal que la finalidad de la educación artística no es primariamente hacer artistas y profesionales orientados por su producto final el objeto artístico, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el carácter integral, expresivo y valioso de lo artístico que permite comprenderlo como una manifestación cultural de la experiencia humana y como experiencia individual.
- Hay un compromiso social y general con las artes y la educación artística que es superior al modo en que ese compromiso está reflejando su importancia en el currículo escolar, medida esta en términos de porcentajes de tiempo semanal y en orientación de la educación artística.
- Hay un nuevo espacio social multicultural, multimedia y pluralista en el que la manifestación artística, al lado de su uso expresivo, alcanza un sentido reivindicativo y de justicia social asociado a momentos generacionales que condicionan, prácticas, creencias y formas de expresión.

#### **4.3.1. *El sentido estético y de lo artístico como contenido esencial de la educación artística***

Como ya hemos dicho en el Capítulo 2, el conocimiento de áreas culturales (en nuestro caso las artes) no es el conocimiento de la educación y por consiguiente, 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 objeto 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, condicionadas en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

Por esta razón, desde el punto de vista de la educación, hemos de preocuparnos del contenido de las artes en la educación artística. Partiendo de la distinción entre educación artística general y educación artística vocacional-profesional, es obvio que la respuesta supone plantearse de manera directa la pregunta: ¿qué es lo que se consigue para la educación de las personas por medio de las artes que no se consigue igualmente por la educación referida a otras áreas culturales? La pregunta nos vuelve a enfrentar a la idea de la educación artística

como ámbito general de educación que cumple el sentido y el carácter de toda educación y que sirve para la educación general (la educación común y básica de todos los educandos). *La primera respuesta que la educación ha consolidado en múltiples investigaciones es que el objetivo de la educación artística como educación general es el cultivo del sentido estético y de lo artístico, y para ello se utiliza el contenido de las artes y sus formas de expresión más logradas* (Eisner, 2002; Levine, 2007; Bresler, 2001; Urpí, 2008; Kant, 1964; Schiller, 1981; Read, 1969; Henz, 1976; Marín Ibáñez, 1973, 1976 y 1980; Kriekemans, 1977; Hubert, 1975; Göttler, 1955; Broudy, 1977; Williams, 1988; Carrit, 1974; Bayer, 1986; Beardsley y Hospers, 1997; Santayana, 1896).

En el ámbito de la investigación educativa hemos tomado conciencia, como dice Broudy en su trabajo sobre *la Educación y la estructura del conocimiento en las artes*, del carácter esencial del sentido estético, respecto de la educación artística:

Con respecto a la obra de arte misma, no hay, según considero, ningún argumento serio que sostenga que un cuadro o un concierto formulan afirmaciones explícitamente conceptuales y descriptivas acerca de la realidad. Las obras de arte no se construyen sobre la base de conceptos cuyo propósito sea simbolizar de manera no ambigua referentes exteriores a ellas mismas. No hay un léxico o una sintaxis de las imágenes que constituyan el arte. En pocas palabras, es extremadamente arduo construir obras de arte en forma de enunciados que transmitan significados. Pero como objetos de percepción, las obras de arte pueden expresar, y a menudo expresan efectivamente, un significado, al elaborar una imagen de algún sentimiento o idea, o alguna combinación de estos (Broudy, 1973, p. 98).

De acuerdo con la afirmación anterior, podemos decir que, por ejemplo, la Novena Sinfonía no es un conjunto de enunciados acerca de la exaltación de la creación; más bien hemos de decir que los sonidos son imágenes de complejos estados de ánimo, ideas, sentimientos y acciones y por consiguiente, escuchándola uno podría inferir que así se siente la creación desde la música con un sonido que la hace sumamente grandiosa e impresionante. En este sentido, la obra de arte, el objeto artístico está lleno de información y si careciéramos de ella estaríamos como humanos más pobres e ignorantes. Precisamente por eso sigue diciendo Broudy:

las obras de arte pueden expresar, mucho o poco, lo trivial o lo profundo, y en muchos casos lo que expresan es secundario con respecto a la estimulación de la percepción rica y plena que proporcionan. Este valor intrínseco de la experiencia estética simplifica, en cierta manera, el problema de justificar la educación estética. (...) La exigencia más segura y modesta que uno debería tener en lo que respecta a la educación artística es quizá pretender que ella ayude a desenvolver en la persona los hábitos preceptuales de ese modo peculiar que llamamos estético (Broudy, 1973, p. 99)

En el ámbito de la investigación educativa y en relación con la educación artística cada vez hay más consenso acerca de que *la educación artística, como ámbito general de educación que está integrado en la educación general (educación por las artes), consolida su pertinencia y relevancia*, si se asume que:

1. La obra de arte y el objeto artístico establecen una conexión con la realidad de algún modo único y singular, según el tipo de arte y es resultado de una intencionalidad artística manifiesta.

2. Una obra de arte y un objeto artístico pueden ser catalogados como mejor que otros con criterios inteligibles.
3. Una obra de arte y un objeto artístico pueden ser catalogados en función del tipo de experiencia que utilicen —sea arte de escuela superior o artesanía— y proporcionan un tipo de experiencia y expresión (con sentido estético) que no se consigue sin cultivar ningún arte.
4. La educación artística, atendiendo a sus contenidos y las distintas formas de expresión que le son propias o se le adecuan es capaz de influir sobre las preferencias y por tanto sobre la concordancia de valores y sentimientos.
5. La educación artística es una forma de educación en valores que está implicada pedagógicamente en los problemas de conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar y sentir los valores estéticos y artísticos.

#### **4.3.2. Tendencias de cambio en la identidad de lo artístico**

Ahora bien, llegados a este punto, la respuesta se complica, atendiendo a las investigaciones hechas por los especialistas del área cultural “las artes”, que han generado un volumen muy significativo de resultados a lo largo de la historia: qué es lo que vamos a enseñar para alcanzar sentido estético y artístico, si no hay acuerdo sobre lo que es arte (¿qué aprendizajes cuentan?). Ante este tipo de preguntas, que son retóricas cuando se usan para paralizar el avance del conocimiento de un ámbito, hemos de decir, como ya sabemos desde el Capítulo 2, que la metodología de investigación es un ámbito de conocimiento disciplinar que versa sobre la forma de proceder en la ciencia y se ocupa específicamente de la manera de construir y desarrollar conocimiento en cualquier área. En esta tarea, la metodología busca constantemente una fundamentación cada vez más segura, pertinente y relevante, con el fin de garantizar cada vez más la homogeneidad de criterios respecto de la identidad, creación y evolución del conocimiento del área.

Frente a las preguntas retóricas que paralizan el avance del conocimiento es bueno recordar que en el año 1982, Peters y Ceci dieron a conocer los resultados de su investigación acerca de la fiabilidad de los criterios que utilizan los editores de revistas científicas para seleccionar las investigaciones publicables. El trabajo consistía en analizar las respuestas obtenidas, al enviar a 12 prestigiosas revistas de Psicología investigaciones para publicar que ya habían sido publicadas recientemente en ellas, si bien se había desfigurado de forma no substantiva el título del artículo y el resumen del mismo. En esta investigación se comprobó, de manera sorprendente, que nueve de los doce manuscritos no fueron detectados por el editor o por el equipo de revisión como anteriormente publicados en la revista respectiva. De los nueve no detectados como previsiblemente publicados, ocho fueron rechazados a causa de *serios problemas de metodología*. Peters y Ceci concluyen su investigación, denunciando la ausencia de criterio homogéneo para la corrección y la escasa firmeza de criterio en los correctores (Peters y Ceci, 1982).

Posteriormente, en el año 1987, W. K. Davis realiza un estudio teórico acerca de la debilidad de los paradigmas en la investigación en educación y concluye que, si bien es verdad que somos capaces de establecer un sofisticado nivel en términos de metodología de la investigación y de las técnicas de evaluación, también es cierto que muchas de las cuestiones de investigación responden más frecuentemente a ocurrencias oportunistas

respecto del entorno que a un sistemático y permanente interrogatorio del modo de encarar el sentido y meta de la intervención pedagógica (Davis, 1987).

Como podemos observar, la ausencia de unificación de paradigmas en la investigación en educación ha sido denunciada en muy diversos trabajos y los manuales internacionales más clásicos de investigación pedagógica dejan constancia de esta idea (Wittrock, 1986; Keeves, 1988). Para Schulman, la ausencia de un paradigma singular de investigación no es un signo patológico del campo, ni una señal de peligro para el campo de estudio (Schulman, 1986). El problema, como dice Husén, habría que verlo, más bien, en las posiciones dogmáticas y reduccionistas que limiten el conocimiento a la capacidad de resolución de problemas que se establezca desde una determinada concepción, pues eso equivaldría a negar la posibilidad de avance en el sistema conceptual de un campo (Husén, 1988).

Con todo, la diversidad de criterio, e incluso la polémica en la investigación, no deben interpretarse de manera descontextualizada. Controversia y polémica no son sinónimos de ausencia de resultados (Tourriñán, 1990b). Desde el contexto de la investigación no puede olvidarse que, en cualquier caso, esta polémica es una polémica de expertos acerca de un conocimiento especializado. En el fondo, con este debate, pone de manifiesto la importancia del tema de la “esencia” y “sentido” del conocimiento en un área cultural, la búsqueda de lo mejor para el área y su avance. Y esto es, en definitiva, lo que se pretende con la metodología de investigación: que sea adecuada para explicar, interpretar y decidir qué es y no es de un área determinada (Eco, 2004).

Por tanto, en nuestra opinión, la duda, la polémica y el cambio no suponen descrédito para un tema de estudio, porque con la metodología es posible establecer parámetros acerca del conocimiento que fundamenten pautas intersubjetivables de análisis de las diferentes posiciones que se mantienen respecto del conocimiento en un área. Es importante insistir en que la conclusión relevante al caso no es la polémica y la diversidad de paradigmas, sino más precisamente la posibilidad de unificación de los criterios de análisis; o dicho de otro modo, el problema no es la diversidad de paradigmas, sino la homogeneidad de criterios respecto de la identidad, construcción y evolución del conocimiento en el área (Tourriñán, 1987a). El rigor metodológico es garantía del conocimiento en cada ciencia y por ello los métodos de investigación constituyen un elemento esencial en el desarrollo y creación del conocimiento en cada área, porque los métodos propios de adquisición de conocimientos son un componente esencial de toda ciencia y los grandes avances en el conocimiento han ido unidos a cambios importantes (avances) en la metodología.

En este trabajo, nuestro objetivo es analizar diversas aportaciones que nos ayudan a comprender y a acreditar el conocimiento de las artes. El objetivo es establecer un esquema de interpretación que nos permita, con criterio lógico, comprender la distinta significación atribuida al concepto de arte y artes, es decir, describir las propiedades que permiten caracterizar diferentes modos de considerar el arte. El objetivo no es la productividad en cada uno de esos modos; lo que preocupa, no es la cantidad de investigaciones realizadas, sino, más bien, saber cómo es considerado en cada caso el arte, para decir cómo se incorpora a la educación artística lo específico del arte. Interesa más el análisis del supuesto que permite entenderla, que la fecundidad de la hipótesis, es decir, que los conceptos y precisiones terminológicas que se establecen sucesivamente,

una vez se ha aceptado la hipótesis. *Lo que interesa especialmente es entender la propia transformación en el arte como instrumento de creación y su progresiva adaptación a nuevos postulados o fundamentos.*

Desde esta perspectiva de aproximación, Carlos d'Ors decía en un trabajo de 1980 que en el arte de nuestro tiempo hay un predominio de lo social sobre lo estético, es decir, de la función social sobre la función esteticista del arte por el arte que no tiene otra función que la expresión con sentido estético sin otra connotación (d'Ors, 1980). Se cree en el arte como transformación del hombre y de la realidad, pero no en el arte que traduce al hombre en eternidad (Camón Aznar, 1968). Esto es debido básicamente a dos tipos de cambios culturales. Por una parte, la introducción de nuevas técnicas visuales abocó el arte al *hiperrealismo* que persigue la ilusión de la realidad y confiere acta de trascendental a lo banal, lo caricaturesco, lo innoble, lo ruín y lo inmoral (una escupidera, una forma de inodoro, una obscenidad, etc.). Por otra, el avance del pensamiento tecnológico y de la importancia del subconsciente que hacen primar en las artes, tanto el sentido productivo y percedero de la obra frente al sentido reproductivo-imitativo de la naturaleza y permanente, como el sentido instintivo e intuitivo del arte frente al arte intelectual (d'Ors, 1980). Parece que en la Historia del pensamiento artístico hemos pasado del arte como testigo de la historia de los hombres, a la deshumanización del arte. La tendencia es primar en el arte los objetos sobre el hombre y mantener la sorpresa, lo inesperado, lo asombroso como nuevo postulado estético y marca de la creación original (Ortega y Gasset, 1991; Marco, 2002; Fischer, 1967; Larrosa, Mellich y Román, 2006).

No se trata de adoptar una posición contraria a estas nuevas tendencias o frente al cambio *per se*. Ni es nuestro objetivo, ni es nuestra competencia. Ante la diversidad de paradigmas, nuestra posición es metodológica: nuestra crítica no es a la fecundidad de los nuevos supuestos, sino al intento de limitar lo artístico a las nuevas vías, de manera tal que cualquier otra manifestación sea prejujuada desde el punto de vista del contenido como antigua o inadecuada para la educación artística (Eisner, 1982 y 1984).

Así las cosas, parece que, desde el punto de vista del contenido, *una primera tendencia* consiste en rechazar en la educación artística la idea tópica del arte "universal" y "eterno". En palabras de Jiménez:

durante los dos últimos siglos hemos extendido de forma acrítica la idea de arte a las muy diversas manifestaciones estéticas de las culturas humanas. Pero se trata, en realidad, de un deslizamiento conceptual y teórico, de una gran equivocación categorial producida en el contexto del historicismo evolucionista del siglo XIX (...) Lo que es universal, en un sentido antropológico, es la *dimensión estética*. En todas las culturas humanas se dan un conjunto de prácticas y manifestaciones de representación, utilizando los diversos soportes sensibles: el lenguaje, los sonidos o las formas visuales. Pero, al menos en su origen, las culturas no occidentales presentan una funcionalidad vital, una inserción en distintos tipos de ceremonias, que las hacen muy diferentes de la exaltación de la forma que caracteriza nuestra idea de arte (Jiménez, 2004, p. 53).

Por otra parte, y desde el punto de vista del contenido, también estamos en una etapa del desarrollo del conocimiento del arte que nos permite resaltar *una segunda tendencia* orientada a desdibujar la asociación secular de la obra de arte y del objeto artístico con el "hacer". No se trata de negar la tradición, olvidando que en nuestra cultura occidental

“arte” viene del latín *ars* que a su vez se traduce de la palabra griega *téchne* que tenía un significado mucho más amplio que el de nuestra palabra “arte” (Bellas artes), porque hacía referencia a la pericia o maestría técnica en el hacer de cualesquiera oficios o ciencias, tales como la Medicina, la Navegación, la Estrategia, etc. Es en este sentido que la *téche* imita la naturaleza o va más allá de ella (Ferrater Mora, 1979). Se trata de entender que en el arte hay un aspecto institucionalizado muy fuerte: hoy se llega a decir que el mensaje no es el medio, ahora el mensaje es la marca (Lehu, 2002) y que el verdadero arte no es pintar un cuadro, sino venderlo, así que el artista es el galerista (Rigalt, 2009). Como dice Jiménez, esto es debido al sentido institucionalizado del arte en nuestro mundo hasta tal punto que es verdad que “no hay una obra artística fuera de la institución “arte”, con todo lo que conlleva de error el filtro de los expertos que muchas veces se equivocan y relegan una obra genial en un determinado momento” (Jiménez, 2004, p. 115). Todo esto implica reconocer en el momento actual tradiciones artísticas distintas de la europea occidental. El mundo avanza, también en el arte, hacia el reconocimiento pleno de la diversidad estética y cultural (Jiménez, 2004, p. 179).

Esta reflexión anterior nos sirve para fundamentar *una tercera tendencia* respecto del contenido en el conocimiento del arte actualmente. Se trata de la viabilidad de una nueva unión entre arte y técnica debido al impacto de las nuevas tecnologías en el mundo digital y en la sociedad del conocimiento (Colom y Touriñán, 2008; Touriñán y Soto, 2008; Touriñán, 2004b). Se trata de la posibilidad de superar la escisión renacentista entre arte y artesanía, de tal manera que el ingeniero y el artista, el sentido productivo de la *téchne* y el sentido contemplativo del *ars* latino vuelven a encontrarse en el horizonte digital, propiciando la fusión de géneros que representa una nueva oportunidad de aproximación entre arte y conocimiento científico (Jiménez, 2004, p. 219; Brokman, 2007; Snow, 1969; Ibáñez-Martín, 1975; Espada, 2008).

Si esto es así, está también orientada *la cuarta tendencia* respecto del contenido en la educación artística: es la que hace referencia a la creación del arte virtual como manifestación inequívoca de producción de mundos posibles que son alternativa al mundo material existente. A este problema hemos dedicado otros trabajos y ahora es suficiente resaltar que no solo hay una *realidad virtual*, sino que cada vez estamos más imbuidos de la *virtualidad real* (Touriñán, 2007). Se trata en el fondo de tener capacidad de adaptación al problema en el nuevo entorno, para responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta qué aprendizaje cuenta y qué cuenta en el aprendizaje. Y como dice Sefton-Green, la naturaleza dialéctica del debate —entre codificación y decodificación en los media, entre consecuencias de los media en la audiencia y potenciación de la misma, entre producción y recepción, entre texto y contexto de recepción— ha llegado en los últimos 20 años a una posición de síntesis que tiene como objetivo mostrar que la investigación en media y cultura popular está implícita y explícitamente fundada en premisas de teorías y modelos de aprendizaje entendidos como parte necesaria e intrínseca del compromiso con las formas propias de la cultura de los media (Sefton-Green, 2006, p. 283).

Tan cierta es la implicación teórica del compromiso con las formas propias de la cultura de los media que hoy ya podemos hablar de realidad virtual, pero también de “virtualidad real”, pues eso es lo que perciben los usuarios del programa *Second Life* (<http://secondlife.com>)

que tiene previsto llegar a 50 millones de personas en los cuatro próximos años e imprimirá carácter en los educandos, como lo hizo en su momento la tecnología Nintendo.

Si a esto añadimos, por una parte, las características propias de las nuevas tecnologías (inmaterialidad, interactividad ilimitada, instantaneidad, innovación, multiformato, multidireccionalidad, automatización, interconexión, diversidad, convergencia de medios —iPhone, iPod, Wimax—, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre los productos) y, por otra, no olvidamos el *fuerte poder vivencial de lo virtual*, que *reemplaza el criterio de verdad por el de similitud*, postulando el principio de que, más que explicar el mundo, es necesario hacerlo funcional y, por tanto, *similar-análogo y virtual*, de manera tal que se desplaza en la persona la experiencia del sentido de contrastación de la verdad por el sentido digital, simulado, virtual, analógico, aparente y situado, de que el modelo funciona, estamos en el camino razonablemente esbozado para pensar en el reto, todavía novedoso, de la fusión de géneros en las artes dentro de la sociedad digital.

Una *quinta línea de tendencia* respecto del contenido del arte, es la desacralización del arte, que sustituye el sentido de pieza única original por el de reproducción técnica del objeto artístico, dando lugar a la sustitución de la presencia irreplicable por la presencia masiva característica de la sociedad de masas. Esta situación, en palabras de Jiménez, establece una relación de igual a igual entre artista (productor) y público (receptor). No se trata de contemplar lo intocable de la obra irreplicable, sino de la posibilidad de distorsionar, alterar y fragmentar el original en virtud de la necesidad del público y del medio de reproducción (Jiménez, 2004, p. 227). Si esto es así, hemos de concluir con Jiménez que la consecuencia más directa de la desacralización es la *desmaterialización* del arte, que separa el concepto de objeto artístico y el soporte sensible. Esta tendencia conceptualista que está operativa desde los años sesenta y cuya imagen límite es el urinario de Duchamp insiste en que la *difuminación* de objeto artístico y la *actitud de apropiación* de cualquier propuesta artística es lo conveniente. Esta tendencia tiene una relación significativa con las teorías de la exención sistemática del sentido de la obra (porque no hay un sentido asignado que sea el último y definitivo), como se han encargado de fundamentar Foucault (1968), Barthes (1953 y 1971) y Derrida (1967). Esta línea, vinculada a la deconstrucción, se podría identificar en la literatura especializada en arte con la idea genérica de “la muerte del autor”, usando la terminología de Barthes, en su ensayo crítico de *La muerte del autor* (Barthes, 1987). En este ensayo, Barthes sostiene que la idea romántica del artista como genio se desvanece y es sustituida por la del espectador activo que interpreta la obra, pues al espectador se le reserva el papel activo de rastrear en las obras un sentido plausible, nacido de las múltiples interpretaciones posibles. Desde esta perspectiva, el paradigma artístico de la formalización en el arte es desplazado por el paradigma de la interpretación (Marchán, 1994; Pérez, 2004).

### **4.3.3. No todo vale como contenido en las finalidades de la educación artística**

Es obvio que, si distinguimos entre mercado del arte y obra artística (Frey, 2000; Romañá y Martínez, 2003), estamos en el camino adecuado para conocer, estimar, elegir, enseñar, sentir y realizar un objeto artístico. Hay quien elegirá cualquier cosa, pero, sin entrar de

nuevo en la aceptación de la diversidad de paradigmas y la homogeneidad de criterios, me parece conveniente traer a colación un comentario crítico que, con motivo de la noticia del “Caballo pintor”, hizo Carlos Marzal acerca de los extremismos del arte que niegan incluso la intencionalidad artística:

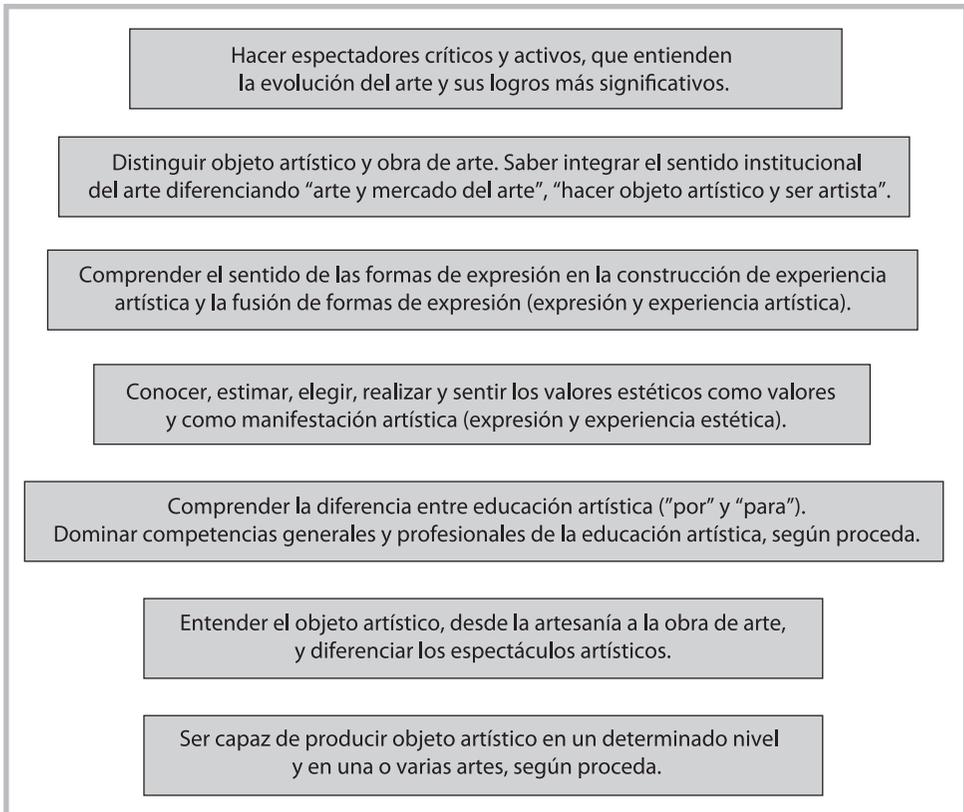
Un anciano caballo de salto había descubierto, en el profundo sur de Estados Unidos, su vocación artística. Al parecer, este ejemplar (...) había tomado los pinceles con la boca, los había mojado en óleo y había dado por iniciada una carrera de expresión de su emotividad caballar a través de las artes plásticas. (...) algunos ilustres críticos habían juzgado como un punto más que estimable las telas del equino y en varios museos de importantes ciudades del país se habían apresurado a comprar obra reciente. El galerista declaró “hoy sabemos que el arte no es lo que algunos pocos piensan que es el arte, sino lo que el arte es” (utilizando el argumento en su defensa de la legítima oferta artística del caballo y no de salvaguardar el arte frente a cualquier cosa)... Lo que testimonian estas historias es que arrastramos un siglo de rencor contra la excelencia, a favor de la ocurrencia (...) y lo hace desde todos los rincones: los museos, las revistas, las galerías, las escuelas de Bellas Artes. La mierda en lata de artista, las calaveras engastadas de diamantes, los cadáveres de pobres mendigos chinos embalsamados, las vacas laminadas en cortes y sumergidas en urnas de formol no son la prueba de que el Emperador está desnudo, sino la triquiñuela genialoide que ha permitido a casi cualquier tipo desnudo aspirar a convertirse en Emperador. Y mientras tanto, los relinchos más difundidos no dejan escuchar en ocasiones las voces verdaderas que siempre existen (Marzal, 2009, p. 2).

Como hemos dicho en el inicio del Capítulo 2, 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 sociohistóricamente 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 y para desarrollarse profesionalmente). 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 sociohistórico y al desarrollo profesional, cuando proceda. Y esto, desde el punto de vista del contenido artístico, quiere decir, básicamente, que hay que conseguir que el educando alcance sentido estético y artístico y lo integre como forma de construirse a sí mismo en un entorno diverso de interacción, aunque no sea de orientación profesional.

Hay algo que permanece y algo que cambia respecto de la educación artística en su sentido general y profesional. El contenido del área cultural de las artes crece y sus fundamentos son revisados desde el conocimiento específico del ámbito. Pero eso no tiene que paralizar la acción pedagógica (Tourriñán, 1989). Con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación y con fundamento en el análisis de lo permanente y cambiante en el conocimiento de las artes, es posible mantener un conjunto de propuestas

programáticas en el contexto de las finalidades de la educación artística, vinculadas al contenido de las artes, que recogemos en el siguiente esquema:

**Figura 4.2.** Finalidades de la educación artística relativas al contenido.



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.4. La educación artística no descarta ningún eje matricial de la creatividad cultural

La cumbre de Ministros de Cultura de la Unión Europea, celebrada en Salamanca en marzo de 2002, mantiene como una de sus preocupaciones fundamentales la creación de estrategias comunes para potenciar el papel de la cultura en cada país y con carácter general. La Unión Europea atenderá a las oportunidades que ofrece la Red para difundir programas culturales, pues se ha tomado conciencia de que el apoyo a la cultura es elemento fundamental en el desarrollo europeo, tanto desde el punto de vista del florecimiento de la diversidad nacional y regional de las culturas de los Estados miembros, como de la importancia del patrimonio cultural común (Tourinián, 2002 y 2004a).

El significado de la palabra "cultura" puede ser tan amplio o tan estrecho que su riqueza semántica puede convertirse en ambigüedad conceptual, mermando considerablemente su

utilidad. Nos dice Eagleton que seguimos atrapados entre unas nociones de cultura tan amplias que no valen para nada y otras que resultan exageradamente rígidas, siendo por ello una de nuestras necesidades más urgentes situarnos más allá de ellas (Eagleton, 2001, p. 55).

Desde el punto de vista antropológico, en un cierto sentido, la cultura lo abarca todo, desde los estilos de peinado y los hábitos de bebida hasta el modo de comportarse; en su sentido estético, la cultura engloba las artes y desde un punto de vista más popular, la cultura comprende desde la identidad hasta la ciencia-ficción. Hasta tal punto esto es así que la cultura (la palabra) también puede concebirse como una lucha constante por conectar tres significados de la cultura (productos) que se mantienen histórica y filosóficamente hablando —la cultura en el sentido de las artes, la cultura como civilidad y vida valiosa y la cultura como sentido y estilo de vida social—, porque los análisis más depurados de la evolución humana conducen a la hipótesis de que los recursos culturales son elementos constitutivos, no accesorios, del pensamiento humano, en el sentido de que las herramientas, la caza, la organización de la familia y luego el arte, la religión y la ciencia modelaron somáticamente al hombre, y por consiguiente, estos elementos son necesarios no solo para su supervivencia, sino para su realización existencial (Geertz, 2000, p. 82).

Si a lo dicho anteriormente le añadimos el hecho de que la industria cultural ha jugado un papel esencial en la producción de bienes de consumo, estamos en condiciones de percibir con más precisión por qué la cultura —sea artística o de otro tipo— se ha convertido en el tema de nuestro tiempo. Si la cultura se ha convertido en el tema de nuestro tiempo, es porque ha quedado integrada en el proceso general de producción de bienes de consumo y se ha acentuado de manera evidente el valor político de la cultura (Eagleton, 2001, p. 183). Y ello afecta como parte que es a las artes (Eisner, 2000). Se trata de entender el hecho de que cantar una balada de amor bretona, o montar una exposición de arte afroamericano, por ejemplo, no son cosas, ni perpetua, ni inherentemente políticas; se vuelven políticas cuando se vinculan a un proceso social de oposición, modificación o apoyo al orden social establecido (Otero Novas, 2001, pp. 172 y ss.).

La conocida distinción entre formas residuales, dominantes y emergentes de cultura es un buen reflejo de lo que queremos enfatizar en el párrafo anterior y que Samuel Huntington ha expresado de manera personal y acertada como “choque de civilizaciones”, pues la influencia de la cultura en la política y en la economía varía de unos períodos a otros y es especialmente fuerte en el mundo posterior a la Guerra Fría. En la fase actual de la historia global todo parece apuntar, en palabras de Huntington, a que las causas fundamentales de conflicto internacional son de carácter cultural en el sentido de que las diferencias importantes entre civilizaciones en materia de desarrollo político y económico están claramente enraizadas en sus diferentes culturas. Las grandes divisiones de la humanidad a partir de los años noventa del siglo XX no son los tres bloques de la Guerra Fría sino los agrupamientos correspondientes a las civilizaciones principales del mundo (occidental, latinoamericana, africana, islámica, sínica, hindú, ortodoxa, budista y japonesa). La cultura y las identidades culturales están modelando los patrones de cohesión, desintegración y conflicto en el mundo actual. En este mundo del siglo XXI la política local es la política de la etnicidad; la política global es la política de las civilizaciones. El choque de civilizaciones reemplaza a la rivalidad entre las superpotencias. La política global se ha vuelto multipolar y multicivilizacional (Huntington, 2001, p. 30 y más ampliamente pp. 21-84). Y

esto, desde el punto de vista de la educación significa que es un reto y un compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado, por una parte, al *desarrollo cívico*, es decir, a *aprender a convivir* en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado y, por otra parte, al reconocimiento y aceptación del otro y de la diversidad con sentido intercultural en la educación, ya sea artística o de otro tipo (Tourrián, 2008a, 2008b).

Kroeber y Kluckhohn en su clásico trabajo sobre la revisión crítica del concepto de cultura y de su casi sinónimo civilización, clasificaron 164 definiciones en dos grandes grupos: las definiciones pertenecientes a las concepciones humanistas, etnocéntricas y elitistas y las definiciones pertenecientes a las concepciones menos valorativas que buscaban resaltar el poder explicativo de la ciencia en el ámbito de la cultura (Kroeber y Kluckhohn, 1952). Es obvio que esta recopilación no resuelve ni contempla los problemas enunciados en los párrafos precedentes, pero sí nos permite reflexionar sobre la versatilidad de los términos que nos ocupan.

A modo de resumen, podemos decir que el *concepto de cultura* se ha asociado a los siguientes significados preferentemente:

- La forma y el estilo de vida de un pueblo.
- El refinamiento y perfeccionamiento individual.
- Las ideas y valores tradicionales.
- Desarrollo de la civilidad y legado espiritual de un pueblo.
- Un patrón de significados transmitidos históricamente.
- La mentalidad colectiva, ya sea de élite, de masas o popular.
- La instrucción adquirida por una persona.
- El conjunto de productos de la cultura.
- Los diversos ámbitos susceptibles de ser cultivados (cultura física, intelectual, moral, general, especializada, técnica, artística, científica, material, espiritual, etc.).
- Cultivo de los objetos naturales.
- La civilización como lo heredado socialmente en la vida del hombre, material y espiritual.
- La conciencia de identidad étnica.
- Subsistema de la sociedad que interacciona con otros subsistemas, tales como el político o el económico y puede constituir, a su vez, sus propios subsistemas, tales como el arte, la ciencia, las humanidades, etc.
- Sistema de símbolos y significados propios de cada cultura (concreción de las culturas).

Por su parte, el *concepto de civilización* ha sido asociado básicamente a los siguientes significados:

- Conjunto de costumbres moderadas (civilidad y urbanidad) propias del hombre urbano como contraposición a las costumbres rústicas.
- Fase histórica que refleja un desarrollo superior en relación con el progreso y desarrollo social de los pueblos.
- La entidad cultural más amplia y elevada del grupo humano, que engloba, tanto el sentido material de la realización, como el sentido técnico y espiritual.
- Entidad contrapuesta al concepto de cultura inmaterial y que hace referencia solo al progreso material de los pueblos.

- Concepto sinónimo de cultura en su sentido etnográfico más amplio identificado con un todo complejo que incluye conocimiento, creencias, arte, costumbres, leyes, moral y cualquier otra capacidad o hábito adquirido por el hombre en tanto que miembro de una sociedad.
- Sentido plural del termino; solo hay civilizaciones y no existe una civilización definida como ideal, ni un criterio único de “civilizado”.
- La asociación humana más perdurable, que tiene continuidad histórica a través de los cambios de sus unidades políticas, sociales, económicas e incluso ideológicas.
- Sinónimo de civilización universal o confluencia de la humanidad en un conjunto de valores, creencias, orientaciones, prácticas e instituciones comunes para pueblos y personas.
- Sinónimo de civilización mundial entendida como conjunto de pautas de consumo y de cultura popular occidental que gracias a las tecnologías de la información y las comunicaciones y a la difusión de innovaciones de la industria cultural se están generalizando en el mundo (civilización globalizada).

En referencia a los conceptos de cultura y civilización, *el concepto de educación* adopta la forma de una herramienta cultural que sirve para formar a las personas con objeto de que puedan contribuir a dominar y mejorar el progreso material y espiritual del individuo y de la sociedad. Esto es así entendido, porque social y colectivamente, el mayor grado de cultura de un pueblo comprende y coincide con el de su “civilización”, aun cuando sea verdad que puede haber individuos cultos que son pobres y pueden existir hombres cultos en pueblos atrasados materialmente (Morin, 2000; Diccionario Ciencias Sociales, 1975; Diccionario de pedagogía, 1970; Rodríguez Neira *et al.*, 2000).

Desde una perspectiva histórica, el concepto de cultura tiene su arranque en la palabra latina “cultura”, cuyo primer sentido de “cultivo” se aplicó a “agricultura” y a “culto”. Pero es en el siglo XVIII, cuando el término cultura es utilizado en lengua alemana en el sentido moderno de cultura aplicado a sociedades humanas. La tradición alemana identifica el término cultura con hechos intelectuales, artísticos y religiosos e implica un cultivo personal, una progresión hacia la perfección espiritual (por medio de la educación). Esta tradición romántica de la cultura no permaneció estática en su desarrollo y el pensamiento historicista, el idealismo y el estilo hermenéutico contribuyeron a acentuar en el concepto de cultura el sentido de etnicidad y de la política identitaria de carácter nacional o regional, tan afín al pensamiento actual (Kuper, 2001, pp. 26 y ss.).

En la tradición francesa la palabra que representa los ideales y los logros materiales y espirituales del hombre y de los grupos sociales es el vocablo “civilización”. Dicho vocablo procede del latín *civilitas* y su sentido más básico es el de lograr o impartir modos de vida refinados. En el siglo XVIII adquiere su uso moderno, atendiendo a las dos estipulaciones que Lucien Febvre le atribuye: un sentido descriptivo, coincidente con los aspectos materiales, intelectuales, morales y políticos de la vida colectiva de un grupo humano y un sentido normativo, coincidente con el ideal de alto grado de desarrollo y progreso y consonte con la idea de civilización universal, científica y racional propia de la Ilustración (Kuper, 2001, p. 42). Esta concepción francesa avanzó durante el siglo XIX al amparo de las ideas del positivismo, el socialismo científico y el utilitarismo, consolidando en el devenir histórico la idea de civilización científico-técnica (Munford, 1979). Esta idea de civilización mundial científico-técnica es la que ampara la cultura del progreso y la globalización en nuestros días (Kuper, 2001, p. 28).

En la tradición inglesa de los intelectuales liberales, desde J. S. Mill a E. B. Tylor, la cultura se identifica con los valores culturales eternos del arte, la filosofía y la religión dentro de la estructura de la sociedad, de tal manera que en el pensamiento inglés, frente a la visión humanista convencional de la cultura que tenía que ver con el desarrollo intelectual y espiritual de un individuo, grupo o clase, se consolida el sentido de cultura como estilo de vida de la sociedad (Tylor, 1977, p. 1). La cultura en el sentido de T. S. Elliot no se confina a una minoría privilegiada, sino que abarca a grandes y a humildes, a la élite y a lo popular, a lo sagrado y a lo profano, y cada clase tiene la función de mantener la parte de la cultura total de la sociedad que pertenece a dicha clase y eso se traduce en un sentido del arte depurado como tradición y estilo (Kuper, 2001, p. 55; Moreno Báez, 1996).

En el más puro sentido de la tradición inglesa, la cultura materializaba los valores sobre los que descansa el orden social, y dado que la cultura se transmite por el sistema educativo y se expresa en su forma más poderosa en el arte, la educación y el arte eran los campos que un intelectual comprometido debería intentar mejorar; la educación y la cultura condicionan la fortuna de una nación y precisamente por eso ambas constituyen un terreno decisivo para la acción política (Elliot, 1948, p. 120).

Este sentido de la tradición inglesa ha sido matizado en Norteamérica, haciendo referencia, más a los valores de un determinado pueblo que a los lazos sociales concretos que le dan consistencia orgánica como pueblo. El problema no es la semejanza de los pueblos, porque cada cultura es un ensayo único e irrepetible de vivencia del mundo. La cuestión de la cultura, así interpretada, es el modo de vivir y de concebir la existencia que tiene un determinado grupo desde su nivel de conciencia.

El Diccionario de Ciencias Sociales (tomo I, p. 602) contabiliza desde los estudios de Kroeber y Kluckhohn más de trescientas definiciones de cultura, lo cual nos hace pensar que, igual que hay discursos francés, alemán e inglés acerca de la cultura, y de la misma manera que existe un pensamiento ilustrado, otro romántico y otro clásico sobre la cultura, el relativismo cultural propicia la posibilidad de transformaciones estructurales del concepto de cultura que utilizan de modo diverso esas tres tradiciones centrales de la definición. Hoy se insiste en el discurso politizado sobre la cultura y es un hecho que las nuevas disciplinas culturales conocidas como “estudios culturales” incluyen en el concepto de cultura tanto las bellas artes, la literatura y la erudición, como las humanidades y los medios de comunicación, así como el folclore, el arte proletario, los deportes y la cultura de masas, ya sea esta relacionada o no con el amarillismo y los culebrones (Kuper, 2001, p. 264).

Cultura, civilización y educación son tres conceptos relacionados que la Pedagogía tiene que considerar desde una propuesta de visión integrada (Read, 1969; Porcher, 1985; Williams, 1988, Gardner, 2005; Goleman, 1997; Curtis, Demos y Torrance, 1976; Gadsden, 2008). Y la tradición pedagógica más consolidada en el ámbito de la educación estética se decanta en este mismo sentido en tanto que considera la educación estética como una parte específica de la educación general “por” las artes al establecer una relación entre inteligencia, cognición, creatividad, sentimiento y estética, dentro del carácter integral de la educación:

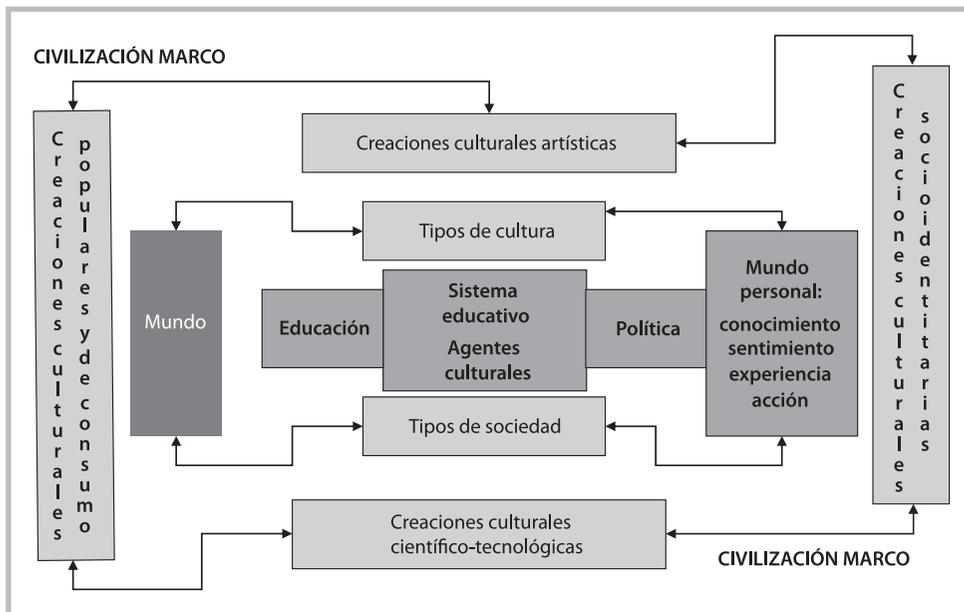
La gran ventaja pedagógica que posee el tema de la creatividad es su generalización a todos los individuos (...) por lo que la escuela puede despertar las capacidades creativas de sus alumnos. Es una obligación prioritaria, pues como vamos intuyendo, la capacidad creativa es, en definitiva, la que va procesando los avances sociales en todas sus dimensiones (...) de ahí la necesidad de aportar una educación de la creatividad que logre despertar las posibilidades que

poseemos todos (.../...). Estimular, pues, las posibilidades creativas es preparar y contextualizar adecuadamente al niño para hacerlo participe y dotarlo del sentido estético que es parte de la educación integral (.../...). La educación estética se plantea como una preparación para la vida. Educar en el sentido estético es, en definitiva, aportar creatividad, libertad y sensibilidad: es dotar al hombre de su capacidad expresiva y receptiva; es, en consecuencia, retornarle lo mejor de sí mismo, acaso de su propia identidad (Colom, 1994, pp. 185, 186 y 188).

No hay ninguna razón en el pensamiento contemporáneo que obligue a abandonar desde el punto de vista conceptual alguna de las tendencias y tradiciones de pensamiento que configuran *la creación cultural desde sus ejes matriciales como creación cultural artística, creación cultural socioidentitaria, creación cultural científico-tecnológica o creación cultural popular y de consumo*, pues, como dice Munford, hay un sentido social profundo en la creación cultural que condensamos en su cita y en la Figura 4.3:

lo que se requiere, pues, es comprender que la vida creadora en todas sus manifestaciones, es necesariamente un producto social. Se incrementa con la ayuda de tradiciones y técnicas mantenidas y transmitidas por la sociedad en general, y ni la tradición ni el producto pueden quedar como propiedad única del científico, del artista o del filósofo, menos aún de grupos privilegiados que, según las convenciones capitalistas, tan ampliamente los apoyan (...) el hecho es que la actividad creadora constituye el único negocio importante de la humanidad (.../...) La tarea esencial de toda actividad económica equilibrada es la de producir un Estado en el que la creación sea un hecho corriente en toda experiencia; en el que no se niegue a ningún grupo, en razón de su trabajo o su deficiente educación, su parte en la vida cultural de la comunidad, dentro de los límites de su capacidad personal (Munford, 1979, pp. 433-434).

**Figura 4.3.** Ejes matriciales de la creación cultural humana.



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.5. El desarrollo creativo es glocal y transnacional en la sociedad del conocimiento

Me consta que la literatura pedagógica ha avanzado de una manera razonada en el ámbito de la evaluación de valores y la educación (Tourrián, 2008b). También es verdad que los temas transversales son un denominador común de los sistemas educativos modernos (Tourrián, 2008a). Pero en el caso de la educación artística se trata de ir más allá de los temas transversales. Se trata de reconocer que los nuevos rasgos que configuran el mundo del nuevo milenio son tan peculiares que justifican la presencia formal de disciplinas en las escuelas para el desarrollo de la educación artística general, vocacional y profesional, so pena de no atender debidamente al compromiso que exigen las artes (Eisner, 1992). Y en el ámbito de las artes, del conocimiento y de la creación cultural, sea artística o no, la transnacionalidad y la glocalización aparecen como condiciones propias del sentido de la educación que está a la altura de los tiempos.

La ciencia, la tecnología y la sociedad de la información con su impronta de globalización hacen que las palabras desarrollo, progreso, creatividad y occidentalización se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar propuestas de desarrollo que impongan las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias. La cuestión clave es —como ha definido la Sociedad para el Desarrollo Internacional en su congreso mundial celebrado en Santiago de Compostela en 1997— qué tipo de globalización queremos, porque la globalización debe ser un instrumento para reforzar el compromiso cívico a favor de las identidades culturales regionales (SID, 1997).

Asumiendo con Stiglitz que la globalización puede ser una gran oportunidad, siempre que esté enmarcada por reglas que sean justas y equitativas (Stiglitz, 2002 y 2006), conviene insistir en que, desde la perspectiva pedagógica, se destacan cuatro rasgos en la globalización (Tourrián, 2004a):

- 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 más allá del límite territorial nacional en que las redes de información generan un nuevo espacio de interacción para las diversas formas de actividad humana y las corrientes culturales.

En palabras de F. Altarejos, estas últimas —las corrientes culturales—, bullen tanto como los intercambios comerciales y los flujos financieros, no solo 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, Rodríguez y Fonttrodoná, 2003, p. 16).

La consideración de la falta de conocimientos como uno de los mayores problemas del desarrollo, supone un tipo de discurso en el que todavía participan pocos y que, además, acostumbran a estar lejos de las esferas de influencia. Los países más desarrollados hacen énfasis en la tecnología, en el conocimiento y en su capacidad creativa para poder competir (Tourriñán, 2003).

En la industria del conocimiento, las ideas, las formas y los modelos adquieren la condición de materia prima. Las tendencias más avanzadas en el ámbito de la innovación apuntan a la importancia del diseño creativo. Y en este debate, es preciso tener muy claro que la solución, si la hay, habrá que buscarla también desde la educación (Tourriñán y Soto, 2008).

*Descubrir e inventar* son dos conceptos que dan contenido significativo al conocimiento, no por el hecho de que ambos conceptos hayan sido desde hace tiempo prueba argumental para superar el concepto de objetividad como correspondencia factual, sino por su relación con el desarrollo tecnológico y la producción de objetos, tengan sentido artístico o no (Tourriñán, 1987a).

En primer lugar, la imagen que nos hacemos de las cosas no es en absoluto reduplicativa; toda imagen selecciona necesariamente ciertos aspectos del original. Los estudios actuales de la percepción permiten afirmar que, si bien es verdad que lo que vemos está relacionado con las imágenes de nuestras retinas, también es verdad que otra parte muy importante de lo que vemos está relacionada con el estado interno de nuestras mentes, nuestra educación, nuestro conocimiento y experiencias y nuestras expectativas (Chalmers, 1982, pp. 40-46). Es obvio que esto no quiere decir que no podamos ver distintas personas la misma cosa; tan solo sirve como prueba de que la imagen que nos hacemos de las cosas no es reduplicativa.

En segundo lugar, si el sistema conceptual fuera una copia del sistema real, se sigue que toda explicación del conocimiento sería mecanicista, no creativa, hasta el extremo de hacer inviables los inventos —no los descubrimientos— que el hombre introduce en la realidad. *Procedencia e innovación* son dos términos que reflejan aspectos incompatibles con una teoría simplista de la “copia” de la realidad, pero absolutamente necesarios en el ámbito de la intervención educativa abierta a la capacidad creativa. Nuestras imágenes proceden ciertamente de la realidad, pero nuestro sistema conceptual no es copia simplemente; hay capacidad de innovación. Como dice Pinillos, los inventos humanos no se explican por simple copia de la realidad, “son las propias ideas que concibe la mente las que han transformado el mundo físico” (Pinillos, 1978, p. 19). La evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana enfatiza el uso apropiado del conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología (Messadié, 1999, 2000a y 2000b).

Como decíamos, hoy el énfasis está en el concepto de innovación, pero conviene recordar que en los últimos cincuenta años se han ido modificando las posiciones sobre ese concepto. El Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento (INGENIO) de la Universidad Politécnica de Valencia ha contribuido a comprender los pasos que se han dado en los últimos cincuenta años en relación con el concepto de innovación, desde sus primeros pasos, que solo ocupaban a un pequeño grupo de científicos, hasta nuestros días,

donde se ha convertido en un importante campo de conocimiento, ocupando a miles de investigadores (Martin, 2008; Isaksen y Tidd, 2006; Touriñán, 2008c).

Se puede mantener, a la luz de las investigaciones actuales, la orientación de la innovación bajo una visión abierta, multicausal, multiniveles y de liderazgo. Todas estas condiciones confirman el énfasis en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y la importancia de reparar en tres cualidades especiales que afectan al desarrollo creativo desde la perspectiva de la educación:

- El valor estratégico de la actividad investigadora y del conocimiento y aplicación de las diversas formas de expresión al área educativa de la experiencia artística.
- La posibilidad de modificación multilineal y multiniveles de la potencia creativa de las personas desde la educación y la importancia de la investigación en el contexto de la formación de competencias vinculadas a la capacidad creativa y de innovación.
- La regionalización de las manifestaciones culturales y artísticas que hacen más patente el sentido socioidentitario de la diversidad creativa de las personas, lo que implica un protagonismo especial de cada comunidad autónoma en su propio desarrollo artístico.

La apuesta por el desarrollo de políticas educativas y de formación constituye, desde todos los puntos de vista, un diferencial de calidad que ayuda a la consolidación social de los territorios, promueve la competencia artística, refuerza la confianza en los mercados del arte y, por ende, promueve sinergias que afectan positivamente el fortalecimiento del capital humano comprometido en las artes.

Cualquier estrategia de desarrollo en este mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados, sino espacios unidos por el *carácter glocal* (Matelart, 1998; Borja y Castells, 1999).

Es carácter plural sin unidad que se ejerce en cada lugar, hace que cada acción en la sociedad mundial tenga que ser pensada globalmente y actuada localmente. El principio de las organizaciones no gubernamentales (*think globally, act locally*) es una traducción para la intervención personal, social, cultural y artística del concepto que une en cada actuación lo global y lo local: *la propuesta glocal* (Touriñán, 2004a).

Atendiendo a las estrategias de innovación y desarrollo, podemos explicitar varios presupuestos, en el entendimiento de que presupuesto es aquello a lo que se tiende con la investigación: es la orientación de la investigación y constituye una buena parte de la visión de enfoque de la investigación. El presupuesto, usado en este sentido, se distingue del uso económico del término y no se confunde con los supuestos de la investigación, que son aquellos principios que no se explicitan, pero de los que depende la credibilidad de lo que se afirma. Para nosotros, en este apartado del trabajo y respecto de la innovación y el desarrollo, los presupuestos podrían enunciarse del siguiente modo (Touriñán, 2004b y 2008c):

1. En términos de metodología, toda innovación no implica exclusivamente innovación de recursos técnicos. Es fácil asociar la innovación con aparatos, tal como si la innovación consistiera en disponer de mejores medios y recursos para realizar lo mismo que ahora se hace pero de un modo más cómodo y funcional con la ayuda de la informática, por ejemplo. Esto, evidentemente, constituye un error de apreciación que no considera el significado del concepto de innovación, ni la importancia del concepto de capital humano, ni la amplitud del concepto de calidad referido a la educación, el aprendizaje y al desarrollo creativo.

2. La innovación educativa cumple un papel fundamental en el proceso de mejora de la calidad de las instituciones de educación y el proceso de innovación educativa es aquel que se realiza con la participación de los sectores implicados, se fundamenta en cambios planificados, se desarrolla de manera sistemática y está orientado a mejorar procesos, productos y/o grupos de capital humano para obtener ventajas competitivas para el sistema o el individuo creador.
3. Las ventajas competitivas de un sistema se identifican como ventajas de producto, proceso y organización. Cada una de ellas proporciona una ventaja de duración distinta sobre los competidores. La ventaja competitiva de producto no suele durar más de un año, pues puede ser copiada en su diseño rápidamente. La ventaja competitiva de proceso mantiene su predominio sobre los rivales por un período medio de cinco años. Las *ventajas competitivas de organización* mantienen su superioridad y efecto innovador por períodos estables de diez años puesto que su componente fundamental es el equipo humano que se ha preparado para afrontar los cambios. Las ventajas competitivas de organización son las que benefician básicamente los sistemas educativos, incidiendo en las condiciones propias de la idoneidad sociocultural, de la oportunidad organizativa y/o de la coherencia ideológico-institucional, como hemos analizado en otro trabajo (Tourriñán, 2002).
4. Las competencias derivadas del uso de la técnica nueva tienen que estar combinadas con las *competencias profesionales de oficio*. Las competencias más destacadas no son las de manipulación de productos tecnológicos, sino las procedentes de la capacidad de organización y autonomía para la intervención pedagógica en el nuevo contexto. La eficacia en la educación orientada a la innovación y la creatividad está ligada a la formación de competencias nuevas en los profesionales de la educación. Las investigaciones se consolidan cada vez más como investigación orientada a la indagación de la gestión, la evaluación de la cultura de la institución escolar respecto de la nueva tecnología y la innovación estratégica, preferentemente. El núcleo fundamental es la indagación de las medidas socioeconómicas, de organización y de gestión destinadas a asegurar la identificación y utilización eficaz de una técnica, así como la capacidad potencial del sistema tecnológico y de sus agentes de adaptarse, desarrollarse y autoperfeccionarse.

Desde esta perspectiva, la sociedad que está en cambio exige, no solo organizaciones que se adapten y revisen sus formas de actuación, sino también coherencia en relación con las necesidades del entorno. La convergencia de las dimensiones cultural y espacial de la innovación, permiten defender que *la innovación como manifestación del desarrollo creativo ya no es solo un propósito de las organizaciones creativas, sino que se convierte en una necesidad estratégica generalizada de la educación en las sociedades que están en cambio.*

Conviene insistir, en este punto del discurso, en que toda función se ejerce sobre un determinado ámbito y requiere conocimiento del mismo. Pero en tanto que ámbito y conocimiento del ámbito son distintos, puede decirse que la estimación social del ámbito en que revierte beneficios una actividad, no implica necesariamente una estimación equivalente para esa actividad. Podemos estimar la salud y no estimar del mismo modo la Medicina; podemos estimar la educación y no estimar del mismo modo la Pedagogía, etc. El

conocimiento y la actividad no es el ámbito y la estimación del conocimiento y del ámbito no dependen de los mismos signos o determinantes. Precisamente por eso se puede conseguir, por medio de la propaganda y la publicidad, aumentar la estimación de un ámbito sin aumentar la estimación del conocimiento que afecta a ese ámbito (Touriñán, 1995).

Hemos de tener claro, por tanto, que la estimación social de un determinado conocimiento no se logra de forma repentina, ni con absoluta independencia de la estimación social del ámbito en el que revierte beneficios ese conocimiento. Pero, a su vez, la estimación social del ámbito en que revierte beneficios ese conocimiento, no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento.

Es innegable que socialmente se estiman la salud y la educación. Pero también es un hecho comprobable que un licenciado en medicina, por muy mal que haya hecho sus estudios, goza de reconocimiento social por el hecho de acceder al cuerpo médico. La eficacia, la credibilidad y la elaboración de los conocimientos y de la función profesional médica le respaldan. Por el contrario, un pedagogo, incluso si ha realizado sus estudios brillantemente, no adquiere reconocimiento social destacable por formar parte de su gremio. Su espacio ocupacional es cuestionado desde otras profesiones y la eficacia, la credibilidad y la elaboración de sus conocimientos y de su función son cuestiones a comprobar. Y esto mismo es aplicable al ámbito de las artes y de las escuelas superiores de artes, cuya titulación acredita competencia pero no garantiza reconocimiento social (Pérez Alonso-Geta, 2009; Dearden, Hirst y Peters, 1982).

Por otra parte, y desde la perspectiva de las competencias profesionales de oficio, no podemos olvidar que las funciones profesionalizadas tienen un ámbito ocupacional reconocido *legalmente* de forma exclusiva. Tal reconocimiento no se debe al capricho o a la arbitrariedad. En cualquier caso, y salvando las posibilidades de perfeccionamiento propias de toda actividad, parece innegable que el reconocimiento profesional de un ámbito ocupacional científico exige, entre otras cosas, que las tareas a realizar no se logren eficazmente sin un conocimiento especializado y distinto del que se obtiene en otras carreras. Yo puedo tener una gran preocupación intelectual por la Medicina, llegar a saber muchas cosas de Medicina, pero no podré ejercer legalmente la función, si no estudio la carrera. Preocupación intelectual por un ámbito y ocupación profesional de un ámbito son cosas distintas. Pero esa distinción no invalida el hecho de que para adquirir la competencia técnica en la función médica haya que dominar los conocimientos especializados propios de la Medicina. Y esta situación también se predica de las artes y de sus titulados, lo cual nos incita a profundizar en la idea de profesionalización en el siguiente epígrafe.

## 4.6. ¿Quién enseña a quién? La condición de experto

### 4.6.1. *El título profesionaliza y reclama formación adecuada*

La diferenciación de “conocimiento de áreas culturales” y “conocimiento de la educación” nos permite distinguir entre *profesionales de la educación* y *profesionales del sistema educativo* (Touriñán, 1987b). En el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos y otros profesionales que reciben con propiedad la denominación de profesionales del sistema educativo, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo. Pero,

además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de profesionales de la educación; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión es el conocimiento de la educación. “Profesionales del sistema educativo” y “profesionales de la educación” son dos expresiones distintas con significado diferente; y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto solo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado (Tourriñán, 1990a, 1991 y 1995).

En el marco del sistema educativo vigente en nuestro país, la profesionalización es un principio del sistema educativo y tiene sentido interrogarse acerca de cómo el sistema educativo asume la profesionalización de diversas actividades, tanto en el aspecto de su identidad profesional como en el de su formación profesional.

En nuestro sistema educativo incide una condición jurídico-administrativa específica que hace muy peculiar la relación entre sistema educativo y profesionalización. El artículo 149.1.30a. de la Constitución atribuye al Estado unas competencias. Constitucionalmente, el Estado tiene la competencia relativa a la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales. Nuestros títulos académicos generales, a excepción del de doctor, facultan para el ejercicio profesional y, por otra parte, el Estado, asumiendo su responsabilidad competencial, aprueba títulos de carácter oficial y de validez en todo el territorio nacional. Dado que el título garantiza la competencia académica y profesional —la competencia en el ejercicio profesional futuro—, se infiere que la profesionalización es un elemento estructural del sistema educativo. Por consiguiente, la profesionalización es principio del sistema educativo, porque el título que se obtiene en el sistema garantiza la competencia profesional. El sistema hace profesionales y la profesionalización es un elemento estructural de nuestro sistema educativo que tiene que ser considerada desde dos perspectivas distintas y complementarias (Tourriñán, 1995):

- La profesionalización *en* el sistema educativo (el sistema hace y forma profesionales; identifica profesionalmente diversas actividades y lleva a cabo su formación).
- La profesionalización *del* sistema educativo (el sistema utiliza profesionales para mantener su funcionalidad).

Desde este punto de vista, la pregunta inicial *quién enseña a quién* debe completarse además con las correspondientes preguntas de *qué se enseña, dónde se enseña y cuál es el nivel de cualificación*. Y así formulada la cuestión, parece plausible atribuir significado a la pregunta consecuente de *¿quiénes tienen que colaborar y cómo para conseguir la acción formativa eficaz?* El principio de profesionalización del sistema educativo obliga a plantear, desde el punto de vista de la formación, la necesidad de técnicos con conocimiento especializado y específico. El voluntarismo y el trabajo de instituciones para programar cursos especializados conducentes a títulos profesionales no resuelve la cuestión social aquí planteada que exige la preparación de profesores con competencia pedagógica para la educación artística profesional y para la educación artística como ámbito general de educación. Y esto último quiere decir, al menos, que habrá que incidir en el currículo formativo de los profesores de Primaria y Secundaria para que dominen las competencias necesarias para

realizar con aprovechamiento la educación artística general, pues lo cierto es que en el sistema actual no se está asumiendo este problema de formación con la singularidad que le corresponde (VV. AA., 2008; Hanna, 2008).

Al hablar de educación artística debemos distinguir *tres ámbitos de formación* claramente diferenciados, a pesar de que a lo largo de la historia hayan podido llegar a confundirse y alguno de ellos haya estado poco o nada definido:

- La formación artística profesional.
- La formación docente para el ámbito artístico, sea general o profesional-vocacional.
- Las artes como parte de la formación general.

Dos son las vías de formación para la *función docente* en los diferentes ámbitos del sistema educativo en la educación artística: las titulaciones superiores de la especialidad pedagógica expedidas en centros específicos de formación artística y los grados y postgrados universitarios de profesor especialista.

Actualmente la *formación artística profesional* se imparte en centros específicos. En el debate pedagógico respecto de la educación artística, una de las principales cuestiones que afectan al desarrollo de este ámbito es la diferenciación entre conocimiento del área cultural a impartir por un docente, en este caso un arte concreto y específico de la vía vocacional y profesional, y conocimiento de la educación respecto de las artes. En la capacidad de discernir ambas categorías y de reconocer la necesidad de formación especializada en el segundo reside la mejora en la formación docente existente actualmente. La imitación y la experiencia no son suficientes para crear conocimiento especializado en la educación, es necesaria una formación más sólida (Tourinán, 1987b, 1991). Cada vez es más evidente que esta carencia formativa en los docentes en este ámbito es descargada sobre el alumno y derivada hacia el mismo.

Por su parte, la educación artística como ámbito general de educación no tiene realmente el tratamiento adecuado en los programas de formación de profesores, es como si, por el hecho de ser profesor, se esperase que habría de tenerse ya una respuesta a la educación artística. Y esto, que está bien pensado, se viene abajo en la práctica, porque en los programas de formación de profesores, por una mala aplicación del conocimiento de la educación y por problemas de distribución administrativa de campos, se dejaron casi totalmente fuera de la formación general de profesores, tanto la educación artística, como los valores estéticos y se limitó la educación artística, en muchos casos, al conocimiento de la Historia del Arte. De este modo, ni profesores, ni alumnos han sabido otorgar y asumir el lugar que corresponde a la educación artística en la formación general.

A todo lo dicho anteriormente, hemos de añadir que la demanda general de educación artística y la ausencia de un control público bien reglado ha permitido la proliferación de centros de educación artística que ofrecen formación alternativa en procesos no formales de educación (escuelas privadas, academias, escuelas municipales y de asociaciones culturales). Estos centros cubren demanda y, en muchos casos, realizan una actividad encomiable desde el punto de vista del ocio cultural en la sociedad y multiplican las posibilidades de acceso de la población a una educación artística fuera del sistema educativo, pero también es verdad que la condición propia de estos centros los mantiene alejados de la obtención de grados y titulaciones que habilitan académica y profesionalmente. Esta situación contribuye a agrandar la distancia entre desarrollo político-administrativo de un área educativa y desarrollo cultural y epistemológico de esa área.

Hemos dicho en otro lugar que el desarrollo político-administrativo y el desarrollo epistemológico no mantienen necesariamente una relación de convergencia (Tourriñán, 1988, Tourriñán, 2008c). A los efectos de este capítulo es suficiente recordar que:

1. Las razones político-administrativas que legitiman cambios curriculares y de denominación legal de estudios no son, estrictamente hablando, razones epistemológicas, porque los criterios de verdad y consistencia no siempre se compatibilizan con el criterio de oportunidad que rige la decisión política del grupo que está en el poder ni con las prioridades que fija el gobernante en un momento determinado.
2. Origen y desarrollo administrativo de un campo no se confunde con desarrollo científico de un campo, aunque este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. Situaciones de este tipo se dan con frecuencia y podemos comprobar que el desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento y en el fomento de la investigación que no responden solo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. El criterio de toma de decisión, en estos casos, no es el criterio epistemológico o del contenido científico, sino que es el propio de la reducción politizada del criterio de toma de decisiones.

#### **4.6.2. La condición de experto en educación**

Una cuestión internamente ligada a la condición de experto, es la que surge al preguntarse cómo y dónde se adquiere el conocimiento para alcanzar la mencionada condición de experto. Los lugares o ámbitos de formación, que nos llevarían al análisis de las alternativas institucionales de formación y al reconocimiento de la identidad y diversidad de la función pedagógica son cuestiones a las que hemos dedicado otros trabajos (Tourriñán, 1987b, 1999 y 2000). Para nosotros, y a los efectos de este capítulo, es suficiente resumir la condición de experto en educación, atendiendo al contenido de educación que subyace en el concepto de profesional de la educación:

- El experto en educación (de grado o postgrado) es un especialista en una parcela del ámbito de realidad de la educación (educación física, educación, educación cívica u otras) desde el punto de vista del desempeño de funciones, según el caso, de docencia, investigación e intervención en el sistema educativo.
- La formación como experto en actividades educativas capacita para intervenir en la actividad educativa: enseñar, organizar y dirigir centros, evaluar y controlar actividades educativas, etc. Son funciones distintas que en determinados casos configuran la actividad propia de alguna profesión.
- La formación como experto le capacita para alcanzar con su maestría, no solo conocimientos de nivel epistemológico teórico, tecnológico y práctico acerca de la investigación en educación, de la enseñanza y de la intervención educativa, sino también destreza y experiencia en el ejercicio o práctica de esa actividad.
- El experto en educación tiene que dominar el área cultural que se constituye en ámbito de educación (objeto y meta de su quehacer) al nivel suficiente para desempeñar su función pedagógica.

Tanto la formación técnica en conocimiento pedagógico, como la formación en el área cultural en la que se va a ejercer la función pedagógica son absolutamente necesarias para

el logro de la meta. Ya sabemos que la práctica de una actividad, sea un arte u otra manifestación de experiencia, contribuye al aprendizaje y logra éxitos indudables. No se trata de negar el aprendizaje vicario, por imitación y práctica; aprendemos, haciendo (Dewey, 1971). Su valor está absolutamente contrastado con la evolución histórica del aprendizaje y desarrollo de destrezas.

Se argumenta frente a lo anterior que existen profesionales que realizan su función de manera eficaz sin recibir formación en el núcleo pedagógico. Es su dominio del contenido de la materia que enseñan y la experiencia personal de su actuación lo que les convierte en grandes profesores.

De manera formal se nos dice que, si la función pedagógica requiere más conocimiento especializado que el de la propia práctica, no se podría explicar por qué durante siglos la transmisión de cultura se logró sin conocimiento científico de la función pedagógica.

Al criticar esta objeción no se trata de negar el valor de la experiencia, se trata más bien de poner de manifiesto que en los productos culturales —y la función pedagógica lo es— la ausencia de una determinada condición para obtener un resultado en una época histórica concreta, no es prueba de que no sea necesaria la presencia de esa condición en otra época para obtener un resultado, a menos que defendamos que el resultado a obtener sea el mismo y no han variado, ni los conocimientos de las personas sobre ese ámbito, ni los modos de ordenar las acciones para lograrlo.

Dejando al margen el hecho de que no toda función pedagógica es función de docencia, es perfectamente legítimo suponer que el historiador sabe historia, el físico sabe física y que, por el hecho de saber esos contenidos, saben cómo ordenarlos a fin de producir las verdades de esas áreas de conocimiento que cuando se repiten al oyente con la suficiente frecuencia y el ritmo adecuado, son aprendidas. Cuando el objetivo es la presentación de conocimientos de áreas culturales, es indiscutible que la claridad, el entusiasmo, la sinceridad, la flexibilidad y el dominio de la materia a enseñar, configuran el bagaje experiencial de la enseñanza. Y esto se aplica también al dominio de destrezas mediante la práctica.

Se explica por esta razón que fundamentalmente a nivel universitario un profesor necesite “menos pedagogía” para que sus alumnos aprendan; lo normal es que los alumnos universitarios dispongan de las destrezas educativas adecuadas para introducirse en contenidos culturales de alto nivel de abstracción. Si, además, no nos olvidamos de que los alumnos universitarios son especialistas —después de muchos años de práctica— en descifrar mensajes verbales, hemos reunido las condiciones que explican por qué hay grandes maestros en la universidad sin estudios científicos de la función pedagógica. Si eso no fuese así, sería impensable la transmisión de la cultura de las generaciones adultas durante siglos. Ahora bien, esta argumentación resulta insuficiente cuando las trasladamos al nivel de preescolar, ya que, en ese nivel, los conocimientos de áreas culturales que se enseñan son escasos y las destrezas de los alumnos están sin desarrollar.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, la función pedagógica no equivale a saber tanta historia como el historiador, sino saber qué objetivos se logran al enseñar este tema de historia; qué destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos debe poseer el alumno para aprender ese tema; cuáles de esas destrezas, hábitos o actitudes se refuerzan con el aprendizaje del tema y qué razones hay para utilizar ese tema y no otro como instrumento pedagógico.

La función pedagógica se pone de manifiesto especialmente en los alumnos de cualquier nivel que no alcanzan rendimiento deseable, o cuando hay que poner en marcha secuencias racionales de acción nuevas para recuperar a esos alumnos o cuando nos enfrentamos a un problema de organización escolar o a la enseñanza explícita de los principios que justifican nuestra forma de actuación. No es suficiente decir lo hago así porque es lo que exige esta materia o porque lo he hecho siempre así o porque es bueno moralmente.

La destreza en facilitar el aprendizaje, la competencia requerida para elaborar programas de recuperación de aprendizaje más allá de la mera repetición de la explicación o del estudio, la preparación para distinguir entre objetivos de conocimiento y objetivos educativos, son aspectos de la función profesional que requieren una alta elaboración teórica, imposible de alcanzar prácticamente, sin recibir una formación específica de Pedagogía.

Hoy estamos en condiciones de defender que la preocupación pedagógica ha existido siempre, aunque no fue siempre científica; la ocupación pedagógica también ha existido siempre, aunque no fuese profesionalizada; lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque no siempre se le ha atribuido la misma capacidad de resolución de problemas al conocimiento de la educación.

La defensa del carácter especializado del conocimiento de la educación, permite afirmar que la función pedagógica es, en nuestros días, una actividad reconocida socialmente para cubrir necesidades sociales determinadas, una actividad específica con fundamento en el conocimiento especializado de la educación, que permite establecer y generar hechos y decisiones pedagógicas con el conocimiento de la educación. La competencia de los especialistas en funciones pedagógicas procede, por tanto, del conocimiento de la educación.

Ahora bien, llegados a este punto del discurso, hay que destacar, por una parte, la importancia de diferenciar la “práctica” como entrenamiento o ejercicio repetido de una actividad y la “práctica” como nivel epistemológico de conocimiento (aplicación del conocimiento al caso concreto), y por otra, la importancia de distinguir con precisión entre conocer un arte, investigarlo, enseñarlo, ejerciendo como técnico en ese arte y practicarlo como persona o como especialista. Las aptitudes y destrezas que se requieren en cada caso son distintas, y si bien en pura hipótesis mental pudieran darse todas en una misma persona, lo normal es que eso no ocurra y ello no merma el éxito en cada caso.

El especialista en ciencias de la actividad educativa hace práctica en el ámbito epistemológico (aplica su conocimiento al caso concreto y pone en acción la secuencia de intervención). Pero, además, hace práctica o entrena o se ejercita en las destrezas propias de un técnico en ciencias de la actividad educativa (hace prácticas como entrenador, como administrador o director de recintos educativos, etc.).

No hay nada extraño en que una persona que prepara a otras para la actividad educativa, la conoce, la investiga y trabaja como técnico de esa actividad, la practique. Más aún, tampoco hay nada extraño en aceptar que en determinados tipos de actividad, tales como la docencia, la abogacía, la medicina, la educación, etc., la práctica de la actividad ayuda al experto y forma parte de su formación. Eso que acabamos de decir lo comprobamos en todas las áreas de experiencia que requieren ejercicio de destreza práctica, como son el deporte, la educación, el arte o la cirugía. Pero de ahí no se sigue que quien más educación sabe es quien mejor la enseña o que quien más salta es quien mejor entrena. Si se me permite un símil con el médico-cirujano, puede decirse que quien mejor logra el objetivo de hacer médicos-cirujanos no es necesariamente, a su vez, el mejor cirujano. El mejor cirujano

domina la teoría, la tecnología y la práctica de la intervención clínica; además, “práctica”, es decir, ejercita la intervención clínica. Pero por el hecho de ser buen cirujano, no es buen “entrenador” de cirujanos, porque lo que necesita dominar el entrenador es la técnica de enseñar cirugía, aunque no sea un experto de la intervención clínica (Wynen, 1985).

Esta distinción entre conocer, investigar, enseñar una actividad o intervención (deportiva, médica, artística, etc.), ejercer como técnico especialista de una actividad o intervención (médico, artista, deportista), practicar la actividad a nivel epistemológico y practicar (entrenar la actividad como técnico especialista o como persona particular aficionada) nos pone en el camino de comprender la peculiar situación de determinadas carreras en relación con la práctica. Conviene no confundir esas peculiares relaciones, porque la práctica de quien enseña un deporte o un arte es, prioritariamente, la práctica de la enseñanza, no la del deporte o arte en sí. Esta distinción es fundamental para dilucidar cuestiones de profesionalismo y no anula de ningún modo la importancia del entrenamiento y el aprendizaje vicario en el dominio de destrezas.

Desde el punto de vista de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de aptitudes relativas al área en la que va a educar (experiencia y expresión artística), pero de ahí no se sigue que no se puede ejercer como educador en ese área de experiencia educativa sin que el profesor sea además experto practicante de ese área de experiencia. Para nosotros es un hecho que no es lo mismo educar que actuar educadamente; no es lo mismo sanar a alguien que vivir sanamente, no es lo mismo enseñar un arte o un deporte que ser el deportista o el artista y así las cosas, sigue siendo verdad que la eficacia en la enseñanza significa que no se requiere más nivel de competencia técnica que el necesario para hacer efectiva la acción. Precisamente por eso 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, ni todos deben tener el mismo conocimiento pedagógico, según cual sea el nivel del sistema educativo en el que trabaje, ni todos los alumnos se preparan para ser profesionales de una determinada área educativa de experiencia.

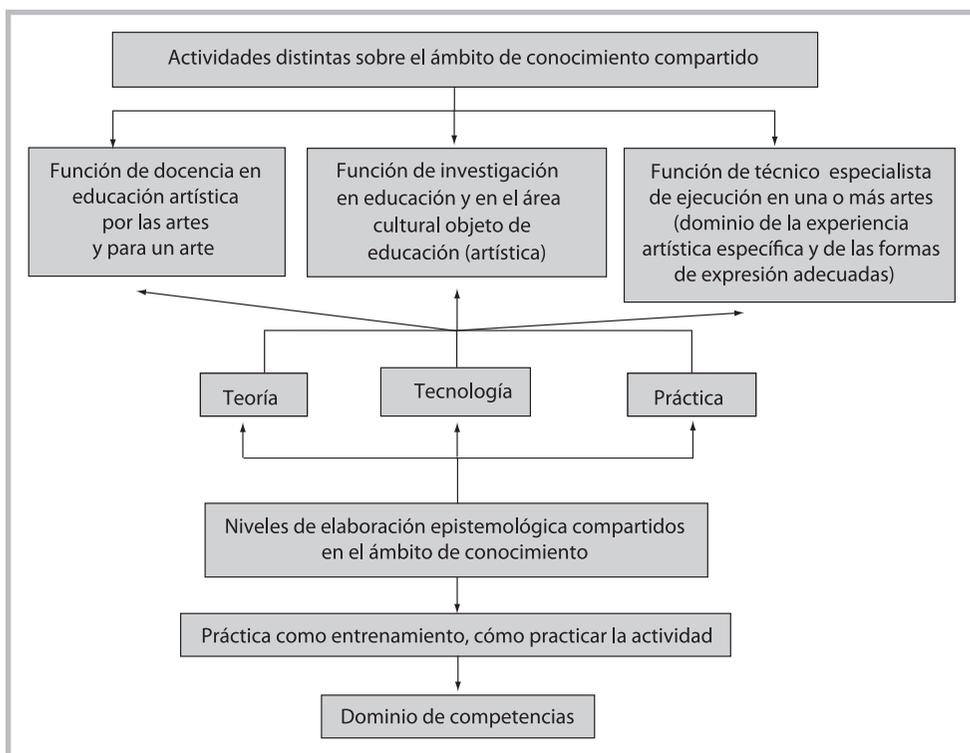
Esta diferencia entre aptitudes para practicar y aptitudes para conocer, enseñar, investigar y ejercer como técnico nos permiten entender además, por qué el especialista en ciencias de la salud no es el que más salud tiene, aunque sea el que está más preparado para controlar y optimizar los instrumentos y condiciones de salud. Por la misma razón, el técnico en actividades físico-deportivas no es quien más y mejor actividad físico-deportiva realiza, aunque es quien está en mejores condiciones para controlar y optimizar las aptitudes para la actividad físico-deportiva. Y esto se aplica a todas las áreas educativas de experiencia que suponen actividad práctica, incluidas las artes.

Es fundamental en este tipo de carreras distinguir entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito. El ámbito de conocimiento es la realidad práctica de la actividad, pero el conocimiento del ámbito es el dominio intelectual, no la práctica. El graduado es experto en conocimiento científico, por ejemplo, del arte, de las artes y del teatro. Conviene reparar en esto, porque no existen licenciados ni doctores en saltar vallas o hacer obras artísticas; pero sí puede hacerse una licenciatura o un doctorado del salto de vallas o de una obra de teatro o de un artista: su historia, su técnica, su entrenamiento, etc.

Conocer, investigar, enseñar una actividad o intervención (deportiva, médica, artística, etc.), ejercer como técnico especialista de una actividad o intervención (médico, artista,

deportista), practicar la actividad a nivel epistemológico y practicar (entrenar la actividad como técnico especialista o como persona particular aficionada) y, por último, practicar como docente o practicar la actividad del área cultural que enseñen son funciones distintas que se predicen de un ámbito de conocimiento compartido (en este caso, el de las artes). Pero, además, son funciones distintas respecto de un ámbito de conocimiento compartido que tiene diversos niveles de elaboración epistemológica comunes, como queda reflejada el siguiente cuadro:

**Figura 4.4.** Funciones distintas y niveles epistemológicos comunes respecto de un ámbito de conocimiento compartido (área de experiencia artística).



Fuente: Elaboración propia.

## 4.7. Conclusiones

En este capítulo nos hemos preocupado en particular de las artes como contenido de la educación y de su doble consideración para la educación artística: la educación artística como educación general y la educación artística como educación profesional.

Podemos hablar, con propiedad, de educación “para” un arte determinado (el de mi vocación o el de mi profesión), pero además, con la nueva legislación, podemos hablar de

educación general “por” las artes. La educación artística es un ámbito general de educación, como vimos en el Capítulo 3, pero es también un ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación común, general y básica, además de ser un ámbito de formación vocacional y de desarrollo profesional.

Desde el punto de vista del contenido, *el objetivo de la educación artística como ámbito de educación general* es el cultivo del sentido estético y de lo artístico, y para ello se utiliza el contenido de las artes y sus formas de expresión más logradas. Y aunque no hay acuerdo sobre el contenido, parece obvio que, en la educación artística como ámbito de educación general, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación en el arte como instrumento de creación y su progresiva adaptación a nuevos postulados o fundamentos: hacer espectadores críticos y activos, que sienten lo artístico, entienden la cultura artística y usan y construyen experiencia artística. A su vez, *el objetivo de la educación artística como ámbito profesional y vocacional de educación*, es de manera específica la competencia para crear objetos artísticos en un determinado arte: ejecutarlos, expresarlos e interpretarlos por medio del instrumento idóneo, y esto es, por principio de significado, otro modo de uso y construcción de experiencia artística, centrada preferentemente en el arte como conocimiento teórico, tecnológico y práctico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse vinculando intereses personales y competencias profesionales en el ámbito de las artes.

Hay algo que permanece y algo que cambia respecto de la educación artística en su sentido general y profesional. El contenido del área cultural de las artes crece y sus fundamentos son revisados desde el conocimiento específico del ámbito. No obstante, es posible mantener propuestas programáticas en el contexto de las finalidades de la educación artística, vinculadas al contenido de las artes y al desarrollo de la creatividad. Esta vinculación quiere decir, básicamente, que hay que conseguir que el educando alcance sentido estético y de lo artístico y lo integre como forma de construirse a sí mismo en un entorno diverso de interacción, aunque no sea de orientación profesional.

Al hablar de educación artística debemos distinguir tres ámbitos de formación claramente diferenciados, a pesar de que a lo largo de la historia hayan podido llegar a confundirse y alguno de ellos haya estado poco o nada definido: la formación artística profesional, la formación docente para el ámbito artístico, sea general o profesional-vocacional, y las artes como parte de la formación general.

Hay que incidir en el currículo formativo de los profesores de Primaria y Secundaria para que dominen las competencias necesarias para realizar con aprovechamiento la educación general artística, pues lo cierto es que en el sistema actual no se está asumiendo este problema de formación con la singularidad que le corresponde.

Conocer, investigar, enseñar una actividad o intervención (deportiva, médica, artística, etc.), ejercer como técnico especialista de una actividad o intervención (médico, artista, deportista), practicar la actividad a nivel epistemológico y practicar (entrenar la actividad como técnico especialista o como persona particular aficionada) y, por último, practicar como docente o practicar la actividad del área cultural que enseñó son funciones distintas que se predicán de un ámbito de conocimiento compartido (en este caso, el de las artes).

Nosotros entendemos que es posible diferenciar aptitudes para conocer la educación (relacionadas con dominio de la teoría, la tecnología y la práctica propias de la educación como conocimiento y actividad), las aptitudes para investigar (relacionadas más directamente con el dominio de la metodología y la capacidad de verificación y prueba), las

aptitudes para la enseñanza (más unidas al dominio del conocimiento de la educación específico de los métodos de enseñanza y su aplicación, un conocimiento que requiere el dominio suficiente de los contenidos del área en la que se va a enseñar), y las aptitudes para intervenir educativamente en un área de experiencia (que se identifica además con las competencias vinculadas a la realización del carácter y del sentido de la educación en la educación artística entendida, bien como tarea, bien como resultado).

Buena parte de la confusión y dicotomía entre estas competencias tiene su origen en la falta de clarificación de las relaciones entre las distintas actividades que se ejercen en el ámbito de conocimiento compartido con niveles de elaboración epistemológica comunes.

De acuerdo con estas reflexiones, la condición de experto o la identidad de la competencia viene dada por diversas actividades:

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

Ni es verdad que el profesor de un área de experiencia artística es un aprendiz de ese área que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más conoce un arte 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 ese arte.

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

## Bibliografía

- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Eunsa.
- Barthes, R. (1953). *Le degré zéro de l'écriture*. París: Seuil. (Traducción española de 1971).
- Barthes, R. (1971). *De la obra al texto*. (Publicación original en *Revue d'Esthétique*, núm. 3).
- Barthes, R. (1987). La muerte del autor. En R. Barthes, *El susurro del lenguaje* (pp. 65-71). Barcelona: Paidós (texto original de 1967).
- Bayer, R. (1986). *Historia de la estética*. México: Fondo de cultura económica.
- Beardsley, M. C. y Hospers, J. (1997). *Estética. Historia y fundamentos*. Madrid: Cátedra (Teorema). 11ª ed.
- Borja, J. y Castells, M. (1999). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus. 3ª ed.
- Bresler, L. (2001). Agenda for Arts education research: emerging issues and directions. En M. McCarthy (Ed.), *Enlightened advocacy: Implications for research for arts education policy and practice* (pp. 43-71). College Park, MD: University of Maryland.

- Brokman, J. (1996). *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica*. Barcelona: Tusquets editores.
- Broudy, H. S. (1973). La estructura del conocimiento en las artes. En S. Elam, *La educación y la estructura del conocimiento* (pp. 69-113). Buenos Aires: El Ateneo.
- Broudy, H. S. (1977). Types of Knowledge and purpose of education. En R. C. Anderson *et al.*, *Schooling and the acquisition of Knowledge* (pp. 1-17). Nueva Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Camón Aznar, J. (1968). *El arte desde su esencia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Carrit, E. F. (1974). *Introducción a la estética*. México: Fondo de cultura económica. 4ª reimp.
- Chalmers, A. F. (1982). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Siglo XXI: México.
- Colom, A. J. (1994). La educación estética. En J. L. Castillejo *et al.*, *Teoría de la educación* (pp. 174-192). Madrid: Taurus.
- Colom, A. J. y Touriñán, J. M. (2008). La lectura en el siglo XXI. En SITE, *Lectura y educación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Cd-Rom. [www.ucm.es/info/site/docu/26site/actas26site.pdf](http://www.ucm.es/info/site/docu/26site/actas26site.pdf). Fecha de consulta 18 de marzo de 2010.
- Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Madrid: Anaya.
- d'Ors, C. (1980). Aproximación al arte de hoy. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 96(415), 67-79.
- Davis, W. K. (1987). Educational research in the professions: Paradigms, peer review and Promise. *Professions Education Research Notes*, 9 (1), 4-9.
- Dearden, R. F., Hirst, P. H. y Peters, R. S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. París: Minuit. (Primera edición española de 1971, Buenos Aires: Siglo XXI).
- Diccionario de ciencias sociales (1975). Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- Diccionario de pedagogía (1970). Barcelona, Labor, 1970. 2ª ed.
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Buenos Aires: Paidós.
- Eco, U. (2004). *Historia de la belleza*. Barcelona: Lumen.
- Eisner, E. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. Nueva York: Longman.
- Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista española de pedagogía*, 50 (191), 15-34.
- Eisner, E. (1994). Revisionism in art education: Some coments on the preceding articles. *Studies in Art Education*, 35 (3), 188-191.
- Eisner, E. (2000). Arts education policy? *Arts Education Policy Review*, 32 (1), 81-111.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Elliot, T. S. (1948). *Notes Towards the Definition of Culture*. Londres: Faber and Faber.

- Espada, A. (2008). La tercera cultura. *El Mundo*, 22 de noviembre, p. 22. [www.terceracultura.net/tc](http://www.terceracultura.net/tc). Fecha de consulta 18 de marzo de 2010.
- Ferrater Mora, J. (1971). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Diccionarios.
- Fischer, E. (1967). *La necesidad del arte*. Barcelona: Península.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI editores (edición original de 1966).
- Frey, B. (2000). *La economía del arte*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Gadsden, V. L. (2008). The arts and education: Knowledge generation, Pedagogy, and the discourse of learning. *Review of research in education*, (32), 29-61.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós *Surcos16* (edición original de 1993).
- Geertz, C. (2000). *Las interpretaciones de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. 19ª ed.
- Göttler, J. (1967). *Pedagogía sistemática*. Barcelona: Herder. 4ª ed.
- Hanna, J. L. (2008). Non verbal language for imaging and learning: dance education in K-12 curriculum. *Educational researcher*, (37: 8), 491-506.
- Henz, H. (1976). *Tratado de Pedagogía sistemática*. Barcelona: Herder. 2ª ed.
- Hubert, R. (1975). *Tratado de Pedagogía general*. Buenos Aires: El Ateneo. 7ª ed.
- Huntington, S. P. (2001). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires: Paidós. 6ª ed.
- Husen, T. (1988). Research paradigms in education. En J. P. Keeves, *Educational research methodology and measurement, an international handbook* (pp. 17-20). Londres: Pergamon Press.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1975). *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*. Barcelona: Herder.
- Isaksen, S. y Tidd, J. (2006). *Meeting the innovation challenge: leadership for transformation and growth*. Nueva York: J. Willey and Sons.
- Jiménez, J. (2004). *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos. 2ª reimp.
- Kant, E. (1964). *De lo bello y lo sublime*. Madrid: Espasa Calpe.
- Keeves, J. P. (1988). *Educational research, methodology and measurement, an international handbook*. Londres: Pergamon Press.
- Kriekemans, A. (1977). *Pedagogía general*. Barcelona: Herder.
- Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C. (1952). *Culture. A Critical Review of Concepts and definitions*. Cambridge: Harvard University Press. *Papers of the Peabody Museum*, 47 (1).
- Kuper, A. (2001). *La cultura. La versión de los antropólogos*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J., Melich, J. C. y Romañá, T. (2006). Las emociones en la cultura. En J. M. Asensio et al. (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 223-248). Madrid: Alianza Editorial.
- Lehu, J.-M. (2001). *Fidelizar al cliente. Marketing, Internet e imagen de marca*. Buenos Aires: Paidós.
- Levine, C. (2007). *Provoking democracy: Why we need the arts*. Oxford: Basil Blackwell.

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE de 6 de agosto). (Correcciones de errores en BOE de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974).
- Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).
- Ley 2/2006, de 3 de mayo, Orgánica de Educación (BOE de 4 de mayo).
- Marín Ibáñez, R. (1973). *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Marín Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en la educación*. Valladolid: Miñón.
- Marín Ibáñez, R. (1980). *La creatividad*. Barcelona: CEAC.
- Marco, T. (2002). *Pensamiento musical y siglo XX*. Madrid: Fundación Autor.
- Marchán, S. (1994). *Del arte objetual al arte del concepto*. Madrid: Akal.
- Martin, B. (2008). *Estudios de las políticas científicas y de innovación ¿Qué hemos aprendido en 50 años?* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, Instituto de gestión de la innovación y del conocimiento. www.ingenio.upv.es:80. Fecha de consulta 18 de marzo de 2010.
- Marzal, C. (2009). Caballo pintor. *El Mundo.Campus*, (539), 4 de febrero, 2.
- Mattelart, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Messadié, G. (1999). *Grandes descubrimientos de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Messadié, G. (2000a). *Grandes inventos de la humanidad (hasta 1850)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Messadié, G. (2000b). *Grandes inventos del mundo moderno (desde 1850)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Munford, L. (1979). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza Universidad. 3ª ed.
- Otero Novas, J. M. (2001). *Fundamentalismos enmascarados. Los extremismos de hoy*. Barcelona: Ariel.
- Ortega y Gasset, J. (1991). *La deshumanización del arte y otros ensayos de estética*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, R. (2004). La crisis de la autoría: desde la muerte del autor de Barthes al renacimiento de anonimidad en Internet. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, (26). Universidad Complutense de Madrid. Disponible en [www.ucm.es/info/especulo/numero26/crisisau.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/crisisau.html). Fecha de consulta 22 de marzo de 2010.
- Perrenoud, P. (2004). Suffit-il d'être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.
- Peters, D. P. y Ceci, S. J. (1982). Peer review practices of Psychological Journals: the date of published articles submitted again. *Behavioral Brain Science*, 5 (2), 187-195.
- Pérez Alonso-Geta, P. M<sup>a</sup> (2009). Creatividad e Innovación: Una Destreza Adquirible. *Teoría de la Educación*, 21 (1), 179-198.
- Pinillos, J. L. (1978). Lo físico y lo mental. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, (71), 3-31.
- Porcher, L. (1985). *La educación estética. Lujo o necesidad*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Read, E. (1969). *La educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Rigalt, C. (2009). Cuando el artista es el vendedor. *El Mundo*, 15 de febrero, 52.
- Rodríguez Neira, T. et al. (2000). *Cambio educativo: presente y futuro*. VII Congreso nacional de Teoría de la Educación. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Romaña, T. y Martínez. M. (Eds.) (2003). *Otros lenguajes*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- Santayana, G. (1896). *The Sense of Beauty. Being the Outlines of Aesthetic Theory*. Nueva York: Charles Scribner's Son, (eBook 26842, The Project Gutenberg eBook of The Sense of Beauty by George Santayana: www.gutenberg.net. Fecha de consulta 18 de marzo de 2010.
- Sefton-Green, J. (2006). Youth, technology and Media cultures. En J. Green y A. Luke (Eds.), *Rethinking learning: whats counts as learning and what learning counts* (pp. 279-306). *Review of Research in Education*, (30). (Aera).
- Schiller, F. (1981). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Aguilar.
- Schulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. En M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp. 3-6). Nueva York: MacMillan.
- SID (1997). *¿Qué globalización?* Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- Snow, C. P. (1969). *The two cultures and a second look*. Cambridge University Press.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar de la globalización*. Madrid: Taurus.
- Stiglitz, J. (2006). *Cómo hacer que funcione la globalización*. Madrid. Taurus.
- Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado (Función pedagógica y alternativas de formación)*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1988). Teoría de la Educación: Desarrollo administrativo de la Cátedra y pertinencia del área. *Revista Española de Pedagogía*, 46 (180), 265-280.
- 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.
- Touriñán, J. M. (1990a). La profesionalización como principio del Sistema Educativo y la función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, (141), 9-23.
- Touriñán, J. M. (1990b). El conocimiento pedagógico: Corrientes y parámetros. *Educación*, (14-15), 81-92.
- Touriñán, J. M. (1991). Conocimiento de la educación y función pedagógica: el sentido de la competencia profesional. *Revista interuniversitaria de Teoría de la educación*, (3), 11-28.
- 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. (1999). La racionalidad de la educación física como objeto de estudio: docentes, investigadores y técnicos en la actividad física y el deporte. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 4 (3), 83-108.
- Touriñán, J. M. (2000). Formación pedagógica y competencia profesional en la educación médica superior. En M. A. Santos (Ed.), *A Educación en perspectiva: Homenaxe ó profesor Lisardo Doval Salgado* (pp. 317-341). Santiago: ICE de la Universidade de Santiago de Compostela.
- Touriñán, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación*, Número extraordinario de 2002, 179-198.
- Touriñán, J. M. (2003). Sociedad de la información: visión y misiones de la universidad en torno a las estrategias de innovación. *Tecnología y comunicación educativas*, 17 (38), 4-20.
- Touriñán, J. M. (2004a). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56 (1), 25-47.
- Touriñán, J. M. (2004b). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), 31-58.
- Touriñán, J. M. (2007). 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.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008a). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008b). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2008c). Universidad, investigación e innovación: principios de determinación en la política científica y en la política educativa. En J. Evans y B. Kristensen, *Investigación, desarrollo e innovación* (pp. 11-50). Santiago: Universidade de Santiago de Compostela.
- Touriñán, J. M. y Soto, J. (2008). La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento. *Aula Abierta*, 35 (1-2), 9-34.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61 (1), 43-60.
- Tylor, E. B. (1977). *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.
- Urpí, C. (Coord.) (2008). La educación estética ante una cultura audiovisual. *Estudios sobre educación*, (14), 1-161. Número monográfico.
- VV. AA. (2008). Enseñanzas artísticas. *Revista Galega do ensino EDUGA*, (54). Número monográfico.
- Williams, L. (1988). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.
- Wittrock, M. C. (Ed.) (1986). *Handbook of research on teaching*. Nueva York: MacMillan.
- Wynen, A. (1985). *¿Medicina sin médicos?* Madrid: Consejo General de Colegios Médicos.

# Capítulo 5

## Formación de criterio a favor de las TIC en educación. Orientación de la educación electrónica

*José Manuel Touriñán López*

### Contenido

---

- 5.1. Introducción
  - 5.2. Educación y mediaciones tecnológicas
  - 5.3. Valorar y elegir desde presupuestos
  - 5.4. Análisis de investigaciones
  - 5.5. Tecnología digital y condicionantes del éxito. Desmitificar la perspectiva TIC
  - 5.6. Orientaciones de estrategia: Tecnologías digitales y formación continua
  - 5.7. Conclusiones
-

## 5.1. Introducción

Como hemos visto en el Capítulo 3, la intervención educativa es la acción intencional para la realización y el 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 y no solo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión).

La acción del educador funciona como un determinante externo de la conducta del alumno y entre la acción del profesor y la acción del alumno se sitúan los medios, que es un término genérico en el pensamiento pedagógico que engloba a todo aquello que usan educando y educador para que se consolide la acción educativa, logrando la finalidad, con los contenidos pertinentes y el método requerido. Fines, medios, métodos y contenidos son cuatro conceptos fundamentales que forman parte del proceso educativo.

La doctrina tradicional distingue medios internos y externos. Los medios internos (a veces llamados directos) suelen identificarse con aquellos que forman parte de la estructura personal de los agentes de la educación, tales como la observación, la actividad, la reflexión, la imaginación, la experiencia, la afectividad, la voluntad, la atención, la memoria, el interés, etc. Los medios externos (a veces llamados indirectos) son aquellos que actúan desde el exterior para facilitar el logro del aprendizaje, tales como los procesos de motivación, los entornos de aprendizaje, los reforzadores (identificados tradicionalmente con los premios y castigos) y los recursos de aprendizaje (libros de texto, materiales didácticos, etc.).

En este capítulo nos ocupamos de los nuevos medios —las nuevas tecnologías— que, debido a su carácter singular de mediación tecnológica, se han convertido en conformadores de la comunicación educativa. Desde el punto de vista teórico, la educación en red, virtual, tiene su centro de interés en la organización, en el correcto flujo de información, de relaciones, así como de actividades entre actores del proceso educativo, porque existe en la base de la actividad una ruptura (cambio de uso) de los conceptos tradicionales de espacio y tiempo.

La cuestión clave estriba en comprender que las nuevas tecnologías no son un medio externo más, sino un medio singular, porque su uso genera un “plus” de consecuencias no necesariamente educativas y tienen que ver con la creación virtual como manifestación inequívoca de producción de mundos posibles que son alternativa al mundo material existente y con las consecuencias directas de los hábitos mentales que induce esa nueva forma de relacionarse con la realidad.

Hoy hablamos de realidad virtual y el *fuerte poder vivencial de lo virtual*, que reemplaza el *criterio de verdad* por el de *similitud*, permite afianzar el principio de que, más que explicar el mundo, es necesario hacerlo funcional y, por tanto, *similar-análogo y virtual*, de manera tal que se desplaza en la persona la experiencia del sentido de contrastación de la verdad por el sentido digital, simulado, virtual, analógico, aparente y situado; por el sentido de que el modelo funciona.

Se trata, en el fondo, de formar criterio y tener capacidad de adaptación al nuevo entorno, para responder, desde el punto de vista de la educación, a la pregunta *qué aprendizaje cuenta y qué cuenta en el aprendizaje*. Para ello hay que formar criterio para elegir y valorar en relación con la experiencia virtual, dejando al margen las mitificaciones.

## 5.2. Educación y mediaciones tecnológicas

Delia Crovi ha publicado recientemente un trabajo sobre la comunicación educativa y las mediaciones tecnológicas, insistiendo en la importancia de no perder la perspectiva frente a los nuevos medios. El concepto de mediaciones tecnológicas está especialmente ponderado, porque induce a pensar en el papel de las nuevas tecnologías en tanto que medios:

Sin duda las mediaciones tecnológicas en los procesos de comunicación educativa constituyen un tema abierto, en la medida en que las innovaciones de la tecnología son constantes (...) es imprescindible tener en cuenta que la tecnología (no importa cuál sea ella) es solo un instrumento del cual podemos echar mano en la comunicación educativa (.../...) Hoy hablamos de nuevos ambientes de aprendizaje (...) se basan en el mejor aprovechamiento de los últimos adelantos tecnológicos (...) es nuestra responsabilidad, como maestros, como comunicólogos y pedagogos, seguir insistiendo en que las tecnologías son solo un factor de mediación, un apoyo para lograr un propósito de una mejor educación (Crovi, 2007, pp. 66-67).

El año 1996 ha sido declarado en Europa el *año de la educación y de la formación permanente*. Esta declaración se hace en medio de una circunstancia socioeconómica peculiar: es un momento de recesión económica en el que la política social de los países europeos identificada bajo el lema general de “política del estado del bienestar” se ha orientado en muchos casos al bienestar del Estado que, en lugar de invertir en las necesidades sociales globalmente, ha invertido solo a través de aquellos grupos u organizaciones que ayudan a perpetuarse en el poder (Tourriñán, 2000).

El 20 de noviembre de 1995, Mme. Cresson presenta el informe de la Comisión número 12 de las Comunidades Europeas (Comisión de la Educación, Formación y Juventud), conocido coloquialmente como Libro Blanco de la Educación y la Formación, y cuyo título es *Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva* (Comisión Europea, 1995).

Lo genuino de este libro no es el hecho de hablar de la sociedad cognitiva; muy diversos autores, que ya son clásicos en la literatura pedagógica, han hablado de esta cuestión en los últimos 35 años (Gusdorf, 1973; Reboul, 1972; T. Husén, 1978 y 1985; Faure, 1973; Botkin, 1979). Lo genuino del libro es plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor económico de la educación en un momento de crisis socioeconómica.

Partiendo de *tres acontecimientos* que impactan en nuestro mundo de hoy (la sociedad de la información, la mundialización y la civilización científico-técnica), el Libro Blanco propone *dos objetivos*:

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

A diferencia del término *mundialización* y de sus diversas formas en las lenguas latinas, que siempre significan la dimensión geográfico-espacial de un acontecimiento, el término global mantiene un significado sinónimo de holístico en el mundo anglosajón, de donde procede. Global expresa la idea de unidad totalizadora y sistémica. Una empresa global

es una estructura orgánica en la que cada parte sirve al todo, de manera que cualquier fallo de interoperabilidad u obstáculo al libre cambio de los flujos, tiene como resultado el riesgo de colapsar el sistema. En los acontecimientos globales la comunicación ha de mantenerse omnipresente.

Las *palabras claves* de esta cultura general vienen encuadradas en un marco de la sociedad de la información mundializada (aldea global) en la que hay conceptos aceptados que responden a una mezcla entre conceptos propios de áreas tradicionales de actuación y tecnologías de la información y de la comunicación a través de la informática (Tourriñán, 1996a; Mattelart, 1998):

- Nuevas tecnologías de la información.
- Biotecnología.
- Ecotecnología.
- Imagen electrónica.
- Acceso electrónico a la información.
- Correo electrónico.
- Teletrabajo.
- Teleformación.
- Telemedicina.
- Teleadministración.

En otros casos, el campo semántico se nutre de neologismos que responden a hibridaciones similares de carácter sectorial como es el caso de las palabras:

- *Glocalización* (contracción de actuación global y local al mismo tiempo).
- *Edutainment* (contracción de educación y entretenimiento).
- *Infotainment* (contracción de información y entretenimiento).

En esta actuación, *el reto es hacer una opción política a favor de la investigación y la formación sin olvidar que la educación es instrumento estratégico de innovación y de desarrollo productivo, por su clara implicación en la revalorización del capital humano y de la calidad de vida* (Tourriñán, 1997).

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 en la sociedad de la información, en el conocimiento y la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación (Tourriñán y Soto, 2007).

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, no solo son nuevas la vida cotidiana y las transacciones comerciales más allá de las fronteras del Estado nacional, sino que también es nuevo, debido al denso entramado de la sociedad mundial, el modo en que los medios de comunicación, el consumo o el turismo, favorecen la translocalización de la cultura, la comunidad, el trabajo y el capital. Del mismo modo, también son nuevas las translocalizaciones correspondientes a los conceptos de eurrregión, comunidades de trabajo suprarregionales, seguridad global, acontecimiento global, escenarios propios de la actividad laboral y la libre circulación de los productos de las industrias culturales globales (Beck, 1998).

En definitiva, la sociedad de la información genera un *reto distinto a la educación*; este reto viene derivado de las *características más acusadas de la nueva sociedad digitalizada*, tales como (Tourrián, 2001; Tourrián y Soto, 2005):

- Representación virtual.
- Capacidad interactiva.
- Simultaneidad en tiempo real.
- Enfoque global.
- Perspectiva relacionante y participativa.
- Filosofía sistémica.

En el fondo, la educación afronta sus objetivos en la sociedad de la información desde *cuatro parámetros novedosos*, que condicionan la estructuración de los contenidos, las formas de organización escolar, los sistemas interactivos de intervención pedagógica y la formación de los profesionales de la educación:

- Un mayor espacio.
- La estabilidad en el tiempo.
- La densidad de los entramados.
- Las interconexiones y las corrientes icónicas y simbólicas internacionales de las redes de comunicación y de las industrias culturales globales.

Estas líneas de tendencia, que responden a hechos derivados de la expansión de la sociedad de la información, están produciendo resultados positivos para *fomentar sinergias* que faciliten los reconocimientos de los logros educativos en varios frentes (Tourrián, 1999c):

- La creación de redes de información.
- La creación de redes académicas y profesionales.
- La adaptación consensuada de las formaciones.
- La evaluación de la calidad de la formación.
- La potenciación de las investigaciones en torno a las estrategias interactivas de intervención pedagógica, presenciales y no presenciales.

He dedicado otros trabajos a profundizar en las cuestiones anteriores y, a los efectos de este capítulo, es conveniente insistir a modo de resumen que, en nuestros días y en sentido genérico, puede decirse que hay *cinco ideas que han modificado el contexto de trabajo y de pensamiento* (Tourrián, 2005; Colom y Tourrián, 2008):

- 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. Su papel en la socialización de los nuevos medios y su influencia en los hábitos de consumo, condicionan la integración de las nuevas tecnologías.
- 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 ha empezado a modificar el sentido de la *transnacionalidad*, y tiene consecuencias generales para la vida en el planeta, especialmente significadas en la brecha diferencial alfabetizado-no alfabetizado y en la alternativa diversidad-identidad.
- La idea de Tercera o Cuarta Vía que, bajo las propuestas de *sociedad-sociedades del conocimiento y respeto al desarrollo sostenido*, propugna 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.

Es indudable que las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. En nuestros días se está creando un espacio mundial en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios socioeconómicos y científico-culturales y se dan las condiciones necesarias para estudiar la implicación teórica del compromiso educativo y pedagógico con las formas propias de la cultura de los media.

El potencial pedagógico de las posibilidades de interacción a través de la Red, en tanto que distinto cualitativamente del potencial de intervención del profesor auxiliado solo por la forma convencional de transmisión, necesita ser mejor conocido y puede ser bien aprovechado para afrontar el reto de la educación de calidad y de la formación permanente del profesorado (Castells, 2001a; Touriñán, 2001).

Es posible, en la actualidad, trabajar alternativas más flexibles acerca del uso de las variables espacio-tiempo-información en el período formativo y analizar las modificaciones que se producen en la intervención pedagógica como consecuencia de la no necesidad de coincidencia espacio-temporal de profesor y alumno en los sistemas interactivos de intervención pedagógica informatizada con objeto de rentabilizar la utilización de las nuevas tecnologías (Touriñán, 1998 y 2003).

Si nuestras reflexiones anteriores son correctas, parece que los cambios de perspectiva en el marco institucional han de pensarse también desde la perspectiva de los efectos que se siguen dentro del marco global de la sociedad de la información. *La construcción compartida de la cultura educativa a través de las redes en la sociedad de la información es un problema que tenemos sin resolver.*

El equilibrio entre opciones antinómicas forma parte sustantiva de la encrucijada educativa en la sociedad de la información; en términos de organización hay que moverse entre dos extremos: la uniformidad total del fundamentalismo utópico y el aislamiento o cierre sobre sí mismo de la brecha digital radicalizada.

El resultado deseable, 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 de los pueblos que debe ser propiciado, puesto que los Estados están moral y políticamente obligados a defender el acceso a la sociedad de la información como un derecho social, con objeto de lograr el desarrollo humano sostenible través de la educación (UNESCO, 1995).

Hoy ya podemos hablar de realidad virtual, pero también de “virtualidad real”. Y una clave del éxito futuro de la integración educativa de los nuevos medios pasa por aprender a elegir y valorar en la *e-educación* (educación electrónica), tanto desde el punto de vista de los profesores, como de los alumnos. El reto virtual, para los profesores, no es la integración a cualquier “precio”. Para los alumnos, desde el punto de vista de la intervención pedagógica, no tiene sentido hacer caso omiso de las condiciones de cambio que, sin lugar a dudas, van a potenciar aspectos icónicos y simbólicos que la situación ordinaria de aula no contemplaba con la misma intensidad, ni con la misma potencia formativa. Como decíamos en la Introducción, se trata, en el fondo, de tener capacidad de adaptación al problema en el nuevo entorno, para responder, desde el punto de vista de la educación, a la pregunta *qué aprendizaje cuenta y qué cuenta en el aprendizaje*. Para ello hay que elegir y valorar en relación con la experiencia virtual, dejando al margen las mitificaciones (Tourijnán, 2007).

### 5.3. Valorar y elegir desde presupuestos

La revolución informática en el último lustro del siglo XX fue de tal magnitud que los Gobiernos de los países orientados al desarrollo tecnológico tomaron conciencia de que los ordenadores, y más concretamente, la digitalización y el procesamiento electrónico de la información eran elementos estratégicos de primer orden para el futuro de cada nación y de la economía mundial.

En el contexto español, y atendiendo a las directrices de los programas y planes *e-Europe*, *e-learning*, *i2010* e *Info XXI*, podemos decir que el primer programa institucional creado para la incorporación y uso de los ordenadores en las escuelas fue el Proyecto Atenea, que, posteriormente, se convirtió en el PNTIC, Programa de Nuevas tecnologías de la información y comunicación (ISPO, 1994; FSI, 1996; Fundación Aúna, 2004; Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2003).

Desde la Comisión Europea, a través de la oficina Eurydice, se han publicado distintos estudios sobre esta temática, así como también desde el denominado *Eurobarómetro*, uno de cuyos objetivos es el análisis del estado de opinión pública en los países europeos. En este sentido, también los informes de la OCDE son otra fuente relevante para conocer el estado de incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los sistemas escolares. En el contexto norteamericano, existen también espacios web en los que obtener informes de esta naturaleza. A modo de ejemplo, podemos citar el sitio web del Departamento de Educación USA, la base de datos gestionada por WestEd, sobre estudios educativos en general, o el Center Children and Technology (Tourijnán, 1999a y 1999b).

En distintas revistas internacionales, tanto europeas como norteamericanas, se han publicado trabajos centrados en este ámbito. Revistas como *Educational Technology & Society*, *Computers in the Schools* y otras, en lengua inglesa o en lengua castellana, están publicando artículos en los que se exploran y analizan las experiencias, proyectos y prácticas de utilización de los ordenadores en los ámbitos escolares. En el Reino Unido, destacan el informe de investigación sobre las tecnologías en la enseñanza CARET (Center for Applied Research in Educational Technology) y los documentos BECTA (British Educational Communications and Technology Agency) (Tourijnán, 2000 y 2001; Horizon Report, 2010).

El estudio de la integración de los ordenadores y/o tecnologías informáticas en el sistema escolar representa una línea de investigación altamente fructífera y desarrollada en el panorama actual de la investigación educativa que permite abordar el reto de la

sociedad digital en la escuela con fundamento en estudios que se han iniciado desde múltiples instancias y con distintas metodologías desde hace más de veinte años. Algunos de los más citados, entre otros, son los elaborados por Cuban, 2001; Grunberg y Summers, 1992; Reeves, 1998; Mcmillan, K.; Hawkings, J.; Honey, M., 1999; Heinecke *et al.*, 1999; Ringstaff y Kelley, 2002 (Tourriñán, 2005).

Hoy estamos en condiciones de conocer, estimar, enseñar, elegir y realizar intervención pedagógica en el ámbito de la educación electrónica, valorando la estructura, el proceso y los productos de la intervención. Es decir, estamos en condiciones de valorar y elegir en el ámbito de la educación electrónica, atendiendo a presupuestos explícitos (Tourriñán, 2003).

En efecto, en el ámbito de la educación electrónica, podemos explicitar presupuestos, igual que en otros ámbitos de indagación, en el entendimiento de que presupuesto es aquello a lo que se tiende con la investigación. “Presupuesto” es la orientación de la investigación, constituye una buena parte de la visión de enfoque de la investigación y no se confunde con supuestos de la investigación, que son aquellos principios que no se explicitan, pero de los que depende la credibilidad de lo que se afirma. En nuestro caso, y para este trabajo, los presupuestos son los siguientes:

1. En términos de metodología, toda innovación no implica exclusivamente innovación de recursos técnicos. Es fácil asociar la innovación con ordenadores, sistemas informáticos, telemáticos y a distancia, etc., tal como si la innovación consistiera en disponer de mejores medios y recursos para realizar lo mismo que ahora se hace pero de un modo más cómodo y funcional con la ayuda de la informática. Esto, evidentemente, constituye un error de apreciación que no considera el concepto de plus de aprendizaje, ni la importancia de los medios que hemos expuesto en apartados anteriores, ni el concepto de capital humano, ni la amplitud del concepto de calidad que ha recogido el Consejo Escolar del Estado (Pérez Juste, 2001; Consejo Escolar del Estado, 2002). La innovación educativa cumple un papel fundamental en el proceso de mejora de la calidad de las instituciones de educación y el proceso de innovación educativa es aquel que se realiza con la participación de los sectores implicados, se fundamenta en cambios planificados, se desarrolla de manera sistemática y está orientado a mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje (Bolívar, 2000).
2. La educación electrónica (*e-educación*), basada en el uso de las nuevas tecnologías, no significa solo un nuevo medio que se utiliza, sino un nuevo espacio social que se crea y, por tanto, un nuevo tipo de espacio educativo. Es, como ya se acepta hoy en día, un espacio electrónico que configura una realidad virtual de múltiples consecuencias; es el Tercer Entorno, junto con el campo y la ciudad; es la sociedad de las redes que genera el derecho a ser educado en y para el espacio electrónico (Echeverría, 2001; Romano, 2001; Castells, 2001b, Tourriñán, 2001 y 2002). El objetivo fundamental de la *educación electrónica (e-educación), como tarea*, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse en el espacio electrónico. El objetivo fundamental de la *educación electrónica (e-educación), como rendimiento*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto de vida, utilizando la experiencia virtual. La educación electrónica es susceptible de ser considerada, por tanto, como una nueva dimensión de intervención pedagógica general, porque es un ámbito general de educación orientado

al desarrollo del área de experiencia virtual en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje (Tourriñán, 2004).

3. Los indicadores de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son susceptibles de análisis en la manera en que se han incorporado a los sistemas educativos europeos desde las distintas políticas educativas. Tenemos un buen ejemplo en los datos aportados en el último Informe (2004) elaborado por la Red Europea de Información en Educación (Eurydice), que fue creada en 1980 y en 1995 pasó a formar parte del programa de acción comunitaria Sócrates.

En el marco de su función informativa, la red Eurydice ha realizado un seguimiento constante de la situación de los sistemas educativos en relación con las TIC, publicando datos que ayudan a comprender la manera en la que estos sistemas educativos afrontan esta nueva realidad (Tourriñán, 2005, caps. V y VI). En esta línea de trabajo, Eurydice publicó en el año 2002 un informe (*Indicadores básicos de la incorporación de las TIC a los Sistemas Educativos Europeos*) dedicado exclusivamente al estudio de tales indicadores, orientado principalmente en los niveles educativos de Primaria y Secundaria (Eurydice, 2002).

En el año 2004, Eurydice, publica *Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe 2004*. En la presentación de ese informe, señalaba Luce Pépin, Directora de la Unidad Europea de Eurydice, que, debido a que la inclusión de las nuevas tecnologías en los sistemas educativos europeos es un proceso que, a largo plazo, tendrá grandes repercusiones en la organización y los métodos de enseñanza, la red Eurydice continuará su labor de información acerca de esta cuestión. Fruto de esta labor es el último informe que nos permite conocer la realidad de los distintos países europeos en esta materia (Eurydice, 2004).

Desde el punto de vista político, el compromiso, como señala Viviane Reding, Comisaria Europea para la Educación y la Cultura, en el Prólogo de esa obra, es asumir como una de las prioridades de la Cooperación Europea mejorar la calidad de la educación gracias a las tecnologías multimedia y de Internet. Y por ello, todos los establecimientos escolares, todas las clases, deben estar bien equipados, todos los profesores deben ser capaces de usar la tecnología para mejorar sus prácticas pedagógicas y todos los jóvenes deben ser capaces de abrir sus horizontes, utilizando estas tecnologías con facilidad y con la distancia crítica necesaria. Estas metas están entre los objetivos prioritarios que se han fijado los sistemas educativos y de formación de los países de la Unión Europea para el 2010 (Tourriñán y Soto, 2005; Programa europeo *Education and Training 2010*, consultable electrónicamente en [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et\\_2010\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html)). Y así las cosas, podemos decir, que estamos obligados a afrontar la integración, también, desde la perspectiva pedagógica y valorar y elegir desde presupuestos adecuados al problema.

#### 5.4. Análisis de investigaciones

En diversos trabajos, desde 1999, hemos venido avanzando en la tesis de que era posible agrupar los problemas de la escuela en relación con la integración en la sociedad de la información en tres grandes grupos (Tourriñán, 1999c, 2000, 2001, 2004 y 2005):

1. *Accesibilidad* a los nuevos medios (existencia de infraestructura material adecuada, cantidad de infraestructura pertinente, generación de las redes físicas, posibilidad de conexión desde los centros, disponibilidad de correo electrónico para profesores

y alumnos). Todas estas cuestiones de accesibilidad tienen que estar sometidas a una política planificada de implantación de la infraestructura material de nuevas tecnologías. Para esa política, la cuestión fundamental no es simplemente nuevos medios y más medios, sino más precisamente nuevas formas de gestión y organización derivadas de los nuevos medios.

2. *Receptividad*, derivada de la implantación y uso de los medios e identificada con la capacidad de asimilar la nueva tecnología, de importarla o incluso de llegar a generarla (formación del profesorado; desarrollo profesional adecuado a las nuevas tecnologías; modificaciones en el rol del profesor, en tanto que instrumento de acceso a la sociedad de la información, para conseguir aprendizaje significativo; problemas derivados de la actitud del profesor ante el cambio que supone asumir el compromiso profesional de las nuevas tecnologías en la educación, etc.). Todo esto supone una actuación planificada de la Administración en beneficio del desarrollo profesional y la formación.
3. *Flexibilidad*, derivada de las nuevas condiciones organizativas de uso del tiempo, espacio e información digitalizada. Podemos decir que, por el momento, las experiencias sobre la integración de espacio-tiempo-información en contenidos educativos a través de la red son escasas. Hay, por supuesto, iniciativas *a favor de*, pero las experiencias que se están realizando, y que tienen carácter marcadamente individual y particular, apuntan preferentemente a la adquisición de información a través de la red o al desarrollo de alguna destreza, de manera no formal o informal, a través del juego en el ordenador. La integración de contenidos educativos y los cambios organizativos en la institución orientada al aprendizaje en las redes es un problema real no planteado bien todavía en el ámbito de investigación que puede contribuir de manera significativa a mejorar la calidad.

Así como la accesibilidad se identifica básicamente con problemas económicos y técnicos que afectan al *hardware* y al *software*, la receptividad y la flexibilidad han evidenciado la importancia de dos nuevos conceptos que son campo de investigación: el *brainware* y el *orgware*. De estas precisiones surgen los problemas que en la investigación pedagógica se han agrupado en dos categorías:

1. *Investigaciones del Hardware*, que entienden la tecnología educativa como un proceso de indagación sobre los “aparatos tecnológicos”, de tal manera que su centro de interés son los medios “audiovisuales”, cualquiera que sea su soporte.
2. *Investigaciones del Software*, que entienden la tecnología educativa como un proceso de indagación sobre los contenidos y mensajes transmitidos a través de los medios.

El primer grupo de investigaciones ha sido identificado por algunos autores como investigaciones de “*Tecnologías en la educación*”; el segundo grupo de investigaciones ha sido englobado, a su vez, bajo la denominación general de investigaciones de “*Tecnologías de la educación*”. Por supuesto, ambas categorías suelen formar parte del conjunto de investigaciones que se conocen con el nombre genérico de investigaciones de “*Tecnología educativa*”, orientadas básicamente al diseño de medios y de situaciones mediadas de aprendizaje (Cabero *et al.*, 1999; Cabero, 2001; Touriñán, 2004 y 2005).

Las investigaciones del *orgware* y del *brainware*; se consolidan cada vez más como investigación orientada a la indagación de la gestión, la evaluación de la cultura de la institución escolar respecto de la nueva tecnología y la innovación estratégica, preferentemente. El

núcleo fundamental es la indagación de las medidas socioeconómicas, de organización y de gestión destinadas a asegurar la identificación y utilización eficaz de una técnica, así como la capacidad potencial del sistema tecnológico y de sus agentes de adaptarse, desarrollarse y autoperfeccionarse (Álvarez y Rodríguez, 1999; Cabero, 2001; Muncio, 1993 y 2001). La sociedad que está en cambio exige, no solo organizaciones que se adapten y revisen sus formas de actuación, sino también coherencia en relación con las necesidades del entorno. La innovación, que era un propósito de las organizaciones creativas, se convierte en una necesidad estratégica generalizada en las sociedades que están en cambio.

Desde el punto de vista del *orgware* y del *brainware*, en cada sistema tecnológico cobra especial significado, por una parte, el análisis de la capacidad del sistema para abordar los cambios y, por otra, el análisis de la cultura organizativa del centro; ambas perspectivas afectan a educandos y educadores en su formación y profesionalización (Tourriñán, 2004):

1. Analizar la *capacidad del sistema escolar* para la educación electrónica supone abordar el sistema escolar desde el punto de vista de:
  - La disponibilidad de los nuevos medios.
  - El incremento de la seguridad en el manejo de los mismos, que va acompañada de la tendencia hacia la simplificación de su manejo.
  - El desarrollo profesional a favor de las nuevas tecnologías en la sociedad de la información para la educación electrónica.
  - La adaptación de los sistemas de educación a la sociedad del conocimiento y la integración de la sociedad de la información en la escuela.
2. Analizar la *cultura organizativa* del centro escolar para la impartición de la educación electrónica supone analizar el sistema desde el punto de vista de:
  - La idoneidad sociocultural del sistema tecnológico de educación electrónica.
  - La oportunidad organizativa para el sistema tecnológico de educación electrónica.
  - La coherencia ideológica institucional respecto de la filosofía del sistema tecnológico de educación electrónica.
  - Las infraestructuras disponibles para la educación electrónica.
  - El nivel de conocimientos de la población escolar.

Atendiendo a estas consideraciones, los estudios, investigaciones e informes, referidos a la relación TIC-Centro escolar, pueden agruparse en seis grandes tipos (Tourriñán, 2005):

- a. Estudios de disponibilidad y accesibilidad a las TIC.
- b. Estudios de impacto de los ordenadores en el rendimiento de los alumnos.
- c. Estudios de actitudes y opiniones de usuarios en los centros y aulas.
- d. Estudios sobre usos y prácticas pedagógicas con ordenadores.
- e. Estudios acerca de la socialización de los alumnos de Educación Secundaria que utilizan Internet.
- f. Estudios acerca del uso patológico de Internet.

#### **5.4.1. Estudios de disponibilidad y accesibilidad a las TIC**

Existen numerosos ejemplos de este tipo de estudios que suelen ser elaborados desde instancias administrativas-gubernamentales, con carácter periódico. Euridyce realizó en el año 2001 el informe *Basic indicators on the innovation of ICT into European Education Systems. 2000/01*. Los datos de este informe han sido aportados por las secciones nacionales de Euridyce y por los datos extraídos del Eurobarómetro. Como ya hemos apuntado

en los epígrafes precedentes, las conclusiones más destacables de este tipo de informes están incluidos en las líneas de las políticas nacionales de todos los países europeos. En todos los países se dispone de documentos y planes nacionales destinados a promover el uso de las TIC. Sus fines son similares en todos los países, persiguiendo, no solo la informatización de las escuelas, sino también la aplicación educativa de estas tecnologías.

El *National Center for Education Statistics* ofrece indicadores de disponibilidad y uso de Internet en las escuelas públicas norteamericanas (Cattagni y Farris, 2001) durante el período 1994-2000. Este informe se ha elaborado encuestando anualmente a aproximadamente mil escuelas distribuidas a través de todo el país. Estos cuestionarios fueron respondidos por los directores de los centros. En sus conclusiones se indica que en el año 2000 el 98% de los centros educativos tienen acceso a Internet frente al dato inicial de 1994 que era del 35%. También se ofrecen datos sobre indicadores tales como número de aulas con acceso a Internet en los colegios, la ratio del número de alumnos por ordenador con acceso a Internet (que ha evolucionado en la Educación Primaria de 14 alumnos en 1998 a 8 en 2000; y en la Educación Secundaria de 10 a 5 en las mismas fechas). Estos datos, como se puede contrastar con el anterior informe de Eurydice nos indican que, tanto en la media europea, como en el contexto español, estamos todavía muy lejos de la situación norteamericana.

La OCDE, en el año 2003 establece indicadores de sistemas escolares de diversos países en la publicación *Education at Glance*, que incluye España. Según este informe el gasto en educación disminuyó en España desde el 5,5% del PIB dedicado en 1995 hasta el 4,9% de 2000. La media de los países miembros de la OCDE es de un punto más, el 5,9%. En el sector público el gasto bajó del 4,6% al 4,3%. El gasto por estudiante aumentó, pero se quedó en los 5.000 dólares, muy por debajo de los 6.000 dólares de media y mucho más lejos aún de los 10.000 de EE. UU. (OCDE, 2003a). Desde el punto de vista de Latinoamérica y el Caribe, Patricia Ávila ha realizado recientemente un estudio de aproximación a los desarrollos escolares (Ávila, 2007). Por su parte, la Fundación Telefónica acaba de terminar su estudio sobre la “Generación Interactiva” en Iberoamérica, sobre una muestra de 25.467 escolares, recogida entre octubre de 2007 y junio de 2008, en la que se perfila un futuro vinculado a televisión, a Internet y al móvil como herramienta con accesibilidad integrada a contenidos, ocio e interacción social que van a condicionar la “ciberadolescencia” sin lugar a dudas (Fundación Telefónica, 2009). En el entorno mundial, son de obligada consulta los Informes *Horizon*, que periódicamente analizan y propagan los avances (Horizon Report, 2010).

#### **5.4.2. Estudios de impacto de los ordenadores en el rendimiento de los alumnos**

Este tipo de estudios centran sus análisis en la mejora del rendimiento de los alumnos y la adquisición de los conocimientos en una determinada materia, mediando el ordenador. Se trata de averiguar en qué medida los ordenadores mejoraban y/o aumentaban la calidad y cantidad del aprendizaje con relación a otros medios didácticos. En los últimos 30 años, los estudios sobre el uso de ordenadores en el aula han encontrado una evidencia moderada sobre el rendimiento académico de los estudiantes que los utilizan; a veces hay una efectividad mínima, y otras ninguna (Kirkpatrick y Cuban, 1998; OCDE, 2003).

Dentro de este tipo de estudios, Kulik señala que el tamaño medio del efecto positivo de la enseñanza basada en ordenadores es superior, si se compara con otras innovaciones desarrolladas en las escuelas. Los estudiantes que utilizan ordenadores aprenden más rápido y tienen actitudes más positivas, tanto hacia el propio ordenador, como hacia los cursos (Kulik, 1994). Por su parte, Reeves concluye que existe una amplia evidencia que apoya la efectividad de la televisión como un recurso que difunde materiales educativos (Reeves, 1998).

Diversos estudios, en su mayoría de origen anglosajón, analizan el gran impacto de Internet en la educación formal en los niveles de Educación Secundaria. Entre los estudios incluidos en la red destacan Hobbs y Taylor (1996) e Ibrahim y Franklim (1995). Merecen especial mención los estudios de evaluación de los SIA: Sistemas Integrados de Aprendizaje (ILS, *Integrated Learning Systems*) en la enseñanza de la lectura y las matemáticas, pues existen factores que afectan al desarrollo exitoso de programas educativos basados en los sistemas ILS como son (Parr, 2000; OCDE, 2003: PISA, 2006):

- Adecuado acceso del estudiante a la tecnología.
- Adecuada formación tecnológica del profesorado.
- Configuración adecuada de un equipo de apoyo técnico.
- Alto nivel de entusiasmo y motivación del profesorado.
- Alto nivel de integración de la tecnología en la clase.

#### **5.4.3. Estudios de actitudes y opiniones de usuarios en los centros y aulas**

El estudio de las actitudes docentes hacia los ordenadores tiene una importante tradición desde hace más de veinte años, como puede comprobarse en muy diversos trabajos (Braak, 2001; Touriñán, 2005). Son los trabajos más frecuentes como proyectos de investigación universitarios y como estudios evaluativos de organismos institucionales y fundaciones.

*El National Center for Education Statistics* (NCES, 2000) ofrece datos relativos al tipo de uso de las TIC en las escuelas: crear materiales didácticos, gestión administrativa, comunicación con otros docentes, preparar la planificación de las lecciones, elaborar presentaciones multimedia, acceder a investigaciones, comunicarse con padres y alumnos, o acceder a ejemplos de unidades didácticas o experiencias.

En el contexto académico español, uno de los estudios pioneros vinculado a proyecto en el ámbito pedagógico fue dirigido por el profesor Escudero (Escudero, 1989 y 1991) en el que se abordó la evaluación del entonces denominado Proyecto Atenea. Por su parte, Cabero (1991, 1994 y 2001), Ortega y Martínez (1994), Fernández y Cebreiro (2003), Area y Correa (1992), García Aretio (2002), Touriñán (1996b, 1998, 1999a, 2003 y 2005) han contribuido con sus trabajos a este tipo de análisis.

#### **5.4.4. Estudios sobre usos y prácticas pedagógicas con ordenadores**

Este tipo de estudios centra su atención en los factores o variables que están presentes en aquellas situaciones o experiencias que pudieran ser consideradas como innovadoras o valiosas desde un punto de vista pedagógico.

Olson y Eaton (1986) indaga en qué medida el ordenador genera cambios e innovaciones en las prácticas docentes y cómo las mismas están relacionadas y/o condicionadas por el pensamiento del profesor. Zhao *et al.* (2002) identifican las condiciones bajo las cuales tenía lugar la innovación educativa utilizando tecnologías digitales. Estos autores detectaron 11 factores que afectan al grado de innovación desarrollada. Algunos de los

mismos ya han sido identificados en la literatura pedagógica, pero otros son novedosos. Los autores clasificaron estos factores en tres grandes dominios: el innovador/profesor, el proyecto o la innovación, y el contexto.

Anderson (2002) reitera que la mayor parte de las aulas en las que se desarrollaban usos innovadores desde un punto de vista pedagógico de los ordenadores, se realiza con una tecnología que no es de última generación, sino con lo que pudiera considerarse “antiguada”.

Normalmente estos estudios vuelven a reiterar que la integración y uso de las tecnologías informáticas en las escuelas está condicionado, además de por otros factores de índole infraestructural y de recursos, por las actitudes, concepciones y destrezas del profesorado, por la cultura organizativa de la propia escuela, y por las formas que interactúan los alumnos. Por consiguiente, el profesorado, su formación tecnológica y pedagógica, junto con la cultura organizativa del centro, son factores clave en el proceso de integración y uso curricular de las nuevas tecnologías (Gargallo López, 2002; García del Dujo, 2002; García Carrasco, 2002; Naval *et al.*, 2003; Ortega y Martínez, 1994; Touriñán, 1999a, 2001, 2003 y 2005; Vázquez, 1993).

#### **5.4.5. Estudios acerca de la socialización de los alumnos de Educación Secundaria que utilizan Internet**

La conexión a la Red de redes de los centros educativos españoles es una realidad que se completará pronto. Según la memoria del Ministerio de Ciencia y Tecnología del año 2000 el 94% de los centros de Educación Secundaria estaban ya conectados a Internet así como el 81% de los de Primaria y el 96% de los centros de formación de profesores (Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2001; Varios, 2010; Mominó, Sigalés y Meneses, 2008).

Aun así, en nuestro país, el acceso a Internet por parte de los alumnos de cualquier nivel educativo no es universal. En Educación Secundaria, de momento y solo en algunos centros, es posible el acceso a Internet por parte de los alumnos en el marco de una clase de informática o como complemento a la clase de idiomas. Son muy pocos los centros en este nivel educativo que cuentan con un aula de Internet, es decir, que en horario extraordinario sea posible el acceso libre a la Red por parte de sus alumnos. Nuestra experiencia del *proyecto A Ponte* ha permitido profundizar sobre las dificultades de la accesibilidad en zonas rurales de Galicia y en Portugal (CESGA, 1998; Gómes de Sousa, 2003; Soto, 2003; Touriñán, 199b).

Los trabajos de Robert Kraut y su grupo han sido el origen intelectual de varias réplicas de sus planteamientos en otras investigaciones, incluyendo variables alternativas. Gracias a estas investigaciones, podemos afirmar que la comunicación interpersonal es el uso dominante en Internet, cuando se accede desde casa. El comportamiento típico de los usuarios es mirar, primero, su correo electrónico y, después de responderlo, entrar en la Red. El correo electrónico y navegar por la Red son las aplicaciones que más participantes usan y que más tiempo conllevan a los usuarios en la investigación longitudinal de Kraut, conocida también como The HomeNet Study (Kraut *et al.*, 1998).

Para los autores del *HomeNet Study* el correo electrónico abre muchas posibilidades al exterior pero cierra la relación con la familia y los amigos. Navegar por Internet desde casa ofrece mucha información de interés para el usuario y es un entretenimiento también social pero compite con los contactos sociales más cercanos porque hace perder mucho tiempo (Jiménez, 2001; Naval, 2002; Touriñán, 2005).

El estudio examina cómo el uso de Internet produce, después de 12 a 24 meses de interacción, un enclaustramiento social y reduce el bienestar psicológico. Para los autores de la investigación el hallazgo más importante es que Internet se asoció con una consiguiente disminución de la comunicación familiar. Cuanto mayor fue el uso de Internet, menos comunicación familiar se produjo (Kraut *et al.*, 1998).

La socialización de los usuarios de Internet es una de las necesidades más demandadas. Atendiendo a las cifras de implantación de conexión a la Red, el aprendizaje del uso de Internet se está convirtiendo en una necesidad. Aprender a conectarse, a acercarse a la información a través de buscadores, a utilizarla correctamente como herramienta de trabajo, de expresión, de creatividad, de diálogo, de comunicación y también de ocio y diversión. La escuela es un lugar idóneo para aprender el uso de esta nueva tecnología de implantación universal. Y parece obvio que, controlando variables socioeconómicas y de procedencia, el uso de ordenador en casa está asociado a puntuaciones más altas en matemáticas y lectura en los alumnos (Attewell y Battle, 2001).

Ahora bien, Internet no es el ordenador en casa. Las diferencias entre estas dos tecnologías son muy grandes. Internet plantea muchos interrogantes, porque cada día descubrimos nuevas posibilidades de uso que, a su vez, producen nuevos problemas. Algunos autores advierten del peligro que supone una exposición excesiva a Internet y de la posible adicción a esta tecnología tan potente (Brenner, 1997).

La información que aparece en la Red es indiscriminada y puede acceder a ella cualquier persona de cualquier edad, pero también acceden a ellas personas que generan nuevas formas de delincuencia, programas que pueden crear problemas en nuestros sistemas informáticos con los denominados “virus”, organizaciones que utilizan esta poderosa herramienta para fines ilícitos, personas desconocidas con las que conectamos vía correo electrónico, los juegos en red (por ejemplo, de violencia, sexo, racismo, etc.), los mensajes o noticias falsas que aparecen cada día en los *news* o en cualquier foro, en definitiva, nos podemos encontrar con cualquier cosa que se le ocurra a cada uno de los usuarios al otro lado de nuestra pantalla en cualquier lugar del mundo.

Sabemos que para utilizar Internet adecuadamente debemos tener claros nuestros objetivos, ser muy críticos, seleccionar adecuadamente lo que nos interesa, consultar, contrastar y ampliar la información, compartir inquietudes con personas de confianza, aprender las normas de uso y educación en la Red y administrar adecuadamente el tiempo para el ocio y el trabajo. Nuestros alumnos también necesitan esta educación como usuarios que les completará como personas porque ellos acceden con frecuencia y con interés a Internet cuando se les oferta. Pues, conviene no olvidar que desde los cibercentros, los varones menores de edad tienen como actividad favorita el juego, mientras que las chicas preferían comunicarse a través de Internet (Jiménez, 2000).

En definitiva, puede afirmarse que Internet interesa a los alumnos de Secundaria y es utilizado por ellos en los lugares en que se les permite el acceso. La Asociación de Usuarios de Internet (AUI), en su propia página web, determina que el incremento de usuarios es muy progresivo en el nivel de Enseñanza Secundaria (AUI, 2010; INTECO, 2009).

En todo caso, conviene no olvidar, cuando se analizan este tipo de problemas, que el sentido radical y profundo del aprendizaje en red ha ido avanzando sin pausa y sus modelos han permitido el desarrollo de plataformas cada vez más adecuadas al sentido

de aprendizaje en red. Como dice Lasser, desde los años noventa hemos asistido a cinco generaciones de plataformas de aprendizaje en red (Laaser, 2009):

- *Primera generación:* Plataformas particulares web (caseras, frente a empresariales), que se inician en 1994 con la creación del primer blog personal en el que Justin Hall escribió con detalle sobre su vida privada de estudiante de la Universidad de Swarthmore. La expansión de esta plataforma se produce en 1999, fecha de aparición de la herramienta gratuita de Google, “Blogger”, que permitió a cualquier persona hacer su blog y convertirse en un micromedio.
- *Segunda generación:* Plataformas LMS (*Learning Management Systems*, 1998-99).
- *Tercera generación:* Plataformas MLE (*Managed Learning Environments*, 2000-03).
- *Cuarta generación:* Plataformas CSCL (*Collaborative Learning Environments*, 2004-05).
- *Quinta generación:* Plataformas PLE (*Personal Learning Environment*, 2007-).

Este desarrollo ha permitido, como decíamos antes, consolidar cada vez más el concepto de aprendizaje en red que, en palabras de Galvís, es una comunidad virtual entendida como red social de relaciones de aprendizaje, ya sea para desarrollar proyectos, analizar la práctica profesional o producir conocimiento externo. La clave en las comunidades virtuales de aprendizaje es entender que la comunidad es más que un grupo, es una comunidad que favorece el aprendizaje más allá y por encima del concepto de compañía, porque las comunidades virtuales de aprendizaje tienen un nacimiento, desarrollo y muerte en función del logro de los objetivos para los que han sido creadas y de la permanencia de interés por parte de sus componentes (Galvís y Leal, 2008).

#### **5.4.6. Estudios acerca del uso patológico de Internet**

Hoy en día nadie duda que se ha convertido en noticia el síndrome de dependencia o adicción a Internet, derivado de un uso abusivo, hasta el punto de proponerlo quizá como uno de los exponentes más llamativos del creciente impacto de las nuevas tecnologías en la transformación de los hábitos de vida en nuestras sociedades. A la hora de considerar este trastorno, desde disciplinas como la Psicología o la Psiquiatría se plantean dos vías principales: la de aquellos investigadores que hablan, avanzando ya criterios clasificatorios, de la “adicción a Internet” (IAD, *Internet Addiction Disorder*) como una nueva patología bien definida (Brenner, 1997), y la de quienes, con mayores reservas, consideran que aún estamos en una fase meramente exploratoria de la investigación, por lo que engloban estos posibles trastornos dentro de un concepto más genérico como es el de “uso patológico” del ordenador o, incluso, de las nuevas tecnologías (Suler, 1996a, 1996 b; Estalló, 2000).

En términos generales, existe acuerdo común respecto a considerar la posibilidad de un “uso patológico” de Internet cuando este interfiere de modo significativo en las actividades habituales de un sujeto. Parece razonable aceptar que existe un grupo de usuarios de Internet cuya conducta en relación a la Red puede ser preocupante y, aunque no pueden derivarse todavía conclusiones definitivas para hablar en términos estrictos de adicción a Internet, existe un interés creciente en estudiar la evolución de este fenómeno desde perspectivas sociales y psicológicas (Silva y Martorell, 1984).

No menos importante es el avance en la búsqueda de principios comunes de justificación moral en el uso de Internet desde la perspectiva de la mundialización de los fenómenos y

de la globalización de las acciones. En este sentido se destacan los siguientes postulados (OCDE, 2003):

- La vulnerabilidad y la limitación personal y colectiva como sustento de la interdependencia.
- El beneficio y la mejora de las condiciones de vida de los demás como condición necesaria de nuestro propio bienestar.
- El valor de la identidad y de la cultura de los demás como fuente de afirmación de nuestra propia identidad y de nuestra propia cultura.
- El diálogo y la interacción como bases indispensables para el descubrimiento de valores relevantes y para la resolución de conflictos.
- La interculturalidad como ejercicio de educación en valores y como objetivo de la formación para la convivencia pacífica.
- El conocimiento de las motivaciones, las ideas y los hechos, así como de sus consecuencias concretas, como antecedentes necesarios de la elección moral.
- La responsabilidad de preservar el patrimonio de las generaciones futuras como condición de supervivencia de la especie.
- El respeto a la dignidad de la persona y a los derechos humanos como base de la solidaridad y garantía de la estabilidad social.

Evidentemente esta propuesta formativa va más allá de la preservación y de la previsión de conductas para el uso responsable de Internet. En cualquier caso, y de manera específica, *la institución Brookings ha compilado los diez mandamientos de la ética computacional* que reproducimos a continuación como orientación general preventiva ante posibles usos patológicos de Internet, a pesar de la manifestación en términos negativos del decálogo, que es un principio para considerar los condicionamientos de la cultura y la importancia de los intereses individuales y colectivos en el uso de la Red ([www.brook.edu/its/cei/cei\\_hp.htm](http://www.brook.edu/its/cei/cei_hp.htm)):

- No usarás un ordenador para causar daño a los demás.
- No interferirás en el trabajo que realicen otras personas en sus ordenadores.
- No violarás los archivos electrónicos ajenos.
- No usarás los ordenadores para robar.
- No usarás los ordenadores para falsear testimonios.
- No usarás programas sobre los que no hayas adquirido derechos de propiedad.
- No usarás los ordenadores de otros sin su autorización.
- No te apropiarás de la producción intelectual de otras personas.
- Pensarás en las consecuencias sociales de los programas y los documentos que elabores.
- Usarás el ordenador de manera que exprese consideración y respeto.

## 5.5. Tecnología digital y condicionantes del éxito. Desmitificar la perspectiva TIC

En términos de metodología, toda innovación no implica exclusivamente innovación de recursos técnicos. Es fácil asociar la innovación con ordenadores, sistemas informáticos, telemáticos y a distancia, etc., tal como si la innovación consistiera en disponer de mejores medios y recursos para realizar lo mismo que ahora se hace pero de un modo más cómodo

y funcional con la ayuda de la informática. Esto, evidentemente, constituye un error de apreciación que no considera el concepto de plus de aprendizaje, ni la importancia de los medios que hemos expuesto en apartados anteriores, ni el concepto de capital humano, ni la amplitud del concepto de calidad que ha recogido el Consejo Escolar del Estado (Pérez Juste, 2001; Consejo Escolar del Estado, 2002). La innovación educativa cumple un papel fundamental en el proceso de mejora de la calidad de las instituciones de educación y el proceso de innovación educativa es aquel que se realiza con la participación de los sectores implicados, se fundamenta en cambios planificados, se desarrolla de manera sistemática y está orientado a mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje (Bolívar, 2000). Como decíamos en el Capítulo 1, el éxito en la nueva situación de aprendizaje está condicionado por varios elementos identificados con:

- La disponibilidad de los nuevos medios.
- El incremento de la seguridad en el manejo de los mismos, que va acompañada de la tendencia hacia la simplificación de su manejo.
- El desarrollo profesional a favor de las nuevas tecnologías en la sociedad de la información para la educación.

En estos momentos, el reto de la integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje, como herramienta de trabajo y recurso pedagógico, se enfrenta a cinco problemas claramente delimitados (Tourrián, 2000 y 2009):

- La limitación en el acceso a las tecnologías.
- La rapidez de los avances tecnológicos en ese ámbito.
- La ausencia de una efectiva coordinación de actuaciones a favor de la receptividad en el terreno de las nuevas tecnologías.
- La escasa inversión en investigación pedagógica para hacer frente de manera segura a los retos del aprendizaje en la nueva situación.
- La necesidad de una planificación efectiva desde la Administración educativa respecto de la *accesibilidad, receptividad y flexibilidad* en la nueva demanda de la educación.

Llegados a este punto, y en relación con la cuestión de los déficits del mercado de TIC, alcanzan un valor singular las experiencias pedagógicas puntuales. Llama poderosamente la atención comprobar que, en torno a estas experiencias se han generado un conjunto de formulaciones que inciden de manera negativa en el nuevo marco. Estas formulaciones hacen referencia a proposiciones del siguiente tipo (Tourrián, 2001):

- Las innovaciones “son una lata”, crean problemas y son difíciles de poner en práctica, generan mucho trabajo, y provocan incertidumbre y no necesariamente resuelven problemas educativos de manera eficaz.
- Las propuestas que vienen de la superioridad provocan desconfianza, a veces son incomprensibles en el propio marco de trabajo, suelen crear efectos colaterales y “rebotes” en el personal encargado de ejecutarlos y no siempre son oportunos desde el punto de vista de la autonomía del centro.
- Los procesos de cambio generan recelo, exigen creer en ellos, precisan de motivación específica en el profesorado y de una buena disposición por parte de la administración para la preparación, apoyo a la ejecución y desarrollo e investigación para el diseño de las actividades.

Tan generalizado es este tipo de respuestas que empiezan a existir repertorios de lemas negativos en torno a la alfabetización digital en la escuela. Ya son desgraciadamente frecuentes los siguientes lemas (Tourrián, 2003):

- Los ordenadores son caros e inaccesibles para los recortados presupuestos educativos.
- Invertir en infraestructura informática no elimina el fracaso educativo ni garantiza la calidad porque el cambio tecnológico es tan rápido que deja obsoletos los equipos y las aplicaciones.
- En el ámbito informático no hay programas educativos de auténtico interés para los profesionales de la educación.
- Los ordenadores solamente son útiles para los adultos, para jugar o para investigar.
- Los ordenadores generan una situación ambigua respecto del papel del profesor.
- Las nuevas tecnologías no son rentables, atendiendo al tiempo de formación, así como a la preparación de las clases para su uso.
- Las nuevas tecnologías son fuente de frustración, si no se garantiza la accesibilidad a la infraestructura, o no se cuenta con asistencia técnica y asesoría pedagógica, o se ve obligado el usuario a leer y responder muchos correos electrónicos.

Y entiéndase que este tipo de respuestas no son resultado de una utilización interesada o alarmista de los resultados de investigación. Son un resumen de tendencias actuales contrastadas. El primer congreso internacional *Innov@mos juntos*, celebrado en Huesca del 3 al 5 de mayo de 2007, confirma la tendencia de los profesores en España a ser reticentes con el uso de las nuevas tecnologías. Una conclusión de los datos presentados en ese congreso confirma que el 52% de los profesores no considera el ordenador como una herramienta útil para el aprendizaje, y supone un reto añadido de profesionalización, como puede verse en la dirección electrónica ([www.csi-csif.es/ense/congresoinnovamos.html](http://www.csi-csif.es/ense/congresoinnovamos.html)).

Larry Cuban (1986) analizó la historia y evolución de la tecnología en la enseñanza a lo largo del siglo XX, identificando que existe un patrón o modelo que reiteradamente se repite cuando se pretende incorporar a la enseñanza un medio o tecnología novedosa. Sucedió con la aparición de la radio, el cine, los proyectores de diapositivas, la televisión, el vídeo, y en estos últimos tiempos, con el ordenador. En pocas palabras, este patrón consiste en que el nuevo medio crea altas expectativas de que el mismo innovará los procesos de enseñanza-aprendizaje, posteriormente se aplica a las escuelas, y, cuando se normaliza su utilización, se descubre que su impacto no ha sido tan exitoso como se esperaba, achacándose el fracaso a causas diversas: falta de medios suficientes, burocracia administrativa, insuficiente preparación del profesorado, etc. En consecuencia, los docentes siguen manteniendo sus rutinas tradicionales apoyadas, básicamente, en las tecnologías impresas. Es lo que Hodas (1993) denomina la “cultura del rechazo” y que hunde sus raíces en un cruce de variables de diverso tipo provocado por el interés del mercado en incorporar las nuevas tecnologías a las escuelas. Pues, en efecto, al forzar las entradas de los ordenadores en los ambientes escolares tropiezan con una cultura organizativa docente que los rechaza. Cuban (2001) recupera también esta idea en uno de sus últimos ensayos en los que analiza el impacto socioeducativo de los ordenadores sobre el sistema escolar cuestionando los beneficios pedagógicos de los ordenadores publicitados desde los medios gubernamentales y empresariales.

Resneir mantiene que, cuando un nuevo medio entra en la escena educativa, existe un gran interés y mucho entusiasmo sobre sus efectos en la enseñanza. Sin embargo, este interés y entusiasmo decae y el examen revela que el medio ha tenido un mínimo impacto

sobre las prácticas. Este patrón ha sido repetido con los medios audiovisuales y con los primeros ordenadores, pero Resneir considera que no ocurrirá así con Internet y las tecnologías digitales (Resneir, 2001).

En este mismo sentido nos dice Papert (2003) que está convencido de que en un futuro no muy lejano —acaso menos de 10 años— todos los niños escolarizados tendrán un ordenador desde el inicio de la escuela. Para él esto es una constatación de un hecho que sucederá, porque empresas y sociedad tienen interés en esa orientación, desde cualquier punto de vista que se considere. De todos nosotros depende que suceda en menos o en más tiempo, pero es un hecho que debe incorporarse a cualquier perspectiva de futuro (Papert, 2003).

Frente a apocalípticos e integrados, conviene recordar que las experiencias son transferibles, pero los resultados no son generalizables. Siempre es excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de resolución de la encrucijada de un país a otro. Cada alternativa de política educativa nace en una circunstancia sociohistórica específica desde la que se debe construir la posición adecuada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Pero en cualquier caso, en mi opinión el resultado equilibrado no está definitivamente logrado y no se logrará buscando la confrontación, sino favoreciendo el pacto académico que haga posible, como mantiene la UNESCO, el desarrollo humano sostenible a través de la educación (UNESCO, 1995). Y desde este postulado, la evidencia de que la construcción de la cultura compartida a través de las redes está por hacer, se hace más significativa y urgente.

El profesor Cabero ha dedicado diversos estudios al análisis de los beneficios y limitaciones de las TIC y ha enumerado los mitos derivados de su consideración desde la perspectiva del cambio tecnológico que implican (Cabero, 2003 y 2007):

- Mito de modelo democrático de educación, que facilita el acceso a todas las personas. Educación/formación para todos.
- Mito de la libertad de expresión y la participación igualitaria de todos.
- Mito de la amplitud de la información y el acceso ilimitado a todos los contenidos.
- Mito del valor *per se* de las tecnologías.
- Mito de la neutralidad de las TIC.
- Mito de la interactividad.
- Mito de los “más”: “más impacto”, “más efectivo”, y “más fácil del retener”.
- Mito de las “reducciones”: “reducción del tiempo de aprendizaje” y “reducción del coste”.
- Mito de las “ampliaciones”: “a más personas” y “más acceso”.
- Mito de las tecnologías como manipuladoras de la actividad mental.
- Mito de la cultura deshumanizadora y alienante.
- Mito de la existencia de una única tecnología: la supertecnología.
- Mito de la sustitución del profesor.
- Mito de la construcción compartida del conocimiento.
- Mito de las tecnologías como la panacea que resolverá todos los problemas educativos.

Hemos llegado a un momento de madurez en relación con las TIC que nos permite *desmitificar la tecnología* en sí misma, pues los datos de investigación muestran que el uso de las nuevas tecnologías y los entornos virtuales no son garantía de buena preparación (*Ediciones SM-Instituto Idea*: [www.piloto.librosvivos.net](http://www.piloto.librosvivos.net)). *El problema principal*, como

venimos diciendo desde el primer epígrafe, *no es un asunto técnico o económico de manera primordial, sino un asunto pedagógico y de política educativa: para qué, cómo y en función de qué concepción de enseñanza y educación lo propiciamos.*

La educación electrónica abre un abanico-amalgama de posibilidades que conforman una nueva visión respecto a los procesos de intervención pedagógica. (Tourrián, 2003, 2004, 2005). En este caso, el problema conceptual es *formular la interactividad en términos propios de la intervención pedagógica: ¿Queremos intervención pedagógica o no en los sistemas digitalizados?* No enfrentar la pregunta de este modo supondría defender que los recursos pedagógicos se convierten en instrumentos capaces de transformar la esencia de esa intervención, olvidándose de que, de lo que se trata, es de seguir siendo profesor, pero usando las nuevas tecnologías como recurso pedagógico, sin convertirse en aprendiz de ingeniero o de tecnólogo.

Para los ingenieros informáticos, especialistas en *hardware*, cabría pensar que la solución de la interactividad para la Pedagogía estriba en el uso y la aplicación de un nuevo lenguaje (arquitectura de sistemas operativos de ordenador en el espacio multimedia e hipermedia de Internet). Para los didactas, especialistas en *software*, la cuestión clave no es el nuevo recurso pedagógico, sino el diseño del proceso de aprendizaje y el programa. En el primer caso, los profesores deberían ser básicamente ingenieros y, en el segundo, los profesores estarían especialmente preocupados por adquirir el rango de tecnólogos del aprendizaje. En ambos casos, el problema se resuelve, aparentemente, en términos de la disciplina generadora: la informática o la didáctica.

Es frecuente que la investigación educativa, basándose en la validez de la productividad del supuesto de crecimiento simple del conocimiento, se oriente por un método en vez de por una teoría, olvidando el postulado básico en las ciencias sociales de que el marco teórico restringe las posiciones de valor que pudieran mantenerse con coherencia. Sin embargo, frente a esa tendencia, en el sentido más básico de la *tecnología de la educación como nivel epistemológico*, es posible argumentar que en los procesos interactivos de intervención pedagógica los recursos no desvirtúan el carácter singular “pedagógico” de la acción, por muy atractivos que puedan ser aquellos, incluso atendiendo al volumen económico que se mueva en su entorno (Tourrián, 1987, 1997 y 2003; García del Dujo y Martín García, 2002).

La pregunta formulada en el párrafo precedente constituye el núcleo fundamental del análisis de la intervención pedagógica en los procesos educativos, respecto del sentido de la interactividad digitalizada, ya que estamos ante nuevos recursos con potencial pedagógico indiscutible que tienen que ajustarse, formal y conceptualmente, a la tarea de intervenir para educar. Los recursos no desvirtúan el carácter singular de la acción pedagógica, por muy atractivos que puedan ser aquellos. Profesor y alumno pueden compartir el mismo espacio y tiempo físico, solo el espacio o solo el tiempo. También puede darse la situación de espacio y tiempo distintos. El paso de la sincronía a la asincronía depende de la existencia de recursos pedagógicos virtuales. Pero nada de eso invalida la necesaria consecuencia de que esos recursos se utilizan para hacer intervención pedagógica. El sentido de la comunicación, las características propias de los procesos de intervención pedagógica, así como las pautas psicológicas y cognitivas del proceso mental de generación de contenidos instructivos son condicionantes que deben ser atendidos con fidelidad en los sistemas

digitalizados de enseñanza, porque la educación electrónica es necesariamente enseñanza y aprendizaje *situados* (Díaz, 2005 y 2006).

De acuerdo con las características de la intervención pedagógica, el paso de la sincronía a la asincronía depende de la existencia de recursos pedagógicos virtuales. Pero nada de eso invalida la necesaria consecuencia de que esos recursos se utilizan para hacer intervención pedagógica. El objetivo final del aula virtual no es sustituir al profesor o la orientación del aprendizaje, sino facilitar otro entorno que amplía las posibilidades de intervención, pero no conculca las condiciones básicas del proceso de intervención pedagógica, que siempre tiene agentes, intencionalidad educativa y orientación pedagógica con objeto de transformar los determinantes externos (conductas del tutor y profesor) en conformadores de los determinantes internos de la conducta del alumno. El sentido de la comunicación, las características propias de los procesos de intervención pedagógica, así como las pautas psicológicas y cognitivas del proceso mental de generación de contenidos instructivos son condicionantes que deben ser atendidos con fidelidad en los sistemas digitalizados de enseñanza. Precisamente por eso, puede decirse que (Tourrián, 2004 y 2005):

- La interactividad ha existido mucho antes que su formulación digital.
- La comunicación no deja de ser comunicación, cualquiera que sea la base o el instrumento que la soporte.
- La comunicación verbal y no verbal son ámbitos de experiencia pedagógica incontestables a los que tiene que adaptarse o superar o igualar en eficacia y resultados el sistema interactivo digitalizado.
- Comunicación, procesos formales, no formales e informales e intervención pedagógica, así como las pautas psicológicas y cognitivas del proceso mental de generación de contenidos instructivos son condicionantes que deben ser atendidos con fidelidad en los sistemas digitales.
- Profesor y alumno pueden compartir el mismo espacio y tiempo físico, solo el espacio o solo el tiempo. También puede darse la situación de espacio y tiempo distintos. El paso de la sincronía a la asincronía depende de la existencia de recursos pedagógicos virtuales. Pero nada de eso invalida la necesaria consecuencia de que esos recursos se utilizan para hacer intervención pedagógica. Precisamente por eso, *en los sistemas interactivos digitalizados el reto fundamental es generar el mismo espacio y tiempo virtual para profesor y alumno*. El objetivo final del aula virtual no es sustituir al profesor o la orientación del aprendizaje, sino facilitar otro entorno que amplía las posibilidades de intervención, pero no conculca las condiciones básicas del proceso de intervención que siempre tiene agentes, intencionalidad educativa e intervención pedagógica para que se consiga modificar pedagógicamente con los determinantes externos (conductas del tutor y profesor) los determinantes internos de la conducta del alumno.
- La intervención interactiva 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.

- 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.

La enseñanza con ordenador puede contribuir a mejorar el funcionamiento de los centros y a crear una cultura favorable al cambio educativo, pero conseguir ese objetivo, exige reflexionar sobre las metas y sobre la calidad de la enseñanza, pues es obvio que una educación de calidad exige tener respuestas claras acerca de las relaciones profesor-alumno, la organización de los centros, las relaciones entre los agentes de la educación y la formación de los profesores. El problema en Pedagogía no es solo de *hardware*, ni solo de *software*. Ambas vías de investigación han demostrado la fecundidad de sus hipótesis respectivas, pero también su limitación para afrontar los problemas del *orgware* y el *brainware* (Tourriñán, 2005; Colom y Tourriñán, 2008).

## 5.6. Orientaciones de estrategia: Tecnologías digitales y formación continua

Las ventajas competitivas de un sistema se identifican como ventajas de producto, proceso y organización. Cada una de ellas proporciona una ventaja de duración distinta sobre los competidores. La ventaja competitiva de producto no suele durar más de un año, pues puede ser copiada en su diseño rápidamente. La ventaja competitiva de proceso mantiene su predominio sobre los rivales por un período medio de cinco años. Las *ventajas competitivas de organización* mantienen su superioridad y efecto innovador por períodos estables de diez años puesto que su componente fundamental es el equipo humano que se ha preparado para afrontar los cambios. Las ventajas competitivas de organización son las que benefician básicamente los sistemas educativos (Fernández, 2000; Municio, 2000).

En relación con esta corriente de opinión se ha generado, también, una actitud de mayor compromiso por parte de los profesionales. Es obvio que se entra en una nueva era, porque la tecnología basada en la computadora y las telecomunicaciones afecta virtualmente a cada institución en nuestra cultura y con otras culturas a través del globo.

De esta preocupación surgen los problemas más serios a los que hay que hacer frente para plantear las experiencias que podríamos resumir, dentro del contexto, en tres (Tourriñán, 2002):

- El proceso de transformación mediante el ordenador de la información en conocimiento y la correspondiente transformación del conocimiento en educación por medio del aprendizaje desde el ordenador.

- El proceso de adaptación del espacio docente como organización a una situación más flexible respecto del espacio, del tiempo y de la información.
- La construcción de la cultura educativa compartida a través de las redes por parte de los profesionales de la enseñanza a partir de sus cualificaciones en tecnologías.

Esta tercera cuestión es vertebradora general del problema, porque (Hawkins *et al.*, 1998; Trubek, 1998):

- Las tecnologías que no ha experimentado el profesional en su formación o no cuentan con una eficacia demostrada, tienen pocas oportunidades de ser integradas en el aula voluntariamente por los profesores.
- Los cambios tecnológicos deben transformarse en cambios curriculares, pero los cambios curriculares no pueden tener lugar mientras que los profesores no estén preparados para actuar con las nuevas tecnologías como herramientas pedagógicas. Tan real es esta situación que todos estamos en condiciones de comprobar cómo el mismo profesor es capaz de utilizar las nuevas tecnologías para investigar y, por el contrario, la potencialidad de esas nuevas tecnologías queda fuera de la docencia diaria de ese profesor, tal como si la actividad docente solo fuera compatible con la tecnología convencional.

El aula tiene que desregularizarse para favorecer la flexibilidad que corresponde al aprendizaje a través de las redes en cuanto a la organización del espacio, del tiempo y de la información. Llama poderosamente la atención, en este sentido, comprobar que, de tres funciones básicas de la universidad —la docencia, la investigación y la formación de profesionales—, solo la investigación se está tratando de forma tecnológicamente avanzada. Es paradójico, pero es verdad, que en el mismo centro universitario se puede estar investigando con los últimos procesos y herramientas científicas y tecnológicas y, al mismo tiempo, los mismos profesores siguen generando aprendizaje con la tecnología convencional. Con todo, nada de eso impide reconocer que el reto de la tecnología digital en los procesos de intervención pedagógica no obliga a olvidarse de la interacción profesor y alumno en el mismo espacio y tiempo físico, sino a construir la intervención en el mismo espacio y tiempo virtual, que ha sido previamente programado de manera pedagógica. *El objetivo final no es la consignación horaria de tiempo para la informática en el aula, sino la integración diaria de la intervención digitalizada* (Tourifián, 2001 y 2007).

El valor potencial de las nuevas tecnologías es incalculable, si tenemos en cuenta que, hasta el momento, el *software* actúa y concentra su desarrollo sobre el tacto y la imagen (asociados al teclado y el ratón y al texto de lecto-escritura en pantalla), que solo constituyen el 10% del contenido de la comunicación humana. En la actualidad, y en términos de McLuhan, incluso puede decirse que las tecnologías informáticas están acelerando el paso de las tecnologías del espacio visual a las tecnologías del espacio acústico (McLuhan y Powers, 1995). El objetivo ahora es el desarrollo de *software* orientado a la imagen y a la comunicación verbal y no verbal, pues, no en vano, la vista y el oído constituyen, dentro de los sentidos, el instrumento fundamental, en términos de porcentaje de la comunicación humana, en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, conviene recordar que, desde el punto de vista de las experiencias más clásicas en el entorno del aprendizaje y de la memoria, sigue siendo verdad básicamente que el 83% de los aprendizajes se realizan mediante la vista, el 11% mediante el oído, el 3,5% mediante el olfato, el 1,5% mediante el tacto y el 1% mediante el gusto. También

se acepta como hipótesis generalista que los estudiantes solo retienen el 10% de lo que leen, el 20% de lo que escuchan, el 30% de lo que ven, el 50% de lo que ven y escuchan al mismo tiempo, el 70% de lo que se dice y se discute y el 90% de lo que se dice y se hace. Por otra parte, al relacionar memorización y persistencia en el tiempo, se acepta de forma general que, si la enseñanza es solo oral, después de 3 horas, se recuerda el 70% de lo aprendido, pero, después de 3 días, solo se recuerda el 10% y, a su vez, si el aprendizaje es solo visual, después de 3 horas, se recuerda el 72% y, después de 3 días, el 20%. Por el contrario, si el aprendizaje es oral y visual al mismo tiempo, después de 3 horas, se recuerda el 85% y, después de 3 días, el 65% y, a su vez, si el aprendizaje es por medio de lo que se hace, después de 3 horas, se recuerda el 90% y, después de 3 días, el 70% (Rodríguez Ortega, 2000).

El advenimiento de la sociedad de la información, con todas las innovaciones y cambios que conlleva, genera un espacio de acción profesional distinto. Hay un salto cualitativo entre una buena educación fuera de la sociedad de la información y la educación de calidad derivada de la sociedad de la información en la que las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del profesor, cuyo papel fundamental es el de actuar como guía e instrumento del aprendizaje significativo a través de la Red, pero también son herramientas al servicio del alumno, pues hacer uso de la tecnología es, en palabras de Claxton, el “*plus del aprendiz*”. Esto es así, porque, para hacer uso de las herramientas tecnológicas, tenemos que aprender a utilizarlas, invirtiendo tiempo y esfuerzo. Ahora bien, una vez que se ha hecho esa inversión, la herramienta aprendida se convierte en recurso que posibilita diferentes tipos de exploración y de aprendizaje y puede aportar un rendimiento cada vez mayor. *Una nueva área de aprendizaje se abre por un cambio de herramienta, y una clase diferente de competencia cobra vida; la competencia hace un uso creativo de la herramienta, igual que la herramienta conforma el desarrollo de la competencia* (Claxton, 2001; Burbules y Callister, 2001).

En el estado actual de desarrollo de las infraestructuras en telecomunicaciones los problemas referidos a la accesibilidad, receptividad y flexibilidad están provocando un cierto retraimiento en las planificaciones porque la rentabilidad de las inversiones no es inmediata y la implantación genera muchos problemas colaterales.

En todo caso, resulta de especial interés no olvidarse de la posible obsolescencia de los equipos y de las incompatibilidades que, junto con la formación de profesores, la asistencia técnica y el asesoramiento pedagógico se conviertan en los elementos que hay que potenciar, pero también son los elementos que deben ser tenidos en cuenta como condicionantes de la ralentización de la implantación de las nuevas tecnologías en la educación.

La necesidad reconocida por todos es la de integrar la tecnología del ordenador en las aulas de clase, en la universidad y en las prácticas de enseñanza y clínica, pues en esos ámbitos se dan oportunidades para usar los multimedia y las tecnologías de la comunicación que existen.

Para los analistas del cambio tecnológico es muy real el peligro que corremos en la planificación del acceso a la sociedad de la información, hasta el extremo de que mayoritariamente se reconoce que no será efectiva la implementación de la tecnología basada en ordenadores en la educación, si no se producen cambios fundamentales en el paradigma

instructivo predominante actualmente en las aulas. Y, para cambiar el paradigma, al menos, deben producirse dos cosas (Tourrián, 2001):

- La práctica común de la educación debe cambiar, incluyendo la tecnología basada en computadoras en el aula.
- Los profesores y el personal implicado en el proceso educativo deben adquirir el conocimiento y las habilidades necesarias para participar plenamente del entorno de la sociedad de la información.

Si nuestras reflexiones son correctas, es coherente admitir que las políticas de expansión educativa no pueden continuar vertebrando indefinidamente la mejora de la escuela en el incremento lineal de inversión y tiempo escolar, no solo por la desiderata de que el crecimiento de la educación en una sociedad global deba atender necesariamente a las demandas de asociaciones no formales de educación y a la creación de redes de servicios comunitarios, sino también porque la necesidad de explotar y aprovechar mejor los recursos pedagógicos exige tender puentes entre los procesos formales, no formales e informales de educación por medio de diseños de infraestructuras digitales de enseñanza-aprendizaje comunes o compartidas.

Llevar a cabo la integración de las TIC en la educación implicará necesariamente, entre otras medidas, realizar importantes inversiones económicas en dotación de recursos tecnológicos suficientes para los centros educativos y en la creación de redes telemáticas educativas; desarrollar estrategias de formación del profesorado y de asesoramiento a los centros escolares con relación a la utilización de las tecnologías de la información y comunicación con fines educativos; concebir a los centros educativos como instancias culturales integradas en la zona o comunidad a la que pertenecen poniendo a disposición de dicha comunidad los recursos tecnológicos disponibles; planificar y desarrollar proyectos y experiencias de educación virtual apoyadas en el uso de las redes telemáticas así como propiciar la creación de “comunidades virtuales de aprendizaje”; creación de webs y materiales online de modo que puedan ser utilizados y compartidos por diferentes centros y aulas. Parece evidente que la incorporación de las nuevas tecnologías, si no van acompañadas de innovaciones pedagógicas en los proyectos educativos de los centros, en las estructuras y modos de organización escolar, en los métodos de enseñanza, en el tipo de actividades y demandas de aprendizaje requeridos al alumnado, en los sistemas y exigencias evaluativos, en los modos de trabajo y relación del profesorado, en la utilización compartida de los espacios y recursos como pueden ser las salas de informática, en las formas de organización y agrupamiento de la clase con relación al trabajo apoyado en el uso de ordenadores, etc., afectarán meramente a la epidermis de las prácticas educativas, pero no representarán mejoras sustantivas de las mismas. *Todavía sigue siendo un hecho comprobable que en los centros escolares en general hablamos de “aula de informática” más que de “aulas informatizadas”* (Area, 2002; Tourrián, 2004). Pero nada de lo anterior impide el reconocimiento de los avances en el área de educación electrónica desde el punto de vista de los aprendizajes de competencias para los entornos virtuales que ha sintetizado muy bien Evelia Derrico bajo las denominaciones de: autodidaxia y estudio independiente, apercepción, lectura hipertextual, participación en grupos virtuales, discernir campos reales y ficcionales, pensamiento complejo, soluciones versátiles y creativas y capacidades metacognitivas (Derrico, 2007).

Parece que el éxito en la integración de las tecnologías en las escuelas es consecuencia de un cruce de variables de naturaleza política educativa, de naturaleza económica e infraestructural, naturaleza cultural, y de naturaleza organizativa-curricular que requieren

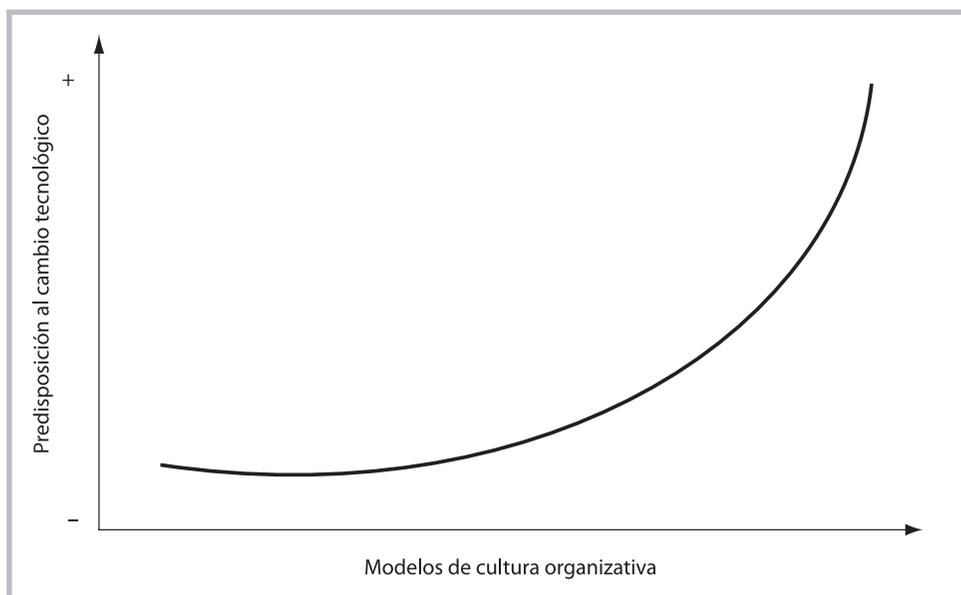
algunas condiciones básicas que venimos delimitando desde el primer epígrafe (OCDE, 2003; Cabero, 2007; García Carrasco, 2002; García Aretio, 2004):

- La educación electrónica y la generalización del uso de las nuevas tecnologías ayudarán a combatir la “brecha digital” y promover la igualdad de oportunidades. Es necesaria la existencia de un proyecto institucional que impulse y avale la innovación educativa utilizando tecnologías informáticas.
- Es imprescindible la colaboración entre los sectores público y privado mediante proyectos y fórmulas que optimicen los recursos para la educación electrónica.
- La generalización de las TIC en el aula como parte integrante de la educación electrónica debe ser sometida a criterios éticos.
- La educación electrónica es el motor que puede conducir a una mayor difusión y uso de las TIC con un sentido de “responsabilidad y utilidad” para las personas y la sociedad.
- En el marco de los países promotores de la educación electrónica debe ser una prioridad desarrollar propuestas de investigación, desarrollo y formación en el área de las TIC aplicadas a la educación.
- El acceso de los estudiantes a las herramientas de la sociedad de la información por medio de la educación electrónica depende, sobre todo, del nivel socioeconómico de su entorno. Es necesaria la dotación de la infraestructura y recursos informáticos suficientes en los centros y aulas. También se necesita configurar equipos externos de apoyo al profesorado y a los centros educativos destinados a coordinar proyectos y a facilitar las soluciones a los problemas prácticos.
- Para cubrir la “brecha digital” y conseguir la aplicación masiva de las TIC en la educación electrónica hacen falta medios materiales, personal que los mantenga (recursos humanos) y entrenamiento y formación del profesorado, es decir, mucha inversión de capital.
- Los desafíos de la nueva cultura de la educación electrónica son: consolidación de una infraestructura que garantice la equidad, la capacitación docente y el uso eficiente y creativo de las TIC. La disponibilidad de variados y abundantes materiales didácticos o curriculares de naturaleza digital y la formación del profesorado y la predisposición favorable de estos hacia las TIC se hacen indispensables.
- En la educación electrónica tiene que prevalecer por principio de competencia pedagógica la visión de que las TIC deben valorarse como un factor de apoyo, y no como elementos sustitutivos de la formación y actualización de las autoridades educativas, profesores, estudiantes y ciudadanía en general. La existencia en los centros escolares de un clima y cultura organizativa favorable a la innovación con tecnologías es cuestión primordial.
- Abandonar a los jóvenes en la cultura global de la comunicación sin proporcionar educación electrónica para desarrollar experiencia virtual y crear criterio acerca de cuándo, cómo y por qué, usar las tecnologías emergentes, es impensable. *A los efectos de las experiencias a realizar hay un consenso fuertemente generalizado en la importancia de enseñar utilizando la tecnología en las materias y no enseñar sobre tecnología como una materia separada.*

La posibilidad de ajustar la cultura organizativa de los centros a modelos interpretativos, que van asociados a distintas categorías de organizaciones, con mayor o menor

predisposición al cambio tecnológico, permitiría estipular, en relación al estudio que nos compete, que una institución tendrá una mayor o menor predisposición a la inducción de medios tecnológicos en sus modelos educativos según el diagrama que aparece a continuación, lo cual debe ser tenido en cuenta pues está claro que para la institución escolar no es bueno aceptar la predisposición hacia cualquier innovación “a cualquier precio”, es decir, sin sometimiento a criterios de racionalidad política, entre los que deben ocupar un lugar preferente, para este caso, los de racionalidad pedagógica (Tourriñán, 2005).

**Figura 5.1.** Cultura organizativa *versus* predisposición al cambio tecnológico.



**Fuente:** Elaboración propia.

Muy posiblemente esta situación implicará, en un futuro muy cercano, un reto importante para el sistema educativo reglado en el sentido de que tendrá que ofertar, no solo capacidad lectora de carácter comprensivo, sino también la utilización generalizada de las nuevas tecnologías, lo que supondrá lograr y asumir los mejores beneficios a caballo entre la información y el conocimiento (o saber); la escuela tendrá que educar de tal manera que del *zapping* generalizado logre las concreciones necesarias y útiles para sus objetivos formativos (Colom y Tourriñán, 2008; Tourriñán, 2008).

La profesora Barberá ha dedicado recientemente un trabajo al estudio de la influencia del cambio tecnológico y afirma que casi todas las variables apuntan de manera convergente a la afirmación de que la tecnología impacta y cambia la educación convirtiéndose en uno de los más potentes motores de innovación de la educación, de manera tal que es muy plausible preguntarse si tenemos en la docencia online enfoques más tecnológicos o más pedagógicos. Si fuera la tecnología la que guiara prioritariamente el cambio educativo estaríamos hablando de una “innovación de oportunidades”, diríamos que la introducción

de una innovación estaría dirigida preferentemente por el afán de novedad. Si fuera la parte más pedagógica la que condujera los cambios educativos y gracias a ella tomáramos *decisiones* sobre estas oportunidades y opciones que nos da la tecnología, entonces hablaríamos de una “innovación de necesidades”, basada en insuficiencias reales que llevarían al deseo de mejora (Barberá, 2009; King y Anderson, 2002). Reconoce, siguiendo a Fenn y Raskino, que es posible establecer una similitud entre la evolución de la tecnología de un producto material desde su aparición hasta su madurez y se puede comparar con el ciclo que sigue la campaña publicitaria del lanzamiento del producto: etapa de lanzamiento con una subida muy importante, un crecimiento probablemente más alto de lo que debería ser en esta; un punto crítico de inflamamiento de expectativas en el que se sobrepasa el nivel que debería tener de forma natural, mostrando así expectativas exageradas propias de la novedad y de las expectativas puestas en el producto una vez en el mercado; etapa de pérdida de ilusión, coincidente con un descenso del interés dado que las expectativas ya estaban sobredimensionadas; etapa de ajuste al nivel real de productividad que el mercado puede sostener (meseta de productividad); etapa desvanecimiento del producto en algunos casos (Fenn y Raskino, 2008).

A la vista de las consideraciones anteriores, no tiene sentido hacer caso omiso de las condiciones de cambio que sin lugar a dudas van a potenciar aspectos icónicos y simbólicos que la situación ordinaria de aula no contemplaba con la misma intensidad, ni con la misma potencia formativa. Se trata en el fondo de tener capacidad de adaptación al problema en el nuevo entorno, para responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta qué aprendizaje cuenta y qué cuenta en el aprendizaje. Y como dice Sefton-Green, la naturaleza dialéctica del debate —entre codificación y decodificación en los media, entre consecuencias de los media en la audiencia y potenciación de la misma, entre producción y recepción, entre texto y contexto de recepción— ha llegado en los últimos veinte años a una posición de síntesis que tiene como objetivo mostrar que la investigación en media y cultura popular está implícita y explícitamente fundada en premisas de teorías y modelos de aprendizaje entendidos como parte necesaria e intrínseca del compromiso con las formas propias de la cultura de los media (Sefton-Green, 2006, p. 283).

Tan cierta es la implicación teórica del compromiso con las formas propias de la cultura de los media que hoy ya podemos hablar de realidad virtual, pero también de “virtualidad real”, pues eso es lo que perciben los usuarios del programa Second Life (<http://secondlife.com>) que tiene previsto llegar a 50 millones de personas en los cuatro próximos años e imprimirá carácter en los educandos, como lo hizo en su momento la tecnología Nintendo.

Precisamente por eso, tiene sentido en este apartado finalizador hacer alusión a un campo emergente, cuyas implicaciones en el aprendizaje en general empiezan a ser tenidas en cuenta como propiciadoras de una nueva revolución que puede tener impacto más directo en la educación que el derivado del uso de las TIC en su estado actual. Es la nanotecnología que se identifica con la investigación y el desarrollo orientado a manipular materiales a escala molecular y atómica (Wolbring, 2006, p. 6). Esta definición que, en principio nos suena a cuestión extragaláctica y de ciencia ficción tiene inequívocas aplicaciones en ámbitos tan singulares como la biotecnología, la biomedicina, la ingeniería de la información, incluyendo la computación avanzada y las comunicaciones.

Mekel, en su trabajo sobre la nanotecnología como una pequeña ciencia con gran potencialidad y grandes miras, insiste en la dimensión social del programa de investigación en nanotecnología, haciendo especial hincapié en las implicaciones éticas, legales y sociales de esa tecnología emergente que ya están identificadas en los programas de desarrollo con los acrónimos NELSI o SEIN. Se trata de no estar ajenos al hecho de que la nanotecnología tendrá aplicaciones directas al desarrollo de materiales escolares, programas de desarrollo cognitivo, formación de grado y postgrado, entrenamiento técnico, tecnologías de aprendizaje y simuladores de alcance público para potenciar la inteligencia humana y desarrollar la inteligencia artificial (Mekel, 2006, p. 51).

Si a esto añadimos, por una parte, las características propias de las nuevas tecnologías que se pueden resumir en los siguientes rasgos: inmaterialidad, interactividad ilimitada, instantaneidad, innovación, multiformato, multidireccionalidad, automatización, interconexión, diversidad, convergencia de medios (iPhone, iPod, Wimax), elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre los productos y, por otra, no olvidamos el *fuerte poder vivencial de lo virtual*, que reemplaza el *criterio de verdad* por el de *similitud*, postulando el principio de que, más que explicar el mundo, es necesario hacerlo funcional y, por tanto, *similar-análogo y virtual*, de manera tal que se desplaza en la persona la experiencia del sentido de contrastación de la verdad por el sentido digital, simulado, virtual, analógico, aparente y situado, de que el modelo funciona, estamos en el camino razonablemente esbozado para pensar en el reto, todavía novedoso, de la sociedad digital sin mitificarlo (Moles, 1985; Lévy, 1998; Adell, 1998; Ruipérez García, 2003; García Carrasco y García Peñalvo, 2002; García del Dujo y Martín García, 2002; Gee, 2003 y 2005; Touriñán, 2004; Touriñán y Soto, 2005, Marchán, 2006; Piñuel y Lozano, 2006; Acaso, 2006).

## 5.7. Conclusiones

Una clave del éxito futuro de la integración pasa por aprender a elegir y valorar la e-educación, tanto desde el punto de vista de los profesores, como de los alumnos. El reto virtual para los profesores no es la integración “a cualquier precio”. Para los alumnos, desde el punto de vista de la intervención pedagógica, no tiene sentido hacer caso omiso de las condiciones de cambio que sin lugar a dudas van a potenciar aspectos icónicos y simbólicos que la situación ordinaria de aula no contemplaba con la misma intensidad, ni con la misma potencia formativa. Se trata, en el fondo, de tener capacidad de adaptación al problema en el nuevo entorno, para responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué aprendizaje cuenta y qué cuenta en el aprendizaje*. Para ello hay que elegir y valorar en relación con la experiencia virtual, dejando al margen las mitificaciones con objeto de:

- Avanzar soluciones para equilibrar en términos pedagógicos accesibilidad, receptividad y flexibilidad.
- Plantear problemas y soluciones en términos de capacidad del sistema escolar y cultura organizativa del centro respecto de la educación electrónica.
- Decidir para qué, cómo y en función de qué concepción de enseñanza y educación propiciamos la educación electrónica.
- Generar el mismo espacio y tiempo virtual para profesor y alumno en los sistemas interactivos digitalizados.

- Propiciar la integración diaria de la intervención digitalizada frente a la consignación horaria de tiempo para la informática en el aula.
- Rentabilizar el “plus” de aprendizaje de las nuevas tecnologías en la acción educativa.
- Identificar, definir y discernir las cuestiones propias de las “aulas informatizadas”, más que las de “aulas de informática”.
- Apoyar la enseñanza, utilizando la tecnología en las materias y no la enseñanza sobre tecnología como una materia separada.
- Afrontar en cada decisión técnica el compromiso con la doble pregunta *qué aprendizaje cuenta y qué cuenta en el aprendizaje*.

Hay mucho de avance científico-tecnológico en la creación de plataformas informáticas multimedia, en la creación de programas y de aplicaciones desde sistemas operativos de entorno abierto o de entorno propietario. Pero hay mucho de experiencia artística en la construcción de las mediaciones tecnológicas que desarrollamos con esos programas en los entornos de aprendizaje. El hecho de crear una presentación en Power Point, para desarrollar, por ejemplo, una lección de un curso de Secundaria incorpora desarrollo científico-tecnológico, orientación didáctica y construcción pedagógica de la intervención. No se trata solo de que los nuevos medios abran nuevas posibilidades de creación artística, sino que la enseñanza en el área de experiencia artística además puede usar la forma de expresión digital como herramienta de creación artística. No solo puedo combinar mi arte con la forma de expresión digital y generar arte con contenido virtual, sino que, cuando yo enseño usando aplicaciones derivadas de las nuevas tecnologías, puedo potenciar determinados aspectos del contenido artístico a enseñar por medio de la expresión digitalizada que permite la mediación tecnológica. De este modo, las nuevas tecnologías pueden integrarse en la creación artística, generando arte virtual, y en la educación, generando educación electrónica, en tanto que la forma de expresión digital se adapta a la creación artística y a la creación pedagógica. hoy es un hecho incontestable que podemos hablar no solo de educación “por” y “para” las nuevas tecnologías, sino que podemos hablar también de *educación artística “por” las nuevas tecnologías de la educación*.

Desde el punto de vista del contenido, las nuevas tecnologías se identifican en el área de experiencia artística con la denominación genérica de artes virtuales; desde el punto de vista de las formas de expresión, las nuevas tecnologías son el referente para la denominación de expresión digital. La doble pregunta *qué aprendizaje cuenta y qué cuenta en el aprendizaje* nos obliga a afrontar el problema de las nuevas tecnologías como forma de expresión y como área de experiencia que identifica la educación electrónica no como problema de ingeniería informática, que lo es, o de tecnólogos de la educación, que lo es también, sino como problema propio de cualquier profesor que hace su función utilizando los medios a su alcance para lograr en cada una de sus intervenciones pedagógicas el carácter y el sentido propio de la educación. Se trata, en definitiva, de entender que el profesor, en su intervención, hace pedagogía tecnoaxiológica y mesoaxiológica en el sentido definido en el Capítulo 3 y, precisamente por ello, su misión implica comprometerse con las nuevas tecnologías, como ámbito general de educación y como parte de la educación general, dado su potencial como forma de expresión para cualquier área de experiencia (no solo la artística) y el valor educativo de la experiencia virtual.

## Bibliografía

- Acaso, M<sup>a</sup> (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Adell, J. (1998). Redes y educación. En J. de Pablos y J. Jiménez (Eds.), *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación* (pp. 117-211). Barcelona: Cedecs.
- Álvarez, M. y Rodríguez, S. (1999). Calidad total y educación superior. Una innovadora propuesta de gestión. *Revista de Ciencias de la Educación*, (178-179), 383-403.
- Anderson, R. (2002). Guest editorial: international studies on innovative uses of ICT in schools. *Journal of Computer Assisted Learning*, (18), 381-386.
- Area, M. (2002). La integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad. *Organización y Gestión Educativa*, (6), 14-189.
- Area, M. y Correa, A. D. (1992). La investigación sobre el conocimiento y actitudes del profesorado hacia los medios. Una aproximación al uso de medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza. *Curriculum*, (4), 79-100.
- Asociación de Usuarios de Internet (2010). *Estudio General de Usuarios. Uso de Internet en el ámbito educativo*. Disponible en [http://aui.es/index.php?body=estadi\\_vlppal&id\\_rubrique=177](http://aui.es/index.php?body=estadi_vlppal&id_rubrique=177). Fecha de consulta 29 de marzo de 2010.
- Attewell, P. y Battle, J. (2001). Home computers and school performance. *The Information Society*, 15 (1), 1-10. Disponible en [www.slis.indiana.edu/TIS](http://www.slis.indiana.edu/TIS). Fecha de consulta 29 de marzo de 2010.
- Ávila, P. (2007). *Tecnologías y educación. Reflexiones sobre lo que ocurre en América Latina y el Caribe*. México: Ilce.
- Barberá, E. (2009). Opciones y decisiones en la innovación de la enseñanza en línea. *Tecnología y Comunicación educativas*, 22 (47-48), 40-49.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Botkin, J. W. (1979). *Aprender. Horizonte sin límites*. Madrid: Santillana.
- Braak, J. van (2001). Factors influencing the use of computer mediated communication by teachers in secondary schools. *Computers & Education*, (36), 41-57.
- Brenner, V. (1997). Parameters of Internet use, abuse, and addiction: the first 90 days of the Internet Usage Survey. *Psychological Reports*, (80), 879-882.
- Burbules, N. C. y Callister, T. A. (2001). *Educación: Riegos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- Cabero, J. (1991). Actitudes de los profesores hacia los ordenadores y la informática (85-98). En M. Cebrián (Dir.), *Medios y recursos didácticos*. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabero, J. (Coord.) (1994). *Investigaciones sobre la informática en el centro*. Barcelona: PPU.
- Cabero, J. (2003). Mitos de la sociedad de la información: sus impactos en la educación. En M. V. Aguiar, et al. (Coords.). *Cultura y Educación en la sociedad de la información* (pp. 17-38). A Coruña: Netbiblo.

- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TICs en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativas*, 21 (45), 4-19.
- Cabero, J. (Coord.) (2007). *Tecnología educativa*. Madrid: McGraw-Hill.
- Castells, M. (2001a). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial. 2ª ed., 1ª reimp.
- Castells, M. (2001b). Materiales para una teoría preliminar de la sociedad de redes. *Revista de Educación* (número extraordinario de 2001), 41-58.
- Cattagni, A. y Farris, E. (2001). *Internet Access in US. Public Schools and Classrooms: (1994-2000)*. National Center for Education Statistics. Disponible en <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001071.pdf>. Fecha de consulta 29 de marzo de 2010.
- CESGA (1998). *A Ponte (An Approach to the Deployment of New Technologies in Education)*. Proyecto Esprit (28085). Director del análisis de necesidades en Galicia y supervisor de las experiencias pedagógicas, J. M. Touriñán. Santiago de Compostela: CESGA.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Colom, J. y Touriñán, J. M. (2008). La lectura en el siglo XXI. En SITE, *Lectura y educación*. Universidad Autónoma de Barcelona. Cd-Rom. Publicación informática en [www.ucm.es/info/site/docu/26site/actas26site.pdf](http://www.ucm.es/info/site/docu/26site/actas26site.pdf). Fecha de consulta 29 de marzo de 2010.
- Comisión Europea (1995). *Einseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruselas.
- Consejo Escolar del Estado (2002). *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Consejo Escolar del Estado. MEC.
- Crovi, D. (2007). *Comunicación educativa y mediaciones tecnológicas. Hacia nuevos ambientes de aprendizaje*. México: ILCE.
- Cuban, L. (1993). Computers meet classroom: classroom wins. *Teachers College Record*, 95 (2), 185-210.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Londres: Harvard University.
- Derrico, E. (2007). *La comunicación educativa y los heurísticos. ¿Podemos aprender estrategias de pensamiento para ser más hábiles en los entornos virtuales?* México: ILCE.
- Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y comunicación educativas*, 20 (41), 4-18.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Echeverría, J. (2001). Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo E-Learning. *Revista de Educación* (número extraordinario de 2001), 201-210.
- Escudero, J. M. (Dir.) (1989). *Evaluación del proyecto Atenea. Informe de Progreso*. Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Madrid: MEC.
- Escudero, J. M. (1991). Evaluación de los proyectos Atenea y Mercurio. En VV. AA.: *Las nuevas tecnologías en la educación. Encuentro Nacional*. Santander: ICE de la Universidad de Cantabria.
- Estallo, J. A. (2000). Ciberadicción: ¿Una nueva ludopatía? Disponible en [www.ub.es/personal/psicopat.htm](http://www.ub.es/personal/psicopat.htm). Fecha de consulta 29 de marzo de 2010.
- Eurydice (2001b). *ITC@Europe.edu. Information and Communication Technology in European Education Systems*. Eurydice European Unit. Bruselas.

- Eurydice (2002). *Indicadores básicos de la incorporación de las TIC a los sistemas educativos europeos*. Informe Anual 2000-01. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Eurydice (2004). *Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe*. Bruselas: Comisión Europea.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fenn, J. y Raskino M. (2008). *Mastering the hype cycle. How to Choose the Right Innovation at the Right Time*. Nueva York: Harvard Business Press.
- Fernández, A. (2000). *Organización y gestión de empresas*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Fernández, C. y Cebreiro, B. (2003). La integración de los medios y nuevas tecnologías en los centros y prácticas docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (20), 33-42.
- FSI. Foro de la sociedad de la información (1996). *Redes al servicio de las personas y las colectividades. Cómo sacar el mayor partido de la sociedad de la información en la Unión Europea*. Primer informe anual del Foro de la Sociedad de la Información a la Comisión Europea. Foro de la Sociedad de la Información, Bruselas, Luxemburgo.
- Fundación Aúna (2004). *España 2004. Informe anual sobre el desarrollo de la Sociedad de la Información en España*. Madrid: Fundación Aúna.
- Fundación Telefónica (2009). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel.
- Galvís, Á. y Leal, D. (2008). *Aprendiendo en comunidad: Más allá de aprender y trabajar en compañía*. México: ILCE.
- García Aretio, L. (2002). *La educación a Distancia: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación.
- García Aretio, L. (Coord.) (2004). Educación con tecnología. *Bordón*, 56 (3-4), 403-653. Número monográfico publicado en 2005.
- García Carrasco, J. (2002). Sociedad-Red, educación e identidad. En E. Gervilla (Coord.), *Globalización, inmigración y educación* (pp. 13-92). Granada: Site.
- García Carrasco, J. y García Peñalvo, F. J. (2002). Marco de referencia pedagógico en el contexto informacional. *Bordón*, 54 (4), 527-543.
- García del Dujo, A. y Martín García, A. V. (2002). Caracterización pedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (14), 67-92.
- Gargallo López, B. (Dir.) (2002). *La integración de las TIC en los centros escolares. Un modelo para el diagnóstico y la toma de decisiones*. Premio Nacional de Investigación Educativa CIDE. Madrid: MEC.
- Gee, J. (2003). *What video games have to teach us about literacy and learning?* Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. (2005). *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. Londres: Routledge.
- Gomes de Sousa Pinto, A. P. (2003). *Sociedade de informação. Novas tecnologias e diversidade: inovação produtiva, profissionalização e atenção de alunos de educação especial em Vila Nova de Gaia*. Tesis doctoral inédita, dirigida por J. M. Touriñán. Universidade de Santiago de Compostela.

- Grunberg, J. y Summers, M. (1992). Computer Innovation in Schools: a review of selected research literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1 (2), 255-275.
- Gusdorf, G. (1973). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Edicusa.
- Hawkins, J. N. et al. (1998). *International Education in the New Global Era*. Los Angeles: University of California.
- Heinecke, W. F. et al. (1999). New Directions in the evaluation of the effectiveness of Educational Technology. Paper presentado en *US Dpt. of Education Secretary's Conference on Educational Technology: Evaluating Educational Effectiveness*. Washington D.C.
- Hobbs, D. J. y Taylor, R. J. (1996). *The impact on education of the www*. ERIC Document Reproduction Service ED. 228 232.
- Hodas, S. (1993). Technology Refusal and the Organizational Culture of Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 1 (10). Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n10.html>. Fecha de consulta 29 de marzo de 2010.
- Horizon Report (2010). The new media consortium. Horizon. Disponible en <http://wp.nmc.org/horizon2010>. Fecha de consulta 29 de marzo de 2010.
- Husén, T. (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.
- Husén, T. (1985). Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Ibrahim, B. y Franklim, S. D. (1995). *Advanced educational uses of the www*. Disponible en [www.igd.fhg.de/www/www95/papers/89/paper.html](http://www.igd.fhg.de/www/www95/papers/89/paper.html). Fecha de consulta 29 de marzo de 2010.
- INTECO (2009). Estudio sobre hábitos de seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres. Disponible en <http://aui.es/index.php>. Fecha de consulta 29 de marzo de 2010.
- ISPO. Information society project office (1994). *Europe's Way To The Information Society. An Action Plan*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament and to the Economic and Social Committee and the Committee of Regions.
- Jiménez, J. (2001). La socialización de los alumnos de educación secundaria que utilizan Internet. *III Congreso nacional Internet y Psicología*. Valencia.
- King, N. y Anderson, N. (2002). *Cómo administrar la innovación y el cambio. Guía crítica para organizaciones*. Madrid: Thomson.
- Kirkpatrick, H. y Cuban, L. (1998). Computers Make Kids Smarter-Right? *Technos Quarterly Summer*, 7 (2).
- Kraut, R. et al. (1998). Internet Paradox: A social Technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53 (9), 1017-1031. Disponible en [www.apa.org](http://www.apa.org). Fecha de consulta 29 de marzo de 2010.
- Kulik, J. (1994). Meta-analytic studies of findings on computer-based instruction. En E. L. Baker y H. F. Jr. O'Neil (Eds.), *Technology Assessment in Education and Training* (pp. 9-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Laaser, W. (2008). Structural changes on the way towards e-University. *Tecnología y Comunicación educativas*, 22 (47-48), 27-39.
- Lévy, P. (2003). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Marchán, S. (Comp.) (2006). *Real/virtual en la estética y la teoría de las artes*. Barcelona: Paidós.
- Mattelart, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós.

- Mcluhan, M. y Powers, B. R. (1995). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- McMillan, K., Hawkings, J. y Honey, M. (1999). *Educational Technology Resesearch and Development*. Center for Children & Technology, Review Paper. Disponible en [www2.edu.org/CCT/%20cctweb](http://www2.edu.org/CCT/%20cctweb). Fecha de consulta 3 de abril de 2010.
- Mekel, M. (2006). Nanotechnologies: small science, big potential and bigger issues. *Development*, 49 (4), 47-53.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología (2001). *Internet en la enseñanza*. Memoria del año 2000. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología (2003). *Sociedad de la Información en el siglo XXI: un requisito para el desarrollo. Buenas prácticas y lecciones aprendidas*. Madrid.
- Moles, A. (1985). *La Comunicación y los mass media*. Bilbao: Mensajero.
- Mominó, J. M<sup>a</sup>, Sigalés, C. y Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Municio, P. (1993). Evaluación de programas, indicadores y cultura en las instituciones escolares. *Revista de Ciencias de la Educación*, (153), 7-22.
- Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona: Cis Praxis.
- Municio, P. (2001). La evaluación de la interacción con el entorno en las instituciones educativas. *Bordón*, 53 (4), 563-580.
- Naval, C. et al. (2002). *Impacto de las TIC en la juventud Navarra*. Navarra: Instituto Navarro de Deporte y Juventud.
- Naval, C. et al. (2003). *Impacto de las TIC en las relaciones sociales de los jóvenes navarros*. Navarra, Instituto Navarro de Deporte y Juventud.
- OCDE (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid: MECD-OCDE.
- OCDE (2003a). *Education at a Glance*. París. Disponible en [www.oecd.org/document/52/0,2340,en\\_2649\\_34515\\_13634484\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/52/0,2340,en_2649_34515_13634484_1_1_1_1,00.html). Fecha de consulta 29 de marzo de 2010.
- Olson, J. y Eaton, S. (1986). *Case Studies of Microcomputers in the Classroom*. Toronto: Queens' Printer for Ontario, the Ontario Institute for Studies in Education.
- Ortega, P. y Martínez, F. (Coords.) (1994). *Educación y nuevas tecnologías*. Murcia: CajaMurcia.
- Papert, S. (2003). Perspectivas de futuro. En OCDE, *Los desafíos de las TIC en la educación* (pp. 173-181). Madrid: OCDE-MECD.
- Parr, J. (2000). *A review of the literature on computer-assisted learning, particularly integrated learning systems, and outcomes with respect to literacy and numeracy*. Wellington, New Zealand, Ministry of Education. Disponible en [www.minedu.govt.nz/web/document/document\\_page.cfm?id=5499](http://www.minedu.govt.nz/web/document/document_page.cfm?id=5499). Fecha de consulta 29 de marzo de 2010.
- Pérez Juste, R. (2001). La calidad de la educación, exigencia de nuestro tiempo. En Consejo Escolar, *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad: construir la convivencia* (pp. 19-30). Madrid: Consejo Escolar del Estado. MEC.
- Piñuel, J. y Lozano, C. (2006). *Ensayo general sobre la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- PISA (2006). Programa para la evaluación internacional de alumnos (Informe PISA). *Revista de Educación*. Número extraordinario.
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Madrid: Narcea.

- Reeves, T. C. (1998). *The impact of media and technology in schools: A research report prepared for The Bertelsmann Foundation*. The University of Georgia. Disponible en [www.coe.uga.edu/epit/](http://www.coe.uga.edu/epit/). Fecha de consulta 29 de marzo de 2010.
- Reisner, R. A. (2001). A History of Instructional Design and Technology: Part I. A History of Instructional Media. *Educational Technology Research and Development*, 49 (1), 53-64.
- Ringstaff, C. y Kelley, L. (2002). *The Learning Return On Our Educational Technology Investment. A Review of Findings from Research*. WestEd RTEC, San Francisco. Disponible en [www.wested.org/online\\_pubs/learning\\_return.pdf](http://www.wested.org/online_pubs/learning_return.pdf). Fecha de consulta 3 de abril de 2010.
- Rodríguez Ortega, J. (2000). *Texto e hipertexto, escuela e hiperescuela*, Premios Nacionales de Investigación Educativa 2000. Documento policopiado. Madrid: CIDE.
- Romano, V. (2001). Pros y contras de la e-education, *Revista de Educación* (Número extraordinario 2001), 211-216.
- Ruipérez García, G. (2003). *E-learning-educación virtual*. Madrid: Fundación Auna-Retevisión.
- Sefton-Green, J. (2006). Youth, technology and Media cultures. En J. Green y A. Luke (Eds.), *Rethinking learning: whats counts as learning and what learning counts* (pp. 279-306). *Review of Research in Education*, (30). Aera.
- Silva, F. y Martorell M. C. (1984). *BAS: Batería de Socialización*. Versión autoevaluativa (BAS-3). Madrid: Tea.
- Soto Carballo, J. (2003). *Sociedad de la información, educación para el desarrollo y cooperación internacional*. Tesis doctoral inédita, dirigida por J. M. Touriñán. Universidade de Santiago de Compostela.
- Suler, J. (1996a). *To get what you need healthy and pathological Internet use*. Disponible en [www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html](http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html). Fecha de consulta 3 de abril de 2010.
- Suler, J. (1996b). *Why is this eating my life? Computer and Cyberspace addiction at the "Palace" World Wide Web*. Disponible en [www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html](http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html). Fecha de consulta 3 de abril de 2010.
- Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (1996a). Nuevas tendencias en el desarrollo universitario: el efecto Maas-tricht. *XI Congreso Nacional de Pedagogía. Conferencias* (pp. 165-190). Tomo III. San Sebastián: Sociedad Española de Pedagogía.
- Touriñán, J. M. (1996b). *Sistema universitario de Galicia. Fundamentos y desarrollo legal*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Touriñán, J. M. (1997). La educación universitaria después del Tratado de Maastricht. En la obra conjunta, *Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht* (pp. 191-212). Xunta de Galicia: Egap.
- Touriñán, J. M. (1998). *Sistemas interactivos de intervención pedagógica. Modificaciones en la intervención derivadas de la no-necesidad de coincidencia espacio-temporal de profesor y alumno*. Proyecto de investigación financiado por la Xunta de Galicia.
- Touriñán, J. M. (1999a). *Informe sobre el valor de las nuevas tecnologías para la mejora de la calidad de la docencia universitaria. Proyecto USC. 2002*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago.
- Touriñán, J. M. (1999b). *Educación y sociedad de la información: Cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

- Touriñán, J. M. (1999c). Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia. *Revista de Ciencias de la Educación*, (180), 431-453.
- Touriñán, J. M. (2000). Globalización, desarrollo y políticas regionales de IDT. En CYTED, *El desarrollo sostenible y la transferencia de tecnología en una economía globalizada* (pp. 219-251). Madrid: CYTED.
- Touriñán, J. M. (2001). Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización. *Revista de Educación* (número extraordinario de 2001), 217-230.
- Touriñán, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación* (número extraordinario de 2002), 179-198.
- Touriñán, J. M. (2003). El mismo espacio y tiempo virtual: una propuesta de investigación para la intervención pedagógica. *Revista de Educación* (332), 213-231.
- Touriñán, J. M. (2004). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 52 (227), 31-56.
- Touriñán, J. M. (2005). *Educación electrónica e innovación estratégica. El reto de la sociedad digital en la escuela*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Touriñán, J. M. (2007). 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.
- Touriñán, J. M. (2008). Universidad, investigación e innovación: principios de determinación en la política científica y en la política educativa. En J. Evans y B. Kristensen, *Investigación, desarrollo e innovación* (pp. 11-50). Santiago: Universidade de Santiago de Compostela.
- Touriñán, J. M. (2009). Valorar y elegir: desmitificar la perspectiva TIC y orientar la educación electrónica. En A. Dujo, J. Boavida y V. Bento, *Educação: reconfiguração e limites das suas fronteiras* (pp. 280-318). Guarda: Centro de estudios ibéricos.
- Touriñán, J. M. y Soto, J. (2005). El programa e-Europa y la educación electrónica: el desarrollo de la sociedad de la información como objetivo de la Unión Europea. *Tecnología y Comunicación Educativas* (41), julio-diciembre, 34-58.
- Touriñán, 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.
- Trubek, D. M. (1998). *The Future of International Education*. Madison: University of Wisconsin-Madison.
- UNESCO (1995). *Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: UNESCO.
- Varios (2010). *El impacto de Internet en la enseñanza*. Disponible en [www.solociencia.com/informatica/influencia-internet-sociedad-actual-educacion.htm](http://www.solociencia.com/informatica/influencia-internet-sociedad-actual-educacion.htm). Fecha de consulta 4 de abril de 2010.
- Vázquez, G. (1993). Inteligencia, tecnología y escuela en la sociedad postindustrial. En VV. AA., *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción. La construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores* (pp. 207-252). Madrid: Ministerio de Educación-CIDE.
- Wolbring, G. (2006). Nanotechnology for health and development. *Development*, 49 (4), 6-15.
- Zhao, Y. et al. (2002). Conditions for classroom technology innovations: Executive summary. *Teachers College Record*, 104 (3), 482-515.

# Capítulo 6

## La educación electrónica como educación “por” las nuevas tecnologías: Las nuevas tecnologías como ámbito de educación general

*Jorge Soto Carballo*

### Contenido

---

- 6.1. Introducción
  - 6.2. El nuevo panorama educativo
  - 6.3. Educar en valores “por” las nuevas tecnologías
  - 6.4. Competencias educativas desde Europa para España:  
La competencia digital
  - 6.5. Las nuevas tecnologías como ámbito de educación general  
en el sistema educativo
  - 6.6. Formar profesores, ni es hacer ingenieros, ni es hacer tecnólogos
  - 6.7. Conclusiones
-

## 6.1. Introducción

El hombre como ser social y agente de cambio ha tenido, a lo largo de la historia, que generar soluciones creativas e innovadoras ante los retos que la época en la que le ha tocado vivir le demandaba.

Desde Comenio con su ideal pedagógico, donde propugnaba un método para enseñar todo a todos, hasta nuestros días, la fisonomía de la institución escolar se ha tornado cambiante y con ella buena parte de los elementos que forman parte del sistema educativo y que dan sentido al término sociedad. Estas nuevas realidades vienen conformadas por un conjunto de cambios en el ámbito mundial que repercuten, sin duda, en la economía, la política, los procesos de interacción social, la educación, etc., y que conforman lo que hoy en día denominamos *sociedad del conocimiento*, tal como hemos visto en el Capítulo 5.

La escuela actual ya no es el único sitio de aprendizaje, los procesos formales, no formales e informales tienen que ser tenidos en cuenta para promover una educación permanente a lo largo de toda la vida. La sociedad del conocimiento es también una sociedad del aprendizaje y es preciso plantearse, siempre con el mayor rigor posible, qué aprendizaje cuenta y qué cuenta en el aprendizaje.

La sociedad de la información se nos presenta como una realidad basada en la idea de un nuevo entorno social donde la información convertida en saber, su creación y propagación, son el elemento aglutinador que define las relaciones entre la persona y la sociedad en la que vive y se desarrolla. Hablamos de un nuevo paradigma cultural.

Tomando como idea la *hipótesis de los tres entornos: espacio natural, urbano y electrónico* (Echeverría, 1999), se entiende que las tecnologías de la información y la comunicación generan desde el espacio electrónico o Tercer Entorno, una revolución de tal calibre que obliga a tenerlo presente frente a los otros dos grandes espacios sociales, la naturaleza (*physis*) y la ciudad (*polis*). Toma relevancia así la idea del conocimiento como saber, lo que confiere al capital humano, más que nunca, un valor estratégico como elemento transformador de la sociedad. Se trata de una nueva configuración de paradigmas en donde lo virtual aporta nuevas perspectivas para llegar al conocimiento. Nuevas sensibilidades donde el capital intangible convertido en creatividad aporta valor estratégico al capital humano.

En el Capítulo 5 hemos concluido que la misión del profesor implica comprometerse con las nuevas tecnologías, como ámbito general de educación y como parte de la educación general, dado su potencial como forma de expresión para cualquier área de experiencia (no solo la artística) y el valor educativo de la experiencia virtual.

En este capítulo nos preocupamos de las nuevas tecnologías como educación electrónica en el sentido definido de uso y construcción de experiencia virtual para educar, es decir, para mejorar, desde la experiencia virtual, nuestro modo de decidir y realizar nuestro proyecto de vida en las diversas áreas de experiencia, con las mejores formas de expresión a nuestro alcance.

Existe un camino institucionalmente definido en nuestro entorno cultural a favor de la educación “para” las nuevas tecnologías. Es decir, existe un camino definido para formarse profesionalmente como especialista en nuevas tecnologías. Las ramas de ingeniería informática y de formación profesional son una realidad inequívoca cada vez más consolidada con valor en alza. Existe, además, un espacio social dominado por los jóvenes totalmente vinculado al mundo virtual; como hemos visto en el Capítulo 5, la clave hoy ya no es la realidad virtual, sino la virtualidad real. Pero existe además un espacio educativo que

tiene que integrarse en el mundo de la sociedad de la información no a cualquier precio. El precio límite es que las nuevas tecnologías deben formar parte de la educación si educan y se usan educativamente. Estamos convencidos de que las nuevas tecnologías son un reto pedagógico que está al alcance de todos los profesores y generan valores educativos. Las nuevas tecnologías constituyen un recurso inestimable de educación “por”; es decir, podemos usarlas para educar. Y ahí es donde reside el reto para los profesores: utilizar aplicaciones para desarrollar valores educativos con esa forma de expresión y usar la realidad virtual como elemento integrante de la educación general, tanto en el área de experiencia artística, como en cualquier otra área.

Así las cosas, en este capítulo nos preocupamos específicamente del valor educativo de las nuevas tecnologías y de la integración que se está haciendo de ellas en la educación general desde el sistema educativo, atendiendo a las directrices europeas y a la formación de los profesores.

## 6.2. El nuevo panorama educativo

Las nuevas sinergias derivadas de la aparición de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han supuesto, sin duda, una revolución en todos los órdenes de nuestras vidas que, como no podía ser de otra forma, inciden de manera frontal en los nuevos argumentos pedagógicos que el discurso educativo reclama. Desde esta nueva conformación del sistema educativo, a partir de la aparición de estas nuevas tecnologías, se infiere que es indudable que los avances tecnológicos a los que nos enfrentamos hoy en día están condicionando el modelo de sociedad que conocemos (García Aretio, 2007).

Desde estos argumentos antes descritos es pertinente preguntarnos cuál o cuáles son los modelos pedagógicos y las competencias que demanda la sociedad informacional y comunicada, entendida como un nuevo enfoque dentro de la Pedagogía que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje y que tiene a la información y a la comunicación como eje y centro de interés fundamental.

Estos nuevos modelos, generados a partir de las nuevas relaciones que se producen en la sociedad del conocimiento representan nuevos retos que permitan transformar *la información en conocimiento y el conocimiento en educación*. Hablamos de identificar las nuevas necesidades formativas, en nuestro caso poniendo el acento en las necesidades digitales de la población escolar. Este trinomio que se articula a partir del concepto más amplio de *educación* nos sugiere, cuando hablamos de educación mediada por la tecnología informática, la necesidad de proponer claves para desarrollar estrategias imaginativas y creativas que entronquen con los componentes *cognitivos y cognitivo lingüísticos* (pensar, comprender, decidir, buscar información, comunicarse oralmente y por escrito, utilizar las nuevas tecnologías), con los *elementos emocionales y de equilibrio personal* (desarrollar un proyecto de vida...) con los elementos de *relación interpersonal* (cooperar, trabajar en equipo...) o con los de *actuación e inserción social* (comunicarse con miembros de otras culturas, compartir...) (Coll, 2007a). Se trata, en definitiva, de generar pautas de intervención adecuadas de cara a producir correlaciones óptimas en el tratamiento de la información por parte de los usuarios que comporte la asunción de nuevos aprendizajes “clave” para la formación de los alumnos y alumnas en la formación básicas. En el problema que nos ocupa, se trata de interactuar con lo virtual, entendido como “el proceso de creación de un mundo artificial a través de un sistema informático, donde el usuario tiene la impresión de

estar en dicho mundo, siendo capaz de navegar a través del mismo y de manipular los objetos que hay en él” (Echeverría, 2000), sin renunciar al componente cognitivo, emocional y de relación personal que nos hace personas. Y por eso estamos convencidos de que se deben de proponer claves de actuación basadas en:

1. Adaptación de la comunicación y la información a los alumnos para crear fortalezas que potencien valores humanos y mediáticos que conviertan el proceso comunicativo e informativo en un continuo *feedback*, en una interacción beneficiosa con lo virtual. Esto conlleva un esfuerzo por atender a la diversidad de los alumnos para propiciar el desarrollo de las capacidades artísticas personales. Se evidencian las fortalezas de las TIC como agente generador de procesos creativos y como activador de las secuencias de aprendizaje.
2. Innovar a través de propuestas creativas generando contenidos multimedia imaginativos que produzcan satisfacción y aprendizaje significativo. Cobran fuerza aquí las aportaciones de algunos autores al considerar las TIC como herramientas con potencial cognitivo o *mindtools* (Jonassen, 2006); es decir, como instrumentos que permiten diferentes representaciones del conocimiento a la vez que facilitan la reflexión, interiorizándolo significativamente (Coll, Mauri y Onrubia, 2008). Por ello se hace necesario formar e informar sobre los mejores medios de innovación tecnológica basados en estándares de calidad (Aguado Román, 2008) para desarrollar en los usuarios *competencias informacionales*.

Cuando en el informe de la Red Eurydice de 2002 se consensuaba una aproximación al concepto de competencia por parte de la mayoría de los expertos y se apuntaba “que una competencia, para poder ser considerada ‘clave’, ‘nuclear’, ‘esencial’ o ‘básica’, debe ser necesaria y beneficiosa para todas las personas y para la sociedad en su conjunto”. Y más tarde cuando, a través del *Proyecto DeSeCo*, Rychen y Salganik (2003) puntualizaban que las competencias clave son “competencias individuales que contribuyen a una vida exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, son relevantes en las diferentes esferas de la vida y son importantes para todos los individuos”, o cuando el Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea publicaban en el año 2006 la recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente y las definían como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” se ponían las bases del camino hacia donde debía caminar el currículo en la educación básica y más allá de la revisión del mismo.

Como señala Coll a partir de estas definiciones, tanto los aprendizajes integrados en el currículo, como los nuevos propuestos atendiendo a las necesidades educativas, deberían ser sometidos a una revisión crítica para definir el grado en el que son “clave” o “básicos” para ser integrados en el currículo obligatorio de la educación básica; o sea (Coll, 2007b):

- Si son necesarios y beneficiosos para todas las personas y para el conjunto de la sociedad.
- Si son necesarios para realizarse y desarrollar un proyecto de vida personal y profesional.
- Si lo son para garantizar la inclusión social y hacer posible el empleo.

Desde este punto de vista toma fuerza la idea de una educación que atienda al ser humano en todas sus facetas, una educación basada en competencias (Zabal Vidiella y Arnau Belmonte, 2007; Bolívar, 2008) para una formación integral del hombre donde el desarrollo personal vaya unido a un proyecto educativo que asuma que el componente creativo y mediático, como

valor sustancial del ser humano, se debe de buscar en todas las áreas de conocimiento, entre ellas las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y se desarrolla a lo largo del tiempo. Estas evolucionan, no se perpetúan a lo largo del tiempo y pueden enriquecerse u olvidarse dependiendo de su uso o incluso volverse menos relevantes dependiendo de si el entorno se ha transformado o puede transformarse a medida que los individuos se adaptan a nuevas situaciones (OCDE, *DeSeCo*, 2005). El proyecto *DeSeCo* (*Definition and Selection of Competencies*), proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas *esenciales para la vida* de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad, asume que las competencias son algo más que conocimientos y destrezas. Implican también la habilidad para responder a problemas complejos utilizando recursos del ámbito social y psicológico, lo que supone también destrezas y actitudes, en contextos específicos. En dicho informe se marcan las *Key Competences*, es decir, las competencias clave que son básicas para actuar y desenvolverse en la sociedad. Estas competencias clave deben de poseer tres características:

- Contribuir a producir resultados valorados por el individuo y la sociedad.
- Ayudar a las personas a abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos.
- Ser relevantes no solo para los especialistas sino para todas las personas.

Asimismo, el proyecto *DeSeCo* apunta un análisis de categorización de las competencias clave desde una triple vertiente:

- Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los ordenadores.
- Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos.
- Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y decide, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

La gestión del conocimiento está, pues, condicionada por los nuevos avances tecnológicos, avances que necesitan de la creatividad y la innovación para discriminar la información de forma crítica. Desde esta perspectiva de orientación, coincidimos con Díez Prieto cuando mantiene que cualquier medio informativo puede competir con la escuela en su tradicional función de transmitir conocimientos. El maestro debe despertar las inteligencias, capacidades, conciencias y actitudes (Díez Prieto, 2001). Es seguro que el excesivo énfasis que se pone en los aspectos cognitivos del aprendizaje contradice el objetivo de la educación integral, descuidando otras dimensiones de la personalidad como la social, la ético-moral, la afectivo-emocional, la formación del pensamiento o el desarrollo de la sensibilidad artística (Tourifián, 2009).

### 6.3. Educar en valores “por” las nuevas tecnologías

Desde que en el año 1948 un grupo de educadores de la Universidad de Chicago asumieron la tarea de clasificar los objetivos educativos teniendo en cuenta, entre otros, los aspectos afectivos, la necesidad de comprender y clarificar dichas metas ha estado siempre presente en la conformación de las personas como agentes activos de la sociedad de la que forman

parte. Ocho años más tarde, en 1956, cumplido el objetivo, se ponían las bases para una estructura jerarquizada de los objetivos de aprendizaje. Es decir, que los alumnos después de haber realizado un proceso de aprendizaje alcanzasen nuevas habilidades y conocimientos. Hoy en día se conoce como Taxonomía de Bloom, por ser Benjamín S. Bloom el principal artífice. Más adelante, otros autores como L. W. Anderson (2001), psicólogo cognitivo y discípulo de Bloom o D. Kennedy (2007) han revisado esta taxonomía proponiendo y completando dicha jerarquía.

Cada vez son más las voces que desde el ámbito social reclaman el papel de la escuela como favorecedora de la afectividad, como constructora de valores morales y democráticos entre los alumnos y alumnas. No obstante, la educación es en sí misma un valor que alimenta e impulsa valores. Coincidimos con Martínez (2000, p. 39) al afirmar que educar en valores es “promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos”. El concepto de valor en la educación justifica hoy más que nunca la necesidad de una intervención pedagógica que reformule conceptos como ciudadanía, democracia, sociedad civil y que reoriente su razón de ser teniendo en cuenta procesos relacionados con la voluntad, la afectividad y la inteligencia. (Tourriñán, 2007). Desde esta necesidad y con la urgencia de intervenir educativamente para formar ciudadanos se ha propuesto desde la nueva Ley Orgánica de Educación (2006) la asignatura Educación para la ciudadanía. En ella, tal como se explicita en dicha ley, se busca como finalidad “ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución Española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global”. Por ello, hoy más que nunca se pone el acento en la necesidad de reforzar los esfuerzos sobre las políticas educativas en los distintos países para reafirmar la importancia de trabajar en la promoción del aprendizaje en valores y en la participación por y para la democracia. Prueba de ello es la propuesta de la Unión Europea, como objetivo educativo para el año 2010, de favorecer aprendizajes que atiendan al desarrollo madurativo de los niños cuya concreción sea la formación íntegra de los alumnos y que incida en la importancia de formar ciudadanos para una sociedad en valores democráticos y para una convivencia pacífica. Coincidimos con Tourriñán al afirmar que la educación en valores es objetivo de la formación para la convivencia pacífica. El profesor Tourriñán basa esta afirmación en tres propuestas fundamentales (Tourriñán, 2005a):

- El sentido de la educación en valores en las sociedades abiertas.
- La posibilidad de la educación en valores.
- La comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores.

Tal como expresa Tourriñán, la condición de ciudadanía y la convivencia pacífica permiten a los humanos hacer valer su humanidad porque una sociedad civil es deseable si sus miembros promueven y gestionan valores y propician líneas de cooperación entre las personas (Tourriñán, 2005a). El autor, sin duda, nos acerca a la idea de una ciudadanía responsable al igual que Bolívar (2008) el cual argumenta que educar (se) en el ejercicio activo de la ciudadanía comporta dos dimensiones: las virtudes cívicas necesarias para una buena convivencia ciudadana y el conjunto de conocimientos y competencias necesarias para participar en la vida pública, insertarse laboralmente o proseguir su preparación

profesional de tal modo que el autor vincula las competencias básicas con la educación para la ciudadanía de modo que ser un ciudadano activo e integrado en la sociedad supone asumir unas competencias sin las cuales no sería ciudadano de pleno derecho. Así, el sistema educativo garantizará una educación democrática siempre y cuando se fijen unas competencias a alcanzar de modo que puedan ser evaluables para saber el grado en el que se han alcanzado los objetivos propuestos.

Esta necesidad de construir el valor como parte sustancial del ser humano coincide con las aportaciones de autores como Maslow al teorizar sobre la jerarquía de necesidades y su importancia para conseguir alcanzar el grado de persona y por extensión de ciudadano. Pero no exageramos si afirmamos que la educación en valores no ha tenido un espacio propio en el sistema educativo como precursora de la formación de los alumnos en el “aprender a ser”. Han sido muchas las voces que han justificado a lo largo de los años un tratamiento específico de los valores en la escuela y otras muchas las que ponen el acento en las sinergias contrapuestas que hacen de los valores y los contravalores una lucha desigual entre los fines educativos y pedagógicos que persigue el sistema educativo y la adaptación a un medio social muchas veces alejado de estos valores “formales”. Así, cuando en la escuela se propugna la necesidad de trabajar aspectos relacionados con la solidaridad, la tolerancia, el respeto al entorno y a los conciudadanos, el desarrollo de actitudes a favor del medio ambiente, el consumo, la salud, “fuera”, en el ámbito social, se anima y defiende la necesidad del consumo, de sobresalir por encima de los demás cueste lo que cueste, del culto al cuerpo como único objetivo de superación y de actitudes racistas, xenófobas y discriminatorias que pone en tela de juicio la tan buscada calidad educativa y nos hacen dar la voz de alarma sobre la necesidad de intervenir pedagógicamente con eficacia para transmitir los valores hegemónicos que perviven y hacen posible la convivencia ciudadana (Tourrián, 2005b).

A Maslow como teórico que planteaba sus ideas desde el enfoque humanista existencialista le debemos la teoría jerárquica de las necesidades. En ella, ponía de manifiesto la jerarquización y la especificación de algunas ideas que consideramos pertinentes. La autorrealización que defiende Maslow, significa “la tendencia de llegar a hacer actuales todas sus potencias o posibilidades... deseo de llegar a ser, cada vez más, lo que uno es”. Es decir, “la realización de las potencialidades de la persona, llegar a ser plenamente humano, llegar a ser todo lo que la persona puede ser; contempla el logro de una identidad e individualidad plena” (Maslow, 1968, p. 78).

En este sentido, el autor incide en la importancia de la búsqueda de la belleza, del goce estético, del reencuentro con el valor artístico como circunstancia básica para la construcción de la personalidad con todos sus matices. En sus trabajos pone de manifiesto que para alcanzar estas metas, las más elevadas del ser humano, deben de estar satisfechas otras necesidades, entre ellas las fisiológicas y las de seguridad. El pleno desarrollo de nuestro potencial, como bien apunta Maslow, para el encuentro con el orden, la verdad, la belleza. En sus escritos pone de manifiesto que el ser humano puede ser noble y creativo y que es capaz de alcanzar los más altos valores.

Los “valores del ser” de los que nos habla Maslow son los valores superiores que forman parte de la propia naturaleza humana. Estos valores tienen que ver con la verdad, la belleza, la totalidad, la vitalidad, la perfección, la bondad, la simplicidad, el orden,

la espontaneidad, el gozo, la plenitud y la justicia, entre otros. Valores, estos, que sin duda están ligados a la educación electrónica ya que todos ellos pueden desarrollarse y trabajarse en el centro educativo desde la mediación tecnológica por ser la comunicación y la información principio y fin en el ser humano.

Las teorías de Maslow sobre la autorrealización (“autoactualización”), la incertidumbre como inspiración para la creatividad, la búsqueda del orden, la innovación describen, sin duda, la realidad presente, donde el “ser digital” debe de tener como argumentos de progreso, el compromiso, la motivación, el desarrollo pleno de las potencialidades de modo que confieran a la persona plenas capacidades creativas para trabajar en la sociedad del conocimiento y para transformar la información en conocimiento y este en educación. La era digital en la que estamos inmersos requiere de los principios estéticos de los que nos hablaba este autor como medio para educar en valores.

La Unión Europea (Diario Oficial de la Unión Europea, 2008) consciente de la importancia de los procesos creativos e innovadores para el progreso de los Estados ha tomado la Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 relativa al Año Europeo de la Creatividad y la Innovación 2009 en donde se pone de manifiesto entre otras circunstancias la idea de que los sistemas de educación y formación deben facilitar, a todos los niveles adecuados, el desarrollo de las competencias clave para apoyar la creatividad y la innovación, con vistas a encontrar soluciones originales e innovadoras en los ámbitos personal, laboral y social.

Se hace hincapié en la promoción de la creatividad por medio del aprendizaje permanente, como motor de la innovación y como factor clave del desarrollo de las competencias personales de los individuos en la sociedad para asegurar el bienestar de todos. Entre los objetivos que busca dicha decisión, están los siguientes:

1. Facilitar un entorno favorable a la innovación y a la adaptabilidad en un mundo que cambia con rapidez; deben tenerse en cuenta todas las formas de innovación, incluida la innovación social y empresarial.
2. Hacer hincapié en la apertura a la diversidad cultural como medio de favorecer la comunicación intercultural y promover unos vínculos más estrechos entre las artes y las escuelas y universidades.
3. Estimular la sensibilidad estética, el desarrollo emocional, el pensamiento creativo y la intuición en todos los niños desde las etapas más tempranas de desarrollo, incluida la atención preescolar.
4. Aumentar la sensibilización sobre la importancia de la creatividad, la innovación y el espíritu empresarial tanto para el desarrollo personal como para el crecimiento económico y el empleo, y fomentar el espíritu empresarial, especialmente entre los jóvenes, mediante la cooperación con el mundo de la empresa.
5. Fomentar la educación de las capacidades matemáticas, científicas y tecnológicas básicas y avanzadas favorables a la innovación tecnológica.
6. Impulsar la apertura al cambio, la creatividad y la resolución de problemas como competencias favorables a la innovación y transferibles a diversos contextos profesionales y sociales.
7. Ampliar el acceso a diversas formas creativas de autoexpresión tanto a través de la educación formal como mediante actividades juveniles no formales e informales.

8. Sensibilizar a las personas, tanto dentro como fuera del mercado laboral, sobre el hecho de que en una era en que los cambios tecnológicos y la integración global avanzan con rapidez, la creatividad, el conocimiento y la flexibilidad son importantes para una vida próspera y plena, así como proporcionar medios para que las personas puedan mejorar sus oportunidades laborales en todos los ámbitos en los que la creatividad y la capacidad de innovación desempeñan un papel importante.
9. Promover el diseño como una actividad creativa que contribuye de forma significativa a la innovación, así como las aptitudes de gestión de la innovación y el diseño, incluyendo nociones básicas sobre la protección de la propiedad intelectual.
10. Desarrollar la creatividad y la capacidad de innovación en las organizaciones privadas y públicas a través de la formación, y alentar a estas a hacer un mejor uso de las capacidades creativas tanto de los empleados como de los clientes.

Como bien se dice en esta declaración de intenciones, es objetivo de la Unión Europea el estimular la sensibilidad estética, el desarrollo emocional, el pensamiento creativo y la intuición, es decir, desarrollar capacidades que conduzcan a las personas hacia lo bello, hacia el orden, hacia una manera de ver el entorno que tenga que ver con lo más humano, con el sentido más estricto del humanismo, con las capacidades más exquisitas que hagan del conocimiento la más sublime meta alcanzada por medios de excelencia intelectual, en definitiva, vivir desde el sentido axiológico que nos hace personas interactuando por mediación tecnológica con el mundo que nos rodea (Caja Francisco, 2007).

En la sociedad actual, las nuevas tecnologías se imponen en todos los órdenes de la vida y de alguna manera hace que nos confrontemos con cuestiones de valor. La nueva configuración que se propone a partir de la irrupción de las nuevas tecnologías genera diferentes realidades a las que ahora percibíamos. Desde esta dimensión las TIC vistas desde el prisma de los valores educativos se convierten en generadoras de procesos motivacionales, de potenciadoras del interés por la materia, propician la creatividad, y las relaciones sociales, la curiosidad, la imaginación, refuerzan la autoestima y permiten mayor autonomía de aprendizaje (Segura Escobar, Candiotti López Pujato y Medina Bravo, 2007).

Las personas como protagonistas de los nuevos medios tecnológicos pasan en esta nueva configuración tecnológica a un primer plano. Como bien dice Molinuevo (2007) las nuevas tecnologías son hoy día una oportunidad única, un factor decisivo de humanización, si somos capaces de pasar del “autismo interactivo” a la participación ciudadana.

La realidad virtual, la conciencia de participar en la creación y evolución de mundos llenos de ceros y unos convertidos en información, hace que tengamos que repensar las propuestas mediadas por la tecnología informacional aplicando nuevas sensibilidades cuyo fin no debe de alejarse de la concepción del hombre en todas sus vertientes personales y sociales. Desde esta visión, es preciso reorientar los procesos educativos para adaptarse al mundo que nos ha tocado vivir, es necesario desarrollar experiencias globales que miren al ser humano de una forma integral. Por ello, tiene sentido hablar de nuevos retos para este siglo XXI. En la configuración de estas nuevas metas educativas adquiere protagonismo la figura del docente como facilitador del aprendizaje del alumno, como guía en la transmisión de conceptos como ciudadanía, derechos humanos, democracia o convivencia pacífica (Tourrián, 2005c) o como mediador para la adquisición de competencias básicas o transversales que posibiliten la adquisición de valores relacionados con el esfuerzo personal, la autodisciplina, la organización, la libertad, el diálogo, la crítica, la solidaridad en los alumnos y su inserción en el entramado social con éxito. El docente, a su vez, debe de poseer una serie de competencias para poder llevar a cabo esta labor.

Desde nuestro punto de vista y coincidiendo con Mayó y Marqués (2002) consideramos que todo docente debe de, al menos, tener presente cuatro dimensiones principales:

- Conocimiento de la materia que quiere transmitir y de la cultura del momento actual (competencia cultural).
- Competencias pedagógicas que le posibiliten dominar las habilidades didácticas necesarias para poder llevar a cabo su labor, desarrollar funciones de tutoría y técnicas de investigación-acción que le permitan innovar en la acción, desde la acción y para la acción desarrollando un plan de acción que tenga en cuenta otras variables como la observación y la reflexión. Asimismo debe de tener conocimientos psicológicos y sociales para poder resolver conflictos, dinamizar grupos o intervenir desde la diversidad.
- Habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes, es decir, ser competentes en el manejo y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como usar e interpretar los lenguajes hipertextuales y audiovisuales.
- Características personales como la madurez, el equilibrio emocional, la empatía, la autoestima, aspectos necesarios para llevar a cabo la labor docente.

Estas competencias específicas deberían estar presentes en los actuales estudios que se llevan a cabo en las titulaciones de magisterio como también en los currículos conducentes para ejercer la profesión docente en la Educación Secundaria (actualmente en los estudios de Máster en Educación Secundaria). La realidad, hoy en día, nos muestra un panorama en donde, aunque son trabajadas, y no con la interdisciplinariedad que creemos que merecen las TIC, en las facultades y escuelas universitarias donde se forman los futuros docentes de Primaria e Infantil, no están aseguradas para las demás etapas educativas. Todo ello nos conduce a cierto pesimismo a la hora de apostar por una verdadera inmersión de las competencias digitales en los centros educativos a corto plazo. Aunque el panorama educativo precisa de mayores esfuerzos para la integración de TIC en la educación formal y considerando que dicha integración se hace imprescindible y necesaria para una educación de calidad, creemos que todo docente con competencias digitales debe de traducir su práctica docente, entre otros, en los siguientes aspectos (Mayó y Marqués, 2002):

- a. Conocer las aplicaciones de las TIC en el ámbito educativo.
- b. Conocer el uso de las TIC en el campo específico del área de conocimiento que se imparta: bases de datos, programas informáticos específicos...
- c. Conocer buenos materiales didácticos y de interés educativo disponibles relacionados con las asignaturas que se impartan.
- d. Conocer las informaciones y los demás servicios que ofrecen los portales educativos en Internet, sobre todo los de la propia administración educativa.
- e. Planificar el currículo integrando las TIC como medio instrumental en el marco de las actividades propias de su área de conocimiento, como medio didáctico y como mediador para el desarrollo cognitivo.
- f. Ir aplicando las TIC a la enseñanza como instrumento de innovación didáctica: creación de una página web o de un blog de la asignatura, introducción de la tutoría virtual con los alumnos, tener en cuenta los recursos educativos existentes en Internet para las clases y aplicar *software* educativo pertinente en el contexto de la asignatura (Webquestions, Ardora, Exe Learning, Hot Potatoes...).

No obstante, cabe señalar que en el proceso de enseñanza y aprendizaje las competencias genéricas o transversales nos acercan a la idea de la configuración integral del alumno como persona que se educa en sociedad, es decir, a la idea del “saber ser y estar” desde la sociedad y

para la sociedad, aunque entendemos que la tecnología es parte esencial de esa visión holística del ser humano y debe ser trabajada ya sea desde las competencias específicas, “saber” y “saber hacer” como desde las anteriormente citadas (competencias genéricas o transversales). Coincidimos con Grau (1995) al afirmar que “si aceptamos que la finalidad básica de la acción docente consiste en diseñar entornos en los que la riqueza de las interacciones (docente-alumno, alumnos entre sí, alumno-contenido) posibilite la apropiación del conocimiento, el aprendizaje significativo, sustantivo a nivel personal y socialmente relevante, la tecnología es entonces un componente esencial, ya sea como perspectiva orientada al saber hacer o como contenido y recurso didáctico”. En este sentido basta recordar a Delors (1994) para coincidir con él en cuanto a que el hombre desde su dimensión más holística debe aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y aprender a ser como un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores y que entronca con el sentido más estético de las personas y donde se pone de manifiesto la importancia de la educación en valores.

Esta dimensión holística, se interpreta al tratar las competencias digitales, desde los procesos de educación formal, no formal e informal teniendo en cuenta que no podemos quedarnos al margen del uso que de las nuevas tecnologías están haciendo los ciudadanos ya sean escolares (Bartolomé Pina, 2005) o personas adultas que por diferentes motivos están usando las nuevas herramientas tecnológicas. En este sentido cobra aquí fuerza la idea de que los recursos electrónicos para generar realmente aprendizaje precisan de estándares de calidad reconocidos y fiables. Así, al hablar de los materiales multimedia (Marqués, 2004) a los que Internet nos acerca, se deben de tener en cuenta no solo los aspectos relacionados con los objetivos que se pretenden alcanzar, los contenidos, la adecuación a los destinatarios y el ritmo de aprendizaje de estos o las estrategias didácticas que utilizemos (Fuentes Agustí, 2005). Entendemos que estos y otros elementos, como son la finalidad del material o la metodología, son de suma importancia y sin duda deberán ser tenidos en cuenta a la hora de establecer buenas pautas de elaboración de estos materiales multimedia. La idea que creemos también de suma importancia tiene que ver con los aspectos más formales en cuanto al diseño y la potencialidad que tienen en el entorno visual este tipo de soportes.

Vaughan (2002) elaboró una taxonomía de los proyectos multimedia basada en la estructura. Al respecto distingue entre cuatro principales: (1) *Lineal*: los usuarios navegan de manera secuencial, de un marco o porción de la información a otro. (2) *Jerárquica*: los usuarios navegan a través de las ramas de una estructura de árbol a la cual da forma la naturaleza lógica del contenido. (3) *No lineal*: los usuarios navegan libremente a través del contenido del proyecto sin estar obligados a mantener rutas predeterminadas. (4) *Compueta*: los usuarios pueden navegar libremente, pero en ocasiones se ven restringidos a presentaciones lineales de películas o información y/o datos críticos que pueden ser mejor ordenados de forma jerárquica.

Por ello en el diseño de los programas multimedia (Marqués, 2004) para su uso en la educación no solo debemos de tener en cuenta su funcionalidad, algo que hasta hace poco tiempo solo preocupaba a los creadores de tecnología. En la tecnología de consumo se precisa de una interfaz de usuario que tenga en cuenta los aspectos estéticos y plásticos. Así, deberemos de tener presentes los siguientes elementos:

- Con respecto al diseño, que debe ser atractivo de manera que no se juegue con el exceso de texto, donde la tendencia a la simplicidad esté presente en toda la

interfaz y las relaciones contextuales sean claras y sencillas. Las consecuencias estético-artísticas basadas en la simplicidad traerán consigo una buena receptividad y accesibilidad, el reconocimiento por parte de los usuarios, una fluida perceptividad y un uso continuo.

- Con respecto a la estética, es necesario un equilibrio estético de elementos con un uso adecuado del color, el texto (se debe de optar por textos oscuros para fondos claros o, al revés), las ventanas, las barras de navegación, el fondo de imagen, el número de iconos, los elementos hipertextuales, los fondos de pantalla.
- Con respecto a los elementos multimedia, se precisan elecciones creativas respecto a los gráficos, las fotografías, las animaciones, la música, los vídeos, así como la voz.
- Con respecto al estilo y el lenguaje, propuestas innovadoras, ya que se deberá de atender en este aspecto a los destinatarios a los que va dirigido, la tipografía y la composición.
- Con respecto a la distribución de contenido debe buscarse su armonía mediante una distribución equilibrada que consiga simetría en la información de cara a conseguir aprendizajes. Las propuestas artísticas que se lleven a cabo basadas en la fusión de la creatividad-originalidad y la tecnología redundarán en la receptividad por parte del usuario hacia este tipo de desarrollos multimedia.
- Con respecto a la información aportada, es preciso ser riguroso. Esta debe de ser fiable y actual de modo que genere aprendizaje y no confusión en el usuario. Por ello, la discriminación de la información basada en datos, en objetivos, de opinión, ficticia, etc., debe de estar bien clarificada. Predominarán los juicios precisos.
- Con respecto al texto, se debe de cuidar que no se produzcan faltas de ortografía y que la sintaxis se ajuste a la normativa lingüística pertinente.
- Con respecto a los valores, se evitarán contenidos que puedan ofender, que discriminen o que promuevan cualquier aspecto negativo hacia las personas atendiendo a su raza, su religión, su sexo o las creencias. En todo caso, bajo estas consideraciones debe de estar presente la búsqueda de valores educativos que fomenten buenas conductas y hábitos ciudadanos como premisa para alcanzar la dimensión artística. Deben de prevalecer la moderación en la construcción de los contenidos y el cuidado a la hora de expresar opiniones.
- Con respecto a los fines educativos, en todo caso se buscará que las propuestas educativas con soporte multimedia busquen la generación de saberes a través de la asociación de ideas propiciando nuevos aprendizajes cada vez más significativos. Para que ello sea posible, se deberán de potenciar contenidos significativos que ayuden a que el usuario relacione estos nuevos contenidos con los que ya ha elaborado mentalmente. Se trata, en definitiva, de estimular a los usuarios para que participen en su aprendizaje.

#### **6.4. Competencias educativas desde Europa para España: La competencia digital**

Mucho se ha dicho y escrito sobre la utilización de las TIC en la escuela. Aunque somos conscientes de que queda mucho por hacer y que los cambios introducidos y la utilización de equipos no han producido ni en los docentes ni en las prácticas educativas los efectos deseados (Sigalés, Mominó y Meneses, 2009) ante este cambio cultural en el que estamos inmersos, lo cierto es que es un fenómeno imparable. De aquellos primeros momentos basados en los contenidos en línea creados por expertos se ha pasado a una nueva forma de

entender la comunicación y la información. Si algo nos ha quedado claro, es que compartir información y conocimientos con los demás es una de las principales características de esta nueva forma de comunicarse (Benito, 2008).

En el entorno digital, también llamado Tercer Entorno, volcamos nuestros sentimientos y emociones como si de una gran base de datos se tratara convirtiéndolos en lenguaje web. Dicho lenguaje multimedia tiene como premisas la *interactividad*, a través de la cual entramos en contacto con otras personas o con otras ideas convertidas en textos (blog), vídeos (videoblog), etc. y el *hipertexto*. Se trata de una realidad que ha sido asimilada para la interacción entre personas, un espacio social construido para la práctica social, donde la no coincidencia espacio-tiempo posibilita otras formas de mediación humana. El sentido de lo estético como factor clave de calidad en la creación de objetos digitales y su relación con el “ser” cobra aquí valor estratégico en la sociedad global del conocimiento.

Vemos como se ha ido imponiendo el uso de blogs, wikis, de redes sociales o de redes educativas (Santamaría González, 2008). Todo ello ha conformado un nuevo enfoque de colaboración donde el aprendizaje ha tomado una relación más íntima con lo social. El aprendizaje social, o lo que es lo mismo, el *e-learning 2.0* es el nuevo modelo de aprendizaje. Hoy en día, el fenómeno de la Web 2.0 viene a darle un nuevo significado a la palabra “sociedad”. La aparición de nuevas actitudes, de comunidades sociales y los nuevos usos de las tecnologías han promovido un nuevo paradigma cultural en la sociedad-red. Los presupuestos mediados por la tecnología informacional desde esta dimensión virtual se han democratizado y extendido al ser los propios usuarios de estas plataformas los protagonistas y creadores con otros usuarios de sus ofertas comunicativas y de los objetos multimedia. La propia Web es la plataforma. El *software social* entendido como el conjunto de herramientas generadas por necesidades de comunicación entre dos o más individuos que conforman una comunidad y a los cuales unen intereses comunes, tiene cada vez más aceptación y utilidad. Palabras como compartir, riqueza de interfaz, filtrado colaborativo, *smart mobs* (inteligencia colectiva), microformatos, añaden al acto comunicativo toda la impronta del valor de compartir en red.

El usuario conforma todo un cúmulo de estrategias basadas en la creatividad y lo estético para hacer atractivo su blog, wiki o cualquier soporte que posibilite la comunicación sincrónica y asincrónica con otros usuarios.

El valor de la educación mediada por la tecnología informática en la Web 2.0 radica en la perceptibilidad de los individuos (Sanz González, 2001). En este sentido, la percepción con que las personas analizan y crean los objetos nos faculta para, más allá de la naturaleza, proponer objetos definibles en términos de belleza, de placer, de orden y armonía.

Desde esta perspectiva que estamos analizando, la educación electrónica como ámbito de educación y como elemento diferencial en la conformación integral del ser humano, se presenta como un reto de futuro a alcanzar desde el enfoque de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. Las tendencias virtuales aportadas desde estos nuevos medios, ayudarán, sin duda, a dar significado y a construir una cosmovisión del mundo diferente donde la comunicación, las relaciones mediadas mediante el ordenador y la información definan a la persona. Esta pretensión choca con la realidad que se vive a diario en los centros educativos. Por una parte, existe una población escolar que vive desde las nuevas tecnologías su vida donde los medios tecnológicos son una realidad imprescindible en su realidad cotidiana y que generan aprendizaje y, por otra, hay una conciencia de que la educación formal no ha desarrollado estrategias educativas para hacer frente a este nuevo paradigma cultural que se evidencia en nuestros centros educativos.

En España, la Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo), sensible a la importancia que juega la educación de los niños y jóvenes en la conformación de una sociedad desarrollada, asume que es prioritario integrar todas las dimensiones que afectan al ser humano como premisa para contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y humana. En este sentido, el Preámbulo de dicha ley dice al respecto:

... La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.

Más adelante, al hablar de los fines que se pretenden alcanzar a través de dicha ley se pone de manifiesto que:

... Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas... Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable.

Cuando, en marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa, fue sensible a los cambios que en la Unión Europea se estaban produciendo como consecuencia de los nuevos procesos económicos propios de la mundialización basados en la idea del conocimiento y del capital humano como el verdadero valor de los Estados, se fijó como meta estratégica convertirse antes de que concluyera 2010 en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, proceso que exigía un cambio de los sistemas educativos. Nunca antes el Consejo Europeo había reconocido de esa manera el papel que desempeñan los sistemas educativos y de formación dentro de la estrategia económica y social y del futuro de la Unión.

Más adelante los Consejos Europeos de Estocolmo, en 2001, y de Barcelona, en 2002, adoptaron los futuros objetivos específicos de los sistemas de educación y formación europeos, y el programa de trabajo "Educación y Formación 2010" donde se puso de manifiesto algunos objetivos a alcanzar, entre ellos el desarrollo de capacidades para la sociedad del conocimiento necesarias para su realización y desarrollo personales o potenciar la dimensión europea en la educación en general (*Education and Training 2010*: COM (2003) 685-final, disponible en [http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga\\_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type\\_doc=COMfinal&an\\_doc=2003&nu\\_doc=685](http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2003&nu_doc=685). Fecha de consulta 15 de abril de 2010.

A partir de aquí, y ya en la fecha de referencia 2010, los datos no son del todo satisfactorios, tal como se ha dejado ver en la presentación del documento ministerial de *Propuesta para un Pacto social y político por la educación*, disponible en [www.educacion.es/horizontales/prensa/actualidad/2010/01/conferencia-sectorial.html](http://www.educacion.es/horizontales/prensa/actualidad/2010/01/conferencia-sectorial.html) (fecha de consulta 20 de abril de 2010), o como se puede ver en el Documento del Consejo Escolar del Estado *Informe*

sobre el estado y situación del sistema educativo escolar, publicado por la Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación en 2009 (Catálogo de publicaciones [www.educacion.es](http://www.educacion.es)), o como se desprende de los datos de alcance mundial del *Informe Talis* [www.oecd.org/dataoecd/4/1/43058438.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/4/1/43058438.pdf) (fecha de consulta 20 de abril de 2010), o como recoge la prensa de estos días haciéndose eco de la noticia-resumen firmada por Paloma Díaz sobre el Diagnóstico de la Educación en España, 2010, (*El Mundo*, 20 abril 2010, p. 24; fecha de consulta 20 de abril de 2010, [http://apliweb.uned.es/Comunicacion/Prensa/ficheros\\_ver.asp?ID=29200410](http://apliweb.uned.es/Comunicacion/Prensa/ficheros_ver.asp?ID=29200410)).

De acuerdo con estos datos, podemos decir que el desarrollo de prácticas estratégicas de competencias transversales es hoy, más que nunca, necesario para el avance de las políticas educativas y para una vida activa como ciudadano. Desde esta premisa la Unión Europea determina ocho competencias clave que todo ciudadano debe poseer y dominar al tiempo que debe seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente al acabar su formación obligatoria. Dichas competencias se basan en la idea de aprender a aprender donde el dominio de la capacidad de lectura, escritura, cálculo y dominio de las TIC son los elementos esenciales para el aprendizaje. Desde esta idea hay una serie de temas que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

Desde la Comisión de las Comunidades Europeas se avanzó en el año 2005 una “Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”. Dichas competencias clave se formularon en los siguientes términos:

- Comunicación en lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
- Conciencia y expresiones culturales.

Como podemos ver, entre esas competencias clave, se incluye expresamente la competencia digital, que queda definida del siguiente modo:

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TSI: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.

Desde este documento se incide en que:

La competencia digital exige una buena comprensión y amplios *conocimientos* sobre la naturaleza, la función y las oportunidades de las TSI en situaciones cotidianas de la vida privada, social y profesional... Las *capacidades* necesarias incluyen: la capacidad de buscar, obtener y tratar información, así como de utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y diferenciando entre información real y virtual, pero reconociendo al mismo tiempo los vínculos... La utilización de las TSI requiere una *actitud* crítica y reflexiva con respecto a la información disponible y un uso responsable de los medios interactivos; esta competencia se sustenta también en el interés por participar en comunidades y redes con fines culturales, sociales o profesionales.

Así, en el actual entorno social y educativo, tiene sentido hablar de competencias en el tratamiento de la información, de la competencia digital, de la competencia social y ciudadana o de la competencia referida con la iniciativa y la autonomía personal, entendidas genéricamente según el Diccionario de la Real Academia como: “Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (DRAL, 1992). Desde el punto de vista de los especialistas, la competencia es “una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio” (Spencer y Spencer, 1993, p. 9), o un conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad, es decir, dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente (Woodruffe, 1993).

Para nosotros, como ya hemos dicho en capítulos anteriores, las competencias, en general, son características permanentes y desarrollables en la persona por medio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, que se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo y están relacionadas con la ejecución exitosa de una finalidad, sea laboral o de otra índole. Desde este punto de vista, se pueden generalizar a más de una actividad; y con ese potencial de transferencia las usa el sistema educativo en las diversas áreas de experiencia que forman parte de la educación general.

## **6.5. Las nuevas tecnologías como ámbito de educación general en el sistema educativo**

La Ley Orgánica de Educación de 2006 (Ley 2/2006, de 3 de mayo, Orgánica de Educación, BOE de 4 de mayo), hace una apuesta por estos nuevos medios en términos de competencias, es decir, del dominio de los contenidos, las capacidades y las actitudes. Dichas competencias aparecen mencionadas en la ley y se han definido en el Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO y en Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, adaptadas desde la recomendación europea y redactadas de la siguiente forma:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Siendo conscientes de que el sistema educativo ha contemplado y actuado desde siempre sobre competencias ya “clásicas” en los modelos educativos tradicionales, como pueden ser la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática o la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, hay otras que son más propias de las nuevas necesidades educativas del modelo de sociedad y de las demandas sociales.

Si hacemos un recorrido por dicha ley se confirma la atención que desde la administración educativa se quiere poner en los nuevos medios y recursos tecnológicos para

adquirir la competencia de tratamiento de la información y la competencia digital. Así, en el Preámbulo de dicha norma general, al desarrollar la idea de los principios que inspiran la ley se pone de relieve el compromiso por alcanzar los objetivos educativos comunes que desde Europa se plantean para los próximos años como fórmula para que sea la educación el motor que prepare a los ciudadanos para vivir en los próximos años en la sociedad del conocimiento y asumir y afrontar los desafíos venideros. En este sentido se afirma que:

La Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos.

En el Título I, Capítulo I, en su artículo 13, letra “f”, sobre los objetivos a alcanzar en la etapa de la Educación Infantil, la ley establece el objetivo de *desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión*.

Más adelante, al hablar en el artículo 14 sobre la ordenación y los principios pedagógicos, la ley dice al respecto:

Corresponde a las administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la Educación Infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical.

De igual forma, cuando se aborda la Educación Primaria en el Capítulo II, en su artículo 17, letra “i”, incide en este aspecto, al referirse a los objetivos de la Educación Primaria, porque establece la necesidad de *iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran*.

Cabe destacar que es en esta etapa, al referirse a los principios pedagógicos en el artículo 19, cuando se pone de manifiesto la importancia que se le otorga a las nuevas tecnologías, pues se afirma textualmente que, *sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas*.

Siguiendo este discurso, al hablar de los objetivos en la Educación Secundaria, en el Capítulo III, artículo 23, letra “e”, se mantiene que es un objetivo *desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación*.

Por otra parte, en el artículo 24, al referirse a la organización de los cursos primero, segundo y tercero, se dice textualmente que *las materias de los cursos primero a tercero de la etapa serán las siguientes: Ciencias de la naturaleza, Educación física, Ciencias sociales, Geografía e historia, Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua*

*cooficial y literatura, Lengua extranjera, Matemáticas, Educación plástica y visual, Música, Tecnologías.*

En este sentido, subraya el punto 7, que sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de la etapa... la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

Con respecto al cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria la ley dispone que los alumnos deben cursar seis asignaturas obligatorias y que la Tecnología y la Informática son materias optativas entre un total de ocho. Una vez más se pone de relieve la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo integral de los alumnos al afirmar sobre este cuarto curso en su punto cinco que la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

La ley al abordar el Bachillerato como etapa que tiene como finalidad “proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa” vuelve a incidir, en el apartado dedicado a los objetivos, en la idea de que es necesario utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

Como se puede observar, la utilización para la formación de los alumnos de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información son tenidas en cuenta a lo largo de toda la ley. No obstante, dicho documento también hace referencia a la formación permanente del profesorado. En el artículo 102, en el punto 3, dice que *las administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación..., independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito.*

Más adelante, la ley aborda la cuestión de los medios materiales y humanos y respecto de esta cuestión, el artículo 112, en el punto 2, establece que para llevar a cabo la labor educativa en los centros educativos (con calidad y para garantizar la igualdad de oportunidades en la educación), estos deberán *disponer de la infraestructura informática necesaria para garantizar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos.*

Por otra parte, si atendemos a la formación del profesorado, la ley también aborda esa cuestión al poner de manifiesto en el artículo 157, hablando de los recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado, que corresponde a las administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente ley, *el establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación.*

Como bien afirma Ballesta (1996), la formación de los profesores en TIC debe de tener como referentes las siguientes premisas:

- Debe de formar para el uso crítico de las nuevas tecnologías.
- Debe de fomentar la motivación en el usuario.
- Debe de estar sujeto al aprendizaje en situaciones reales.
- Se deben de crear diseños de modelos de experimentación.
- Se harán propuestas didácticas en el aula.
- Se ampliarán los tratamientos multidisciplinares.

Como hemos podido ver en este recorrido por la Ley Orgánica de Educación, en nuestro sistema educativo tiene que abordarse el tratamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en todas las etapas y se garantiza los medios materiales, de apoyo y formación para que estas tecnologías sean asumidas en la escuela para afrontar una educación de calidad. El tratamiento de la información y la competencia digital a la que alude la ley se llega, en nuestro objeto de estudio, teniendo en cuenta la utilización de la tecnología como herramienta para mostrar procesos relacionados con educación electrónica y para ayudar a que el alumnado pueda desarrollar y crear producciones artísticas y de análisis de la imagen y el sonido y de los mensajes que estos transmiten. También se trabaja la competencia en la búsqueda de información sobre propuestas artísticas para su conocimiento y disfrute, para seleccionar e intercambiar informaciones referidas a ámbitos culturales del pasado y del presente, próximos o de otros pueblos.

Esto es lo que dice la ley, pero hay cuestiones cuya respuesta no es totalmente satisfactoria: ¿la puesta en marcha de dicho reglamento en el 2006 ha tenido una buena receptividad en los centros? ¿Se están alcanzando los objetivos derivados de dicha ley en lo referente a la implantación de las nuevas tecnologías en el día a día? ¿Existen programas de refuerzo del aprendizaje para los docentes, tal como se dice en el artículo 157?

En nuestra opinión, como se desprende de este análisis, las tecnologías de la información y la comunicación tienen una atención especial a lo largo de todas las etapas educativas como estrategia transversal, así como en los principios generales que deben regir en cada centro. No obstante, en estos últimos años y a través de diversos estudios sobre el tema, se han comprobado debilidades que hacen que muchas veces los avances tecnológicos en los centros educativos sean lentos. En ocasiones, el profesor no está preparado para aceptar las TIC como recurso educativo, así como tampoco para:

- Manejar todos los medios.
- Ayudar al alumno a buscar la información pertinente.
- Ponerse a la altura de sus alumnos, los cuales en muchos casos llevan años identificándose con la Red, es la llamada generación “net”, y con otros medios de información desconocidos para el profesor (redes sociales, wikis, blogs...), lo que genera una brecha digital clara.
- Hacer propuestas didácticas usando como soporte estos medios.

Si analizamos el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre sobre las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria se comprueba cómo, entre los objetivos que se deben alcanzar en dicha etapa, se hace una mención a la necesidad de iniciarse en la utilización para el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran los alumnos. Expone también, al tratar sobre las áreas de conocimiento, que las nuevas tecnologías se trabajarán en todas las áreas.

Desde el Decreto se manifiesta, como ya hemos apuntado antes, la necesidad del dominio de unas habilidades específicas en el tratamiento de la información y de competencia digital, es decir, de alfabetizar a los alumnos como sujetos con esta competencia para saber buscar, analizar críticamente, interpretar, difundir, comunicar y trabajar de forma colaborativa con la información, teniendo en cuenta los recursos digitales del tiempo actual como una necesidad formativa ineludible de la ciudadanía de la sociedad del siglo XXI y cuyo objetivo es transformar estas habilidades en conocimiento. Pero

esta transformación de información en conocimiento supone construir destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento.

Dicha competencia en la Educación Primaria está asociada a la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas precisando que se debe tener en cuenta que es necesario dominar lenguajes específicos, como el oral, el impreso, el audiovisual, el digital o el multimedia. Dicha competencia comporta igualmente analizar la información de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios.

En resumen, la competencia digital y el tratamiento de la información implican, el desarrollo de personas autónomas, críticas con su entorno y con la información disponible y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas.

Las áreas de la Educación Primaria abordan el tratamiento de las nuevas tecnologías y el tratamiento de la información partiendo del hecho de que es preciso alcanzar la competencia digital para proveer a los alumnos de los recursos intelectuales necesarios para ser personas autónomas y críticas. Las distintas áreas analizadas abordan esta competencia de manera desigual, pero significando su importancia como competencia básica.

El análisis realizado por áreas pone de manifiesto que en el área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural* el tratamiento de la información y la competencia digital se desarrollan cuando la información aparece en diferentes códigos, formatos y lenguajes y son precisos procedimientos diferentes para su análisis y comprensión. Esta área, asimismo, necesita de procedimientos de búsqueda, selección, organización e interpretación digitales y de tratamiento de la información para poder leer un mapa, interpretar un gráfico, observar un fenómeno o utilizar una fuente histórica que son objeto prioritario de aprendizaje en esta área. Saber utilizar el ordenador, utilizar los procesadores de texto, el manejo de Internet, son premisas básicas para el dominio de esta competencia.

Desde la perspectiva de la *Educación artística* se contribuye a alcanzar esta competencia a través del uso de pautas tecnológicas que ayuden a desarrollar procesos que relacionen la tecnología con la música y las artes visuales y para acercar al alumno a la creación de producciones artísticas y al análisis de la imagen, el sonido y de los mensajes que estos transmiten. Asimismo se desarrolla la búsqueda de información para la selección, el conocimiento y el intercambio de informaciones referidas a ámbitos culturales del pasado y del presente, próximos o de otros pueblos y como disfrute y encuentro con el sentido más cultural de las actividades artísticas.

Los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación son tratados y analizados para alcanzar la competencia digital desde el área de *Educación física* ya que intervienen en la valoración crítica de aquellos elementos que pueden dañar la propia imagen corporal. El tratamiento de la información, y la relación con los valores corporales que se hacen a través de estos nuevos medios favorecen una mayor comprensión con los aspectos que relacionan el movimiento y el cuerpo y su relación con el entorno social.

Desde el área de *Lengua castellana y literatura* se contribuye al tratamiento de la información y la competencia digital proporcionando y desarrollando destrezas que supongan la búsqueda, la selección, y el tratamiento de la información y comunicación poniendo el énfasis asimismo en la comprensión, la estructura y la organización textual de la información para su tratamiento y utilización en la producción oral y escrita. Dicha área también se nutre de soportes digitales para el tratamiento de textos, lo que conlleva un cambio sustancial en el trabajo con textos. Hoy en día, el fenómeno de la Web 2.0 es un ejemplo de cómo la escritura tiene un ámbito social y colaborativo nunca visto hasta el momento en las sociedades modernas, lo que sin duda puede aportar valor añadido al acto propio de aprender.

Desde la *Lengua extranjera* hay una relación directa con esta competencia ya que tanto la información como la comunicación con otras culturas, otras formas de entender el espacio común, todo ello en tiempo real, y establecer estas relaciones con cualquier parte del mundo hacen que el conocimiento de una lengua extranjera posibilite comunicarse en otro idioma creando contextos de comunicación únicos y propicios para el aprendizaje.

En relación a las *Matemáticas* y a su ayuda a la adquisición de esta competencia se puede decir que proporciona destrezas que se relacionan con el manejo de los números y la comparación, la aproximación o las relaciones entre las diferentes formas de expresarlos. También en la utilización de los lenguajes gráfico y estadístico, básicos para interpretar la información sobre la realidad. Asimismo, la iniciación al uso de calculadoras y de herramientas tecnológicas para facilitar la comprensión de contenidos matemáticos, tiene relación con esta competencia.

Por último, en lo que respecta a la *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* desde esta etapa se contribuye a desarrollar la competencia referida a través del tratamiento, búsqueda y análisis de la información por medios digitales que aporten conocimientos en lo que respecta a lo personal y al entorno más próximo y permitan tener un juicio más crítico en relación a la identidad, las emociones, el bienestar y la autonomía personales, los derechos y responsabilidades individuales, la igualdad de derechos y las diferencias como búsqueda de una mayor convivencia y participación ciudadana.

Con respecto al análisis del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y en relación al tratamiento que se hace de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se hace una primera apuesta por estos medios al poner de manifiesto que entre los objetivos para el conjunto de la etapa se desarrollarán capacidades que les permitan desenvolver destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos y una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación. De la misma manera, la ley pone de relieve la importancia de la incorporación al currículo de competencias básicas que se consideran aprendizajes necesarios y que tienen un carácter integrador en toda la etapa de Secundaria. La finalidad de inclusión de las competencias básicas en el currículo es analizada desde tres perspectivas diferentes.

Por una parte, se trata de *integrar* los diferentes aprendizajes de dentro y fuera del sistema educativo. Para ello, creemos que es necesario aceptar la experimentación y la exploración social que estos medios digitales proporcionan. El sistema educativo tendrá que asumir su papel teniendo en cuenta que existen procesos informales y no formales que influyen hoy más que nunca en la conformación de las competencias digitales del alumno

y que son enriquecedores para una educación formal de calidad. Por otra parte, hay que *ayudar* al alumno a que integre sus aprendizajes para relacionarlos con los contenidos y utilizarlos en contextos adecuados al momento y la situación. Y, en tercer lugar, hay que *situar* el proceso educativo de la enseñanza, de tal manera que se pueda poner el acento sobre los contenidos y los criterios de evaluación que son necesarios e indispensables para la toma de decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Dichas competencias deberán ser dominadas al acabar la Educación Secundaria Obligatoria de modo que a través de ellas los alumnos alcancen *la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.*

Desde la exploración que estamos llevando a cabo en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y que tiene la competencia del tratamiento de la información y competencia digital como referente, se trata de adquirir las habilidades necesarias para buscar, obtener, procesar y comunicar información como manera de aprender e informarse, y para transformarla en conocimiento que traducida en capital intelectual se convertirá en sabiduría. Se requiere para alcanzar esta competencia, el tratamiento de técnicas y estrategias que nos lleven a la búsqueda de la información, partiendo de las fuentes adecuadas y que atiendan al soporte utilizado, ya sea digital, audiovisual o multimedia para la consecución de los objetivos de partida. Asimismo, implica dominio sobre los lenguajes, ya sean icónicos, visuales, sonoros, como también de elementos decodificadores para tratar la información.

Para transformar la información en conocimiento y este en educación se requieren diferentes destrezas de razonamiento debido a los desiguales niveles de complejidad de la información. La influencia de esta competencia conlleva dominarla en su doble vertiente como transmisora y generadora de información y conocimiento. Desde el punto de vista relacional, supone el tratamiento de la información teniendo en cuenta el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, ya sea mediante la comunicación diacrónica como sincrónica para entablar relaciones cada vez más complejas con entornos físicos y sociales distintos. Supone, también, la utilización de estas tecnologías como herramientas para el tratamiento de la información con fines de aprendizaje, de ocio y trabajo. A través de estos nuevos medios tecnológicos, los alumnos y alumnas disponen de herramientas atractivas para la consecución de los objetivos de la Educación Secundaria. Su utilización conlleva la resolución de problemas de la vida real, el manejo de fuentes de información adecuadas, innovadores protocolos de comunicación que ponen de manifiesto nuevas y distintas relaciones entre las personas y que tienen en la persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva su razón de ser.

Se trata, en síntesis, de integrarse de pleno derecho en la España del siglo XXI. Una España definida por la modernidad donde el sistema educativo y sus integrantes no se pueden mantener al margen de estos nuevos entornos digitales donde la comunicación y la información son generadoras de conocimiento y donde, para poder alcanzar realmente el cambio que todos demandamos, es necesario tener mejores equipos, cada vez más y mejor conectividad a Internet, mayor creación de contenidos y de más calidad, adecuados a las necesidades educativas de los centros y una formación del profesorado adecuada, cuyo dominio de estas herramientas es básica. En definitiva, se trata de implicar a todos los agentes, ya sean profesores, alumnos, centros o Administración, de forma que esta revolución cale en todas las capas del entramado educativo.

Esta mirada a la ley y a su desarrollo en términos de objetivos dista mucho de los datos que diferentes informes ponen de manifiesto. Así, el informe *Indicadores de uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación*, del centro de investigación educativa CNICE y la empresa pública *Red.es* resaltan que, aunque ya hay en los institutos españoles un ordenador por cada seis alumnos, más del 80% de los estudiantes de la ESO no usan nunca o casi nunca el ordenador en la mayoría de las materias. El estudio, en el que participaron más de 4.000 docentes y 22.000 alumnos de 616 centros educativos, es contundente. Aunque según los datos hay ordenadores en los centros, y el 92% tiene conexión a Internet, solo llegan a las aulas en la mitad de los institutos y al 36% de los colegios de Primaria (CNICE, 2007; <http://209.85.129.132/search?q=cache:VA6ebhtyGkJ:www.ite.educacion.es/+Cnice+Las+tecnolog%C3%ADas+de+la+informaci%C3%B3n+en+educaci%C3%B3n+2007&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>).

La implantación de estos medios en las aulas, al contrario de lo que pasa en el momento actual, donde los terminales se encuentran implantados en el aula de informática, es una premisa necesaria para que la alfabetización digital llegue al conjunto de los ciudadanos que cursan la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria y que, según los datos, poseen en el 85% de los casos un ordenador en casa. Los centros utilizan los nuevos medios para la gestión del centro o para el mantenimiento de la página web (cuatro de cada cinco institutos disponen de una), los alumnos para jugar y hacer trabajos (15% de los estudiantes de Primaria y el 24% de los estudiantes de Secundaria) y aunque dos de cada cinco centros disponen de una intranet y de red inalámbrica de acceso a Internet llama la atención, según el informe, el escaso aprovechamiento de las capacidades que los alumnos dicen tener y poner en práctica de forma habitual, entre ellas la posibilidad de trabajar en grupo utilizando herramientas como el correo electrónico o las redes sociales.

Es preciso darle un giro a los datos según los cuales los alumnos aprenden el uso de las TIC mayoritariamente con la familia (el 30%), seguido por el manejo que adquieren ellos solos (28%), enseñados por los profesores (17%) y con los amigos (10%). El desnivel en la adquisición de competencias digitales está en juego. Algunos expertos defienden la implantación de las pizarras digitales que consisten en un ordenador con Internet conectado a un proyector que muestra los contenidos en la pizarra. En las clases supondrían la posibilidad de generar capacidades de síntesis y análisis a la vez que ayudan a mejorar la capacidad de expresión oral al compartir lo trabajado con los demás compañeros de la clase. En otros países, como es el caso del Reino Unido, donde ya llevan unos cuantos años utilizando estos medios, se ha constatado la mejoría del rendimiento de los alumnos en materias como Lengua, Matemáticas y Ciencia. A su vez, otros países, como es el caso de Australia y Canadá, han llegado a similares conclusiones.

En nuestro país empiezan a instalarse desde hace unos años en diferentes comunidades. Aragón, Valencia y Cataluña y en la actualidad Madrid, son pioneras en su utilización (Tourrián, 2005d).

En este sentido, la aparición en noviembre de 2008 de los resultados del proyecto *Digital Youth Research (Kid's Informal Learning with Digital Media*, disponible en la dirección <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/>), que forma parte de la Digital Media and Learning Initiative de la Fundación MacArthur, corrobora lo dicho hasta el momento. En el estudio se pone de manifiesto el rol que juega Internet como medio de aprendizaje en la educación y en los usos que los jóvenes hacen de los medios digitales. Del informe se infiere que los jóvenes prefieren los espacios digitales ya que les proporciona autonomía y

libertad donde el estatus y la autoridad vienen determinados por sus habilidades y no por una jerarquía previamente preestablecida por la autoridad.

## 6.6. Formar profesores, ni es hacer ingenieros, ni es hacer tecnólogos

Como decíamos en el Capítulo 5, hemos llegado a un momento de madurez en relación con las TIC que nos permite *desmitificar la tecnología* en sí misma, pues los datos de investigación muestran que el uso de las nuevas tecnologías y los entornos virtuales no son garantía de buena preparación. *El problema principal*, como venimos diciendo desde el primer epígrafe, *no es un asunto técnico o económico de manera primordial, sino un asunto pedagógico y de política educativa: para qué, cómo y en función de qué concepción de enseñanza y educación lo propiciamos.*

La educación electrónica abre un abanico-amalgama de posibilidades que conforman una nueva visión respecto a los procesos de intervención pedagógica. Pero, en este caso, el problema conceptual es *formular la interactividad en términos propios de la intervención pedagógica*: ¿Queremos intervención pedagógica o no en los sistemas digitalizados? No enfrentar la pregunta de este modo supondría defender que los recursos pedagógicos se convierten en instrumentos capaces de transformar la esencia de esa intervención, olvidándose de que, de lo que se trata, es de seguir siendo profesor, pero usando las nuevas tecnologías como recurso pedagógico, sin convertirse en aprendiz de ingeniero o de tecnólogo.

Para los ingenieros informáticos, especialistas en *hardware*, cabría pensar que la solución de la interactividad para la Pedagogía estriba en el uso y la aplicación de un nuevo lenguaje (arquitectura de sistemas operativos de ordenador en el espacio multimedia e hipermedia de Internet). Para los didactas, especialistas en *software*, la cuestión clave no es el nuevo recurso pedagógico, sino el diseño del proceso de aprendizaje y el programa. En el primer caso, los profesores deberían ser básicamente ingenieros y, en el segundo, los profesores estarían especialmente preocupados por adquirir el rango de tecnólogos del aprendizaje. En ambos casos, el problema se resuelve, aparentemente, en términos de la disciplina generadora: la informática o la didáctica.

Como también hemos apuntado en el Capítulo 5, el sentido más básico de la *tecnología de la educación como nivel epistemológico*, hace posible argumentar que en los procesos interactivos de intervención pedagógica los recursos no desvirtúan el carácter singular “pedagógico” de la acción, por muy atractivos que puedan ser aquellos, incluso atendiendo al volumen económico que se mueva en su entorno.

Estamos ante nuevos recursos con potencial pedagógico indiscutible que tienen que ajustarse, formal y conceptualmente, a la tarea de intervenir para educar. Los recursos no desvirtúan el carácter singular de la acción pedagógica, por muy atractivos que puedan ser aquellos. Profesor y alumno pueden compartir el mismo espacio y tiempo físico, solo el espacio o solo el tiempo. También puede darse la situación de espacio y tiempo distintos. El paso de la sincronía a la asincronía depende de la existencia de recursos pedagógicos virtuales. Pero nada de eso invalida la necesaria consecuencia de que esos recursos se utilizan para hacer intervención pedagógica. El sentido de la comunicación, las características propias de los procesos de intervención pedagógica, así como las pautas psicológicas y cognitivas del proceso mental de generación de contenidos instructivos son condicionantes que deben ser atendidos con fidelidad en los sistemas digitalizados de enseñanza, porque la educación electrónica es necesariamente enseñanza y aprendizaje *situados*.

Según el informe de la Fundación MacArthur, solo el 20% de los profesores dice tener seguridad técnica y didáctica suficiente, se encuentran con auténticos problemas para poder desarrollar competencias en el uso de los medios de información y comunicación de manera que puedan proporcionar a los alumnos ayuda y formación a pesar de que más de la mitad de los profesores entrevistados afirma que tiene confianza en las nuevas tecnologías para desarrollar estilos docentes más personalizados y flexibles a la vez que mejoran la participación. Los datos aportados por el estudio antes mencionado ponen de relieve que la falta de formación es un gran impedimento, a pesar de que la mitad de los entrevistados había hecho un curso de formación en el momento de ser entrevistados, a la hora de utilizar las nuevas tecnologías en sus clases como señalan un 78,2% de los profesores. Asimismo, la falta de tiempo (72,3%), la carencia de personal especializado (63,9%), la escasa motivación (58,9%) o la falta de recursos (57,3%) son otras de las principales dificultades que encuentran los docentes a la hora de implicarse en la utilización de estas herramientas. La formación que demandan los profesores supone uno de los principales escollos con los que se encuentran en su vida laboral habitual.

Medina (1989) incide en tres aspectos que justificarían la formación en nuevas tecnologías del profesorado:

- Por una parte, mejorar su interpretación y concepción tecnológica de la enseñanza desde el protagonismo reflexivo del profesor como generador de currículo y estilos de enseñanza.
- Alcanzar una concepción tecnológica apoyada en una fundamentación científica del proceso enseñanza-aprendizaje y en la actualización artístico-reflexiva en el aula.
- Gestionar y organizar los medios en el aula y en el centro. Aquí habrá que entrar en dinámicas de colaboración y reparto de responsabilidades en equipos de profesores.

Desde la Administración, a pesar de los esfuerzos que se están haciendo, las cosas no van como en principio se pensaba. Hace falta otro tipo de propuestas que contemplen nuevas medidas curriculares que propicien buenas prácticas en el profesorado.

Blázquez (1994), al hablar de los requisitos formativos que deben de alcanzar los profesores desde su formación en nuevas tecnologías de la información y la comunicación señala una serie de premisas que resumidas son:

- Conocer las directrices europeas y nacionales sobre los medios.
- Conocer y usar en el aula los medios audiovisuales.
- Despertar un sentido crítico hacia los medios.
- Relativizar el no tan inmenso poder de los medios.
- Analizar el contenido de los medios, tanto su empleo como expresión creadora.
- Investigar sobre los medios.
- Pautar para convertir en conocimientos sistemáticos los saberes desorganizados que los niños y jóvenes obtienen de los *mass media*.
- Poseer un mínimo conocimiento técnico.
- Reflexionar sobre las consecuencias en la enseñanza de los nuevos canales tanto organizativas como sobre los contenidos y las metodologías.

Por su parte, desde el nuevo Máster de Educación Secundaria Obligatoria diseñado a partir de la nueva configuración educativa para los estudios universitarios y siendo conscientes que desde estos estudios de máster no se puede aprender todo el conjunto de saberes necesarios para ser un buen educador, se podrían articular ofertas formativas para que en la formación de los futuros docentes de las distintas materias se tuviera en cuenta la competencia digital

como premisa básica para el ejercicio profesional con garantías de calidad, tal como propugna la Ley Orgánica de Educación y que supusiera una buena receptividad por parte del colectivo docente de los centros educativos. De igual forma se podría contemplar que en las facultades de Ciencias de la Educación se propusieran asignaturas optativas para articular un conjunto de itinerarios de capacitación docente en todas las licenciaturas. Los nuevos estudios de máster, basados en competencias y aunque actualizados y mejorados en contenidos, tiempo y ratio profesor-alumno, no contemplan esta posibilidad. Con ello se pierde una magnífica oportunidad para la preparación de los futuros profesionales de la Educación Secundaria en tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje.

Si ponemos el énfasis en la Educación Primaria y analizamos las causas de la falta de receptividad por parte de los profesores hacia estos recursos para la enseñanza y el aprendizaje, nos encontramos con ciertas debilidades provenientes de las titulaciones de magisterio. Atendiendo a la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria y más concretamente en el anexo donde se establecen los requisitos respecto a determinados apartados del anexo I del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se evidencia en el Apartado 3, con respecto a los objetivos y más concretamente a las competencias que los estudiantes deben adquirir, que se deben conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación así como discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural. No obstante, creemos que este objetivo en la aplicación de los planes de estudio de los diferentes módulos no está definido para cada uno de ellos, centrándose solo en el módulo “Procesos y contextos educativos”.

Un repaso por los planes de estudio del grado de Primaria, los cuales deben habilitar para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Primaria garantizando la adquisición de las competencias necesarias para ejercer la profesión de acuerdo con lo regulado en la normativa aplicable y respecto a las competencias transversales, generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, y que sean exigibles para otorgar el título de Grado en Educación Primaria, asume que no existe la transversalidad que se debe acometer en todas las materias para una verdadera formación tecnológica que capacite a los futuros maestros para el ejercicio de su profesión con las competencias adecuadas para asumir el reto de formar a futuros ciudadanos.

Aunque, sí es cierto que se contemplan, apoyándose en el modelo del *Proyecto Tuning*, ciertas competencias transversales (genéricas) que se definen como instrumentales, personales y sistémicas, y que las instrumentales se centran en el conocimiento de la informática relativa al ámbito de estudio y a la capacidad de gestión de la información, se hecha de menos más concreción, tanto en las competencias genéricas en el módulo de formación básica, como en las competencias específicas en el módulo didáctico disciplinar, tal como puede verse en las direcciones electrónicas pertinentes ([http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et\\_2010\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html); [http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1)).

La concreción de dichas competencias en los módulos o materias y, salvo en la materia de Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Primaria, pone de manifiesto que la competencia instrumental relativa a la comunicación y la información apenas se aborda en el conjunto del Grado de Primaria. Partiendo del hecho de que dicha asignatura supone

dominio de conocimientos, destrezas y habilidades sobre “el saber cómo se hace” y “el saber hacerlo” (competencias específicas), es decir, teoría y práctica (Lacruz, 2002), es preciso generar estrategias en donde se tengan en cuenta ambos conocimientos, o como señala Cebrián de la Serna (1999), es preciso generar recursos y espacios de innovación en la práctica, donde el alumnado observe estos desarrollos tecnológicos insertados en los procesos cotidianos del aula y pueda comprobar, a través del prácticum, las teorías aprendidas en las clases teóricas.

Si analizamos las competencias que se abordan en la asignatura de Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Primaria en general vemos que se adquieren, entre otras, las siguientes competencias:

- Competencia para identificar las características y funciones que presentan los recursos y los nuevos medios tecnológicos en la Educación Primaria.
- Competencia para familiarizarse con la legislación de los marcos reguladores de la tecnología digital.
- Competencia para adquirir bases teóricas y prácticas para el empleo de habilidades y destrezas que posibiliten el manejo de los nuevos medios tecnológicos y digitales de formación disciplinar y profesional.
- Competencia para aplicar los medios de comunicación de la red al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Competencia para trabajar con las tecnologías de la información y comunicación desde sus dimensiones comunicativa, didáctica, de organización y gestión, así como la lúdica.
- Competencia para abordar la producción de materiales tecnológicos y/o adaptarlos desde alternativas creativas e innovadoras.
- Competencia para analizar y evaluar materiales digitales identificando sus puntos fuertes y débiles para integrarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Competencia para utilizar de forma colaborativa las nuevas tecnologías en el contexto socioeducativo de la profesión.
- Competencia para controlarse emocionalmente ante las situaciones adversas que de forma inesperada se pueden presentar en la realización del trabajo con los medios tecnológicos y digitales.
- Competencia para comprender y aceptar las limitaciones que se presenten frente al uso de las nuevas tecnologías desde una actitud de respeto y superación permanente.

Aunque consideramos que estas competencias antes referidas son fundamentales y necesarias en la formación del alumnado desde las competencias de la formación básica, se echa en falta una formación en los mismos términos para el desarrollo de las competencias específicas en el módulo didáctico disciplinar donde se sienta implicado el conjunto de las materias obligatorias del título de Grado.

En este sentido, coincidimos con Gallego y Alonso (1996) al proponer como funciones fundamentales y complementarias entre sí que deberían integrarse en cualquier modelo actualizado de formación de profesores. Entre ellas destacan:

- Favorecer el aprendizaje de los alumnos como principal objetivo.
- Estar predispuesto a la innovación.
- Poseer una actitud positiva ante la integración de nuevos medios tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Aplicar los medios didácticamente.

- Adoptar una postura crítica, de análisis y de adaptación al contexto escolar de los medios de comunicación.
- Valorar la tecnología por encima de la técnica.
- Diseñar y producir medios tecnológicos.
- Seleccionar y producir recursos tecnológicos.
- Organizar los medios.
- Investigar con medios e investigar sobre medios.

Estas características y quizás otras, moldean lo que debe ser el maestro del siglo XXI. Un docente comprometido con un nuevo rol dentro de un sistema educativo abierto al mundo. Un docente que asuma la diversificación de sus tareas en los procesos de aprendizaje que haga suyo el papel de facilitador de información, de diseñador de medios, de moderador y tutor virtual o presencial, de orientador y evaluador objetivo de los procesos mediados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Un educador es conocedor de la asignatura que imparte pero también es un gestor de la información que se emana desde la misma, y esto implica asumir funciones que suponen una contribución a la utilización del conocimiento y de los recursos tecnológicos, basados en el desarrollo de los valores desde la intervención educativa (Gento, 1996).

## 6.7. Conclusiones

Estamos en un momento histórico en el que la escuela debe de asumir nuevos retos, nuevas oportunidades. Asumir estas oportunidades supondrá, sin duda, el fortalecimiento de nuestro sistema educativo a través de la preparación de sus protagonistas de tal modo que tanto profesores como alumnos adquieran las competencias oportunas para ser, hacer y estar. Todo ello indica la necesidad de establecer políticas educativas que desarrollen medidas a favor de las nuevas tecnologías.

Creemos que en el nuevo Grado de Primaria se ha perdido una buena oportunidad para acometer con posibilidades de éxito la verdadera inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación de los alumnos, capacitándolos para asumir nuevos retos educativos a lo largo de su vida y proporcionándoles herramientas para administrar el conocimiento. Afirmamos esto porque creemos que hoy, más que nunca, la oportunidad de convertir al centro educativo en una fuente de aprendizaje utilizando nuevos medios, nuevas metodologías, diferentes ambientes acordes con las circunstancias tecnológicas del momento, es una realidad. Aunque los cambios siempre suponen un gran esfuerzo por parte de todos los agentes que intervienen para acomodarse a las nuevas situaciones curriculares de cara a producir una innovación que el sistema educativo demanda cada vez con más fuerza, esta transformación es imparable. Prueba de ello son los constantes indicios que indican que la apuesta por la integración en la escuela de las tecnologías de la información y la comunicación, no solo en España sino también en Europa y en el resto del mundo, es en nuestros días una constante palpable.

Así lo indica este año el hecho de que por primera vez la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos a través de su informe PISA medirá las capacidades de los alumnos para manejarse en la era digital a través de una prueba de lectura en formato electrónico que se sumará a los exámenes que se han hecho hasta ahora de matemáticas, ciencias y lectura. Aunque no todos los países de los 60 que intervienen, 30 pertenecientes

a la OCDE, participarán en esta prueba de lectura electrónica debido al alto coste de la misma, 17 países han decidido participar en la evaluación. Estos serán: Australia, Dinamarca, Austria, Bélgica, Chile, Francia, China (Hong Kong y Macao) Hungría, Islandia, Irlanda, Japón, Korea, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, España y Suecia. España participará con 2.100 alumnos que responderán al test digital de los 25.000 alumnos que harán las pruebas. Los alumnos dispondrán de 40 minutos para completar 27 preguntas. Así, mediante esta prueba se medirán las competencias digitales adquiridas para acceder, manejar, integrar y evaluar información; construir nuevos conocimientos a partir de textos electrónicos. Se trata de medir las competencias cognitivas que hacen falta para el uso efectivo de la tecnología. Los resultados de esta cuarta edición de PISA (2009), estarán disponibles en el año 2010 ([www.elpais.com/articulo/educacion/era/digital/llega/Informe/Pisa/elpepusoc/20090209elpepedu\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/educacion/era/digital/llega/Informe/Pisa/elpepusoc/20090209elpepedu_1/Tes)).

Hay otra serie de indicios que subrayan la importancia que desde los organismos internacionales se le está dando a la adquisición de competencias para formarse e interpretar el mundo que nos rodea desde la óptica de la sociedad de la información. La eurocámara viene de anunciar la aprobación del informe en donde se sugiere la implantación en los colegios de la asignatura “educación mediática” ([www.elpais.com/articulo/sociedad/UE/propone/crear/asignatura/Educacion/mediatica/elpepusoc/2008121elpepusoc\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/UE/propone/crear/asignatura/Educacion/mediatica/elpepusoc/2008121elpepusoc_1/Tes)). Además de los aspectos pedagógicos y de política educativa. Dicho informe aprobado por el pleno pone de manifiesto el parecer de los diputados sobre la necesidad de mejorar las infraestructuras de las escuelas para que todos los alumnos tengan acceso a Internet. Proponen también la alfabetización digital de los adultos como agentes que intervienen en los hábitos de utilización de los medios por parte de los niños.

Estas políticas a favor de la utilización por parte de todos los ciudadanos, sobre todo los que están en el período de formación obligatoria, de herramientas que impliquen una verdadera educación electrónica supone, a juicio del Parlamento Europeo, desarrollar la capacidad para valorar y comprender críticamente los diversos aspectos de los medios de comunicación discriminando la información recibida a través de los diferentes códigos y lenguajes que aportan las nuevas tecnologías. Se trata de una apuesta por desarrollar capacidades aprovechando las oportunidades que la era digital ofrece. Para su desarrollo en los sistemas educativos nacionales se sugiere un sentido práctico y pluridisciplinario vinculado a proyectos extraescolares de materias artísticas, económicas, políticas, sociales, literarias e informáticas. Asimismo, resalta la importancia de la elaboración de productos mediáticos por parte de profesores y alumnos como condición necesaria para el desarrollo práctico de lo sugerido de forma más teórica. La medida contempla la recomendación de que la alfabetización mediática se inscriba como novena competencia clave en el marco de referencia europeo para el aprendizaje permanente, de acuerdo con la Recomendación 2006/962/CE.

Como recordábamos en la introducción de este capítulo, en el Capítulo 5 concluíamos que la misión del profesor implica comprometerse con las nuevas tecnologías, como parte de la educación general, dado su potencial como forma de expresión para cualquier área de experiencia (no sólo la artística) y el valor educativo de la experiencia virtual.

Ahora estamos en condiciones de decir que en no mucho tiempo la implantación de las nuevas tecnologías será de tal magnitud que podremos hablar de un área de experiencia virtual en el mismo sentido que hablamos de área de experiencia social o geográfico-ambiental, etc. Por el momento, ya es un nuevo medio que se usa en todas las áreas. Y precisamente por eso, hemos dedicado este capítulo a insistir en los valores educativos

de las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías pueden ser entendidas como educación electrónica en el sentido definido de uso y construcción de experiencia virtual para educar, es decir, para mejorar nuestro modo de decidir y realizar nuestro proyecto de vida en las diversas áreas de experiencia, con las mejores formas de expresión a nuestro alcance.

Las nuevas tecnologías, en su relación con la educación, pueden ser vistas como valor educativo (aportan valores educativos igual que cualquier otra disciplina), como experiencia virtual (como ámbito formativo común de los escolares de educación general para desarrollar el sentido de lo virtual) y como desarrollo de experiencia profesional y vocacional. Y precisamente por eso podemos hablar, como queda establecido en los capítulos tres y cuatro de formación profesional y superior para el ámbito de las nuevas tecnologías, de formación docente para el ámbito de las nuevas tecnologías, sea general o profesional-vocacional, y de las nuevas tecnologías como parte de la formación general.

Pero, además, las nuevas tecnologías pueden ser vistas en relación con el área de experiencia artística como medio referente de las artes virtuales. Es posible en educación aprender el sentido estético y artístico por medio de las artes virtuales como educación general. En este caso, se trata de entender que los nuevos medios abren posibilidades de uso de la forma de expresión digital para la creación artística, como muy bien se ha apuntado en el Capítulo 5. Hablamos en este caso de *educación artística "por" las nuevas tecnologías*. De este modo, las nuevas tecnologías pueden integrarse en la creación artística, generando arte virtual, y en la educación, generando educación electrónica, en tanto que la forma de expresión digital se adapta a la creación artística y a la creación pedagógica.

En el *Informe sobre la alfabetización de los medios de Comunicación en un mundo digital* (2008/2129(INI)) elaborado por la Comisión de Cultura y Educación y cuya ponente fue Christa Prets se da un gran paso y se pone el acento sobre la conveniencia de intensificar las medidas para implantar la educación por los nuevos medios con garantías de éxito. En el apartado dedicado a la implantación de la educación mediática en las escuelas y como elemento en la formación de los profesores, el informe subraya la necesidad de que se integren módulos obligatorios de pedagogía mediática para profesores de todos los niveles de educación escolar a fin de lograr una formación intensiva. En este sentido, sugiere a las autoridades nacionales competentes que transmitan al personal docente de todas las asignaturas y tipos de escuela el modo de utilizar los medios audiovisuales en la enseñanza y los problemas relativos a la educación mediática. Por último, se pone de manifiesto en dicho informe la petición a la Comisión para que se refuercen los aspectos relacionados con la alfabetización mediática en otros programas de la Unión Europea, en particular, "Aprendizaje Permanente", "e-Twinning", "Internet Mas Segura" y en el Fondo Social Europeo.

Si esto es así, cada vez es más urgente que los profesores aprendan a potenciar el sentido artístico de la mediación tecnológica digitalizada.

## Bibliografía

- Adam Picaso, E., Cela, J. y Codina, M<sup>a</sup> T. (2007). *Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Aguado Román, G. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC: pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Editorial Graó.

- Area, M. (Coord.) (2001). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). The ICT Impact Report: A Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe. *European Schoolnet*.
- Bartolomé Pina, A. (2005). *Nuevas tecnologías en el aula: guía de supervivencia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Benito, M. (2008). Educar en comunidad: tendencias educativas en el nuevo entorno digital. *BIT*, (167), 37-45. Disponible en [www.coit.es/publicaciones/bit/bit167/37-45.pdf](http://www.coit.es/publicaciones/bit/bit167/37-45.pdf). Fecha de consulta 14 de abril de 2010.
- Blázquez, F. (1994). Propósitos formativos de las nuevas tecnologías de la información en la formación de maestros. En F. Blázquez, J. Cabero y F. Loscertales (Coords.), *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación* (pp. 257-268). Sevilla: Alfar.
- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. Nueva York. Toronto: Longmans, Green.
- Bolívar, A (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Cabero, J. (Coord.) (2006). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabero, J. y Romero, R. (2004). *Nuevas tecnologías en la práctica educativa*. Granada: Arial.
- Caja Francisco, J. (2007). *La educación visual y plástica hoy: educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cebrián de la Serna, M. (1999). La formación del profesorado en el uso de los medios y recursos didácticos. En J. Cabero (Ed.): *Tecnología Educativa*. Madrid: Síntesis.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>. Fecha de consulta 14 de abril de 2010.
- Coll, C. (2007a). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, (161), 34-39.
- Coll, C. (2007b). Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de pedagogía*, (370), 19-23.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Educación y Formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. Com (2003) 685 final. Disponible en [www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/99999/90743.pdf](http://www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/99999/90743.pdf). Fecha de consulta 14 de abril de 2010.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente Bruselas*. Disponible en [www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/ICQP/Documents/ARXIUS/11\\_competencias\\_clave\\_UE%5B1%5D.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/ICQP/Documents/ARXIUS/11_competencias_clave_UE%5B1%5D.pdf). Fecha de consulta 14 de abril de 2010.
- Commission of the European Communities (2008). The Lisbon objectives in education and training indicators and benchmarks. Commission staff working document. Disponible en [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf). Fecha de consulta 14 de abril de 2010.

- Chan, M. E. (2005). Competencias mediacionales para la educación en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol-7no2/contenido-chan.html>. Fecha de consulta 14 de abril de 2010.
- Chomsky, N. y Dieterich, H. (1998). *La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia*. México: Contrapuntos.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO, *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). París: El Correo de la UNESCO.
- Delors, J. y Draxler, A. (2001). From unity of purpose to diversity of expression and needs: A perspective from UNESCO. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 214-221). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Demetriadis, S. et al. (2003). "Cultures in negotiation": 'teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology in to school. *Computers and Education*, (41), 19-37.
- DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive Summary*. Disponible en <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/OECD2005.pdf>. Fecha de consulta 14 de abril de 2010.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2008). Decisión núm. 1350/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 relativa al Año Europeo de la Creatividad y la Innovación 2009. Disponible en <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:348:0115:0117:ES:PDF>. Fecha de consulta 14 de abril de 2010.
- Díez Prieto, A. (2001). *Escuela Española*, (3519), 20/12/2001.
- Echeverría, J. (1999). *Los Señores del Aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Editorial Destino.
- Echeverría, J. (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Escámez, J. (2003). Los valores y la educación en España: 1975-2001. En P. Ortega (Ed.), *Teoría de la educación, ayer y hoy* (pp. 205-237). Murcia, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- Escamilla, A. (2008). Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Barcelona: Editorial Graó.
- Eurydice (2002). *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Disponible en [www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm](http://www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm). Fecha de consulta 21 de diciembre de 2009.
- Featherman, D. y Carson, J. (1999). *Commentary on Concepts of competence. In Comments on the DeSeCo expert opinions* (pp. 89-90). Disponible en [www.portal-stat.admin.ch/desecco/comments\\_desecco\\_expert\\_opinions.pdf](http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/comments_desecco_expert_opinions.pdf). Fecha de consulta 7 de febrero de 2009.
- Foro Mundial sobre la Educación (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. En *Foro Mundial sobre la Educación Dakar*, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Disponible en [www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/dakfram\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml). Fecha de consulta 14 de abril de 2010.
- Fuentes Agustí, M. (2005). *Internet y Competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a practicar y a aprender*. Barcelona: Editorial Graó.
- Fumero, A. y Roca, G. (2007). *Web 2.0*. Madrid: Fundación Orange.
- Galanouli, D., Murphy, C. y Gardner, J. (2004). Teacher's perception of the effectiveness of ICT-competence training. *Computers and Education*, (43), 63-79.

- Gallego, D. J. y Alonso, C. M. (1996). *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Gallego, D. J. y Alonso, C. M. (2005). *El ordenador como recurso didáctico*. Madrid: UNED.
- García Aretio, L. (2007). Un breve apunte histórico. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia*. 1-7. Disponible en [www.uned.es/catedraunesco-ead/](http://www.uned.es/catedraunesco-ead/). Fecha de consulta 14 de abril de 2010.
- Gargallo, B. et al. (2003). *La integración de las TIC en los centros escolares. Un modelo multivariado para el diagnóstico y la toma de decisiones*. Madrid: MEC-CIDE.
- Gates, B. (1996). *Camino al futuro*. México: McGraw-Hill.
- Gento, S. (1996). El maestro ante la tecnología. *Revista Vela Mayor*, (9), 73-79.
- Gimeno, C. y Balaguer, N. (1998). La educación en valores en la educación infantil. *Aula*, (70), 41-45.
- Gómez del Castillo Segurado, M<sup>a</sup> T. (1997). Un ejemplo de evaluación de software educativo multimedia. *Congreso EDUTEC 1997*. Disponible en [www.ieev.uma.es/edutec97/edu97\\_c3/2-3-03.htm](http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-03.htm). Fecha de consulta 7 febrero de 2009.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Goody, J. (1999). *Education and Competences-An Anthropological Perspective*. Disponible en [www.portal-stat.admin.ch/desecco/goody\\_report.pdf](http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/goody_report.pdf). Fecha de consulta 23 enero de 2009.
- Grau, J. E. (1995). *Tecnología y Educación*. Buenos Aires: Editorial Fundec.
- Hallak, J. (2000). *Ni todo estado, ni todo comercio*. París: El Correo de la UNESCO.
- Harris, B. (2001). Are all key competencies measurable? An education perspective. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 222-227). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Jonassen, D. H. (2006). *Modeling with technology: Mindtools for conceptual change*. Columbus, OH: Pearson-Prentice Hall.
- Keating, D. P. (2003). Defining and selection of competencies from a human development perspective. En D. S. Rychen, L. H. Salganik y M. E. McLaughlin (Eds.), *Selected contributions to the 2nd DeSeCo symposium*. Neuchatel: Swiss Federal Statistical Office.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes: a practical guide*. Irlanda: University College Cork.
- Lacruz Alcocer, M. (2002). *Nuevas tecnologías para futuros docentes*. Cuenca: Ediciones de la Universidad.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *Gestión de Competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Majó, J. y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Editorial Ciss-Praxis.
- Marquès Graells, P. (2004). Las webs docentes: instrumentos eficaces para la mejora de los sistemas educativos. *Bordón*, (56), 3-4.
- Maslow, A. (2008). *La Personalidad creadora*. Barcelona: Editorial Kairós.

- Martínez, M. (2000). Construcción de valores y proceso educativo. En Santos, M. (Ed.), *A Pedagogía dos valores en Galicia* (pp. 39-69). Santiago de Compostela, ICE da USC.
- Medina Rivilla, A. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación*. Disponible en [www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899). Fecha de consulta 14 de abril de 2010.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las Enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO*. Disponible en [www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/00238](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/00238). Fecha de consulta 14 de abril de 2010.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las Enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Disponible en [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/rd1513-2006.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd1513-2006.html). Fecha de consulta 14 de abril de 2010.
- Mooij, T. (2004). Optimising ICT effectiveness in instruction and learning: multilevel transformation theory and a pilot project in secondary education. *Computers and Education*, (42), 25-44.
- Molinuevo, J. L. (2004). *Humanismo y nuevas tecnologías*. Madrid: Alianza Editorial.
- Molinuevo, J. L. (2007). Cibercultura: crisis de las utopías digitales. I Conferencia Internacional sobre Ciberciudadanía y derechos digitales. En *Foro de investigación y acción participativa para el desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Madrid: Rivas Vaciamadrid.
- Morgade Salgado, M. (2000). Del valor estético de la empatía al negocio inteligente de las emociones: La psicología estética de Theodor Lipps a las puertas del tercer milenio. *Revista de historia de la psicología*, (21), 359-372.
- Organización de Estados Iberoamericanos (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Disponible en [www.oei.es/efa2000jomtien.htm](http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm). Fecha de consulta 14 de abril de 2010.
- Ortega, J. A. y Chacón, A. (Coords.) (2006). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Pirámide.
- Parlamento Europeo (2000). *Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia*. Disponible en [www.europarl.europa.eu/summits/lisl\\_es.htm#top](http://www.europarl.europa.eu/summits/lisl_es.htm#top). Fecha de consulta 14 de abril de 2010.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, pp. L 394/10-18 (30 de diciembre de 2006).
- Parlamento Europeo (2008). *Informe sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital* (2008/2129(INI)). Comisión de Cultura y Educación Ponente: Christa Prets. Disponible en [www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-/EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0461+0+DOC+XML+V0//ES](http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-/EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0461+0+DOC+XML+V0//ES). Fecha de consulta 22 de marzo de 2009.

- Proyecto Digital Youth Research (Kid's Informal Learning with Digital Media) (2008). *Digital Media and Learning. Initiative de la Fundación MacArthur*. Disponible en <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu>. Fecha de consulta 14 de abril de 2010.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gottingen: Hogrefe & Huber.
- Ritchie, L. (2001). Key competencies for whom? A labor perspective. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 236-240). Gottingen: Hogrefe & Huber.
- Salganik, L. H. (2001). Competencies for life: A conceptual and empirical challenge. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 17-32). Gottingen: Hogrefe & Huber.
- Salganik, L. H. et al. (1999). *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. Neuchatel: Swiss Federal Statistical Office.
- Santamaría González, F. (2008). Redes sociales y comunidades educativas. Posibilidades pedagógicas. *Telos* (76). Disponible en [www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idArticulo=7&rev=76](http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idArticulo=7&rev=76). Fecha de consulta 2 de febrero de 2009.
- Santos Guerra, M. A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein: y otros textos frente al desaliento educativo*. Barcelona: Editorial Graó.
- Sanz González, M. A. (2001). Socialización estética: Fundamentos de la expresividad creativa. *Revista de comunicación, cultura y tecnología*, (1).
- Sarramona, J. (2004). Las competencias básicas en la educación obligatoria. Madrid: CEAC.
- Segura Escobar, M.; Candiotti López Pujato, C. y Medina Bravo, C. J. (2007). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: retos y posibilidades. En *XXII Semana Monográfica de la Educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Sigalés, C. y Mominó, J. M. (2004). *La escuela en la sociedad red: Internet en el ámbito educativo no universitario*. Barcelona: Fuoc-Generalitat de Catalunya-Fundación Jaume Bofill.
- Sigalés, C., Mominó, J. M. y Meneses, J. (2009). TIC e innovación en la educación escolar española. Estado y perspectivas. *Telos* (78). Disponible en [www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idArticulo=4&rev=78](http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idArticulo=4&rev=78). Fecha de consulta 22 de febrero de 2009.
- Tedesco, J. (2003). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Argentina: FCE.
- Terceiro, J. B. (1996). *Sociedad Digital. De homo sapiens al homo videns*. Madrid: Alianza Editorial.
- Touriñán, J. M. (1997). Directrices comunitarias de la educación universitaria: crisis de la institución y estrategias de innovación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, (1), 9-33.
- Touriñán, J. M. (2001). Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización (pp. 228-230). *Revista de Educación*. Número extraordinario.
- Touriñán, J. M. (2005a). Educación en valores, educación intercultural e formación para a convivencia pacífica. *Revista Galega do Ensino*, (47), 1041-1100.

- Touriñán J. M. (2005b). Posibilidad y necesidad de la educación en valores. *Revista galega do ensino*, (46), 819-840.
- Touriñán, J. M. (2005c). 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. (2005d). *Educación electrónica e innovación estratégica. El reto de la sociedad digital en la escuela*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Touriñán, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59 (2-3), 261-312.
- Touriñán 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.
- Touriñán J. M. y Guimaraes A. A. (2008). Educação electrónica: plano de acción para o futuro da educación. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, (16), 65-77.
- Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una propuesta pedagógica. *Teoría de la Educación*, 21 (1), 129-159.
- Vaughan, T. (2002). *Multimedia. Manual de referencia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Vázquez, G. (1993). Inteligencia, tecnología y escuela en la sociedad postindustrial. En VV. AA., *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción. La construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores* (pp. 207-252). Madrid: Ministerio de Educación-CIDE.
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la Información y Competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wastiau-Schluter, P. (2002). Key Competencies. En A developing concept in general compulsory education. *Eurydice. The information network on education in Europe*. Disponible en [www.see-educoop.net/educationin/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf](http://www.see-educoop.net/educationin/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf). Fecha de consulta 20 de abril de 2010.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence*. Disponible en [www.portal-stat.admin.ch/deseco/weinert\\_report.pdf](http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/weinert_report.pdf). Fecha de consulta 15 de enero de 2009.
- Wienert, F. E. (1999). *Concepts of competence. Prepared for DeSeCo symposium 1999*. Inpublished. Disponible en [www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/deseco/weinert\\_report.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/weinert_report.pdf). Fecha de consulta 15 de febrero de 2009.
- Wienert, F. E. (2001). Concepts of competence: A conceptual clarification. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Woodruffe, Ch. (1993). What is meant by a Competency? *Leadership and Organization Development Journal*, 14 (1), 29-36.
- World Bank (2002). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries*. Disponible en [www1.worldbank.org/education/pdf/lifelong%20Learning\\_GKE.pdf](http://www1.worldbank.org/education/pdf/lifelong%20Learning_GKE.pdf). Fecha de consulta 12 de febrero de 2009.
- Zabala Vidiella, A. et al. (2003). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Zabala Vidiella, A. y Arnau Belmonte, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Editorial Graó.

# Capítulo 7

## **La música como ámbito de educación. La educación musical como educación, como educación artística y como educación profesional y vocacional**

*Silvana Longueira Matos  
José Manuel Touriñán López*

### Contenido

---

- 7.1. Introducción
  - 7.2. Educación “por” la música. La música como instrumento de educación y de educación artística
  - 7.3. Educación “para” la música. Profesionalización en el sistema
  - 7.4. Formación docente
  - 7.5. El valor de la educación musical. Los valores educativos de la música
  - 7.6. Aproximación al desarrollo de competencias a partir de la educación musical
  - 7.7. Situación general en Europa
  - 7.8. Conclusiones
-

## 7.1. Introducción

Atendiendo a las consideraciones conceptuales establecidas en los capítulos 3 y 4, conviene distinguir tres ámbitos de formación claramente diferenciados en la educación musical, a pesar de que a lo largo de la Historia hayan podido llegar a confundirse o subsumirse unos en otros, tomando la parte por el todo: la formación musical profesional, la formación docente para el ámbito musical, y la música como parte de la formación general. Es decir, podemos hablar de educación profesionalizada y vocacional o “para” la música, pero hablamos, además, de educación general “por” la música.

Estamos en condiciones de afirmar que la educación musical es ámbito de educación general y ámbito general de educación. Es ámbito de educación general porque forma parte del currículo de la educación obligatoria, lo que implica su consideración, en tanto que educación artística, como componente necesario para el desarrollo integral del individuo, y así se contempla en los planes de estudios de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Además, es un ámbito general de educación, o sea, capaz de desarrollar el carácter y sentido de la educación, como cualquier otra área de experiencia educativa.

Para nosotros, la educación musical general, educación “por” la música, es un ámbito general de educación, porque proporciona valores generales para el desarrollo de la persona, igual que otros ámbitos generales de educación que forman parte de la educación general, como las matemáticas o el lenguaje y es un ámbito de educación general, porque, usando la experiencia musical, podemos desarrollar la educación artística general, perfeccionando en cada alumno de la educación general el sentido estético y de lo artístico.

En las últimas décadas, en nuestro país, los centros de educación musical no reglada (escuelas privadas de música, municipales o con carácter de asociación cultural), y los centros de educación musical reglada (conservatorios o centros autorizados) han aumentado su presencia, multiplicando las plazas ofertadas y las posibilidades de acceso de la población a una educación musical fuera del sistema educativo obligatorio, entendida como formación alternativa y paralela al mismo. Ambos tipos de centros conforman la educación “para” la música, que tiene una mayor tradición en nuestro sistema educativo.

La inclusión de las artes y de la música en los sistemas educativos tiene relación con el modelo de ser humano y el modelo de sociedad que queremos, y que, dicho sea de paso, está fuertemente dominado por el ámbito científico-tecnológico. Sin embargo, la realización plena de las posibilidades de la educación “por” las artes fortalece el desarrollo de las áreas de experiencia y de las formas de expresión, a partir de la educación en valores éticos, estéticos y sociales. Tanto es así que en el área de experiencia artística, la música se identifica de manera singular. Desde el punto de vista del contenido, la música es una parcela consolidada de la experiencia artística como artes musicales. Desde el punto de vista de las formas de expresión, la música se diferencia de la expresión sonora, hasta el extremo de adquirir nombre sustantivado de expresión musical.

Los esfuerzos de este trabajo se centran en configurar una visión general del panorama actual de la música en nuestro sistema educativo, sus posibilidades y peculiaridades. Todo ello se aborda condensado en seis apartados. En primer lugar, la educación musical entendida como educación “por” la música, que responde a la integración de esta materia en la educación general en nuestro sistema educativo, su evolución y sus posibilidades en el desarrollo

integral de los alumnos. En segundo lugar, la educación musical entendida como educación “para” la música, o sea, los niveles educativos orientados hacia la profesionalización de la música. El tercer apartado es una extensión de la educación “para” la música, pero centra su desarrollo en la “formación de formadores”, es decir, en la formación de los profesores de educación musical. El cuarto apartado aborda la educación en valores a través de la música y los valores educativos más vinculados a la educación musical. El quinto apartado se centra en las competencias —un concepto de reciente incorporación a la normativa educativa—, para fijarse en las competencias básicas y profesionales; nuestro objetivo es interrogarse acerca de las competencias básicas con las que se vincula la educación musical y qué competencias profesionales esperamos de los profesionales. El sexto apartado se concentra en proporcionar una visión general sobre la situación de la educación musical en Europa.

## 7.2. Educación “por” la música. La música como instrumento de educación y de educación artística

Si tenemos en cuenta los conceptos establecidos en el Capítulo 4 y los aplicamos a la educación musical, podemos decir que la educación musical es una parcela de la educación y no solo se puede generar sobre ella conocimiento de la educación, sino que, debido a ese conocimiento, puede ser entendida como ámbito de educación general y como ámbito general de educación. Además, es un ámbito que puede ser aprendido y enseñado en forma de carrera organizada con disciplinas científicas, académicas y asignaturas de planes de estudios.

Es ámbito de educación general porque forma parte del currículo de la educación general, es un ámbito que se considera necesario para el desarrollo integral del individuo, y así se contempla en los planes de estudios de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Además es un ámbito susceptible de ser abordado desde las tres dimensiones generales de intervención: inteligencia, voluntad y afectividad, que son propias de todo ámbito general de educación.

La educación musical es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado desde la formación general del individuo y no solo como ámbito de especialización o profesionalización. La educación musical como ámbito general de educación cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general, que, de acuerdo con lo establecido en capítulos anteriores, podemos resumir del siguiente modo respecto de la música como problema de educación:

- Es un área de experiencia con conocimiento consolidado.
- Tiene formas de expresión genuinas.
- Forma parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente.
- Admite interacción en forma de intervención pedagógica.
- Resuelve la formación en procesos de auto y heteroeducación.
- Permite el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia.
- Genera valores educativos singulares.
- Forma parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde la experiencia musical podemos mejorar nuestro desarrollo.
- Permite alcanzar las finalidades de la educación artística.

Respecto de estas condiciones, conviene decir en este apartado que, a pesar de que conocemos el peso determinante que ha tenido la música en algunas culturas, no en todas las épocas se ha valorado de igual manera. El desarrollo cultural de una sociedad y la

valoración que hace de los diferentes ámbitos de saber, condiciona la estructura curricular de la educación general. Nuestra sociedad en las últimas décadas ha aprendido a valorar el hecho musical como parte de la oferta cultural. Progresivamente, en las dos últimas décadas, se ha observado el nacimiento y consolidación de formaciones instrumentales en las principales ciudades del territorio nacional, configurando auditorios, ciclos y programas de conciertos estables que forman parte ya de la vida y el reclamo cultural de nuestro entorno, así como una opción más extendida dentro del espacio de ocio y tiempo libre. Este interés surge paralelo a una demanda social de una educación musical generalizada, que se manifiesta especialmente en el interés demostrado por un importante número de familias por los centros de educación musical especializados, representados en un principio por los conservatorios de música y que han cedido progresivamente su protagonismo a las escuelas de música. Centros que desarrollan su labor de forma paralela al sistema general de educación (Educación Primaria y Secundaria Obligatoria).

Toda esta demanda, como no podía ser de otra manera, desarrolla una importante evolución de la educación musical en los años noventa, tanto dentro de la escuela como en los centros especializados.

Ahora bien, tan lícito como ese desarrollo profesional es encontrar la respuesta adecuada a la pregunta acerca del modelo de hombre que queremos desarrollar en la sociedad actual; qué saberes debe dominar el hombre social y culturalmente valorado. Hasta el extremo de defender la música como parte de los contenidos sancionados como metas culturales y sociales en la educación del momento actual, y valorados desde el conocimiento de la educación. La respuesta afirmativa a esa cuestión nos obliga a pensar en qué destrezas, hábitos y actitudes podemos desarrollar a partir de la música, o lo que es lo mismo, a qué ámbitos fundamentales del desarrollo integral puede la música contribuir dentro de la educación general. De aquí surge la expresión “educación por la música”, es decir, educación general a través de la música. En apartados posteriores se aborda esta cuestión desde el concepto de valores y competencias.

En el Epígrafe 4.2 del Capítulo 4 queda claro que la ley distingue entre educación musical con valor de educación general y educación musical con sentido profesional, en la misma medida en que diferencia la educación artística y las enseñanzas artísticas. Ya en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) (BOE de 6 de agosto) se contempla la música como parte del currículo de la educación general, pero no será hasta la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre) cuando realmente la música pase a formar parte del currículo de la Educación Obligatoria, siendo impartida por profesorado especializado (se crea la especialidad maestro de educación musical).

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo) *mantiene el concepto de enseñanzas de régimen especial* —aunque no con el rango de Título como hacía la LOGSE— para las enseñanzas profesionales (artículo 3.6 de la LOE), pero *además establece el concepto de educación artística en la educación general*. La educación artística aparece con esa denominación como área en el currículo de Educación Primaria.

De manera tal que con la LOE podemos afirmar que la educación artística queda integrada en el sistema general de formación, de manera clara y distinta de la que corresponde a las enseñanzas artísticas de carácter profesional (artículo 45 de la LOE). Se sigue,

por tanto, que la formación artística es un ámbito de intervención pedagógica que puede ser abordado desde la formación general del individuo y como ámbito de especialización o profesionalización.

A partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo) las enseñanzas de música, danza, arte dramático, conservación y restauración de bienes culturales, arte plástico y diseño pasan a denominarse enseñanzas artísticas, integrándose dentro del sistema educativo. Se plantea por tanto una nueva realidad: ni se trata de preparar a todos como si fueran a ser instrumentistas expertos, ni de que todos sean vocacionalmente músicos. Se trata de que la música es para la educación una dimensión de intervención general y como tal es susceptible de ser tratada, como un problema pedagógico general que permite desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos de manera integral y no diferencial. La educación musical es así problema emergente en el sentido técnico del término. No se trata de tener oído absoluto o de desarrollar la habilidad del virtuoso. En la educación musical como ámbito de educación general, hablamos de un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona desde la experiencia musical (Tourrián, 2005a), sea o no el alumno, en el futuro, un profesional de la música. Esto quiere decir que el desarrollo de un experto no es el problema de la formación entendida como educación musical general, educación “por” la música, a menos que digamos que la educación musical solo es una rama de enseñanza profesional muy elevada (educación “para” la música) y no una cuestión de educación general. Lo que, tal como se ha desarrollado la legislación, tendría ya carácter contradictorio e incompleto (Tourrián y Longueira, 2009).

Actualmente, la educación musical o Música, como se la denomina en tanto que materia de enseñanza, tiene asignados unos tiempos y niveles dentro de las enseñanzas generales del sistema educativo que responde a la formación que queremos para el hombre actual, como consecuencia de decisiones de política educativa. Así, se considera que la formación musical tiene algo que aportar a estos fines. La música como bloque (otra forma de división que pretende dar a entender la intención de no sectorizar las materias) tiene su representación en Educación Infantil, y como asignatura tiene su espacio en Educación Primaria y Secundaria. En el primero de los niveles, Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE de 4 de enero), se incluye como el bloque 3, dentro de Lenguaje artístico, como parte del área de Lenguaje: comunicación y representación.

En la Educación Primaria, Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para este nivel (BOE de 8 de diciembre), se contemplan 105 horas de educación artística en cada ciclo, en las que está incluida la educación musical. El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE de 5 de enero) por el que se establecen las enseñanzas mínimas para el nivel de Secundaria Obligatoria, concede a la asignatura de Música 105 horas mínimas para los tres primeros cursos y 70 horas en el cuarto curso, aunque en este su elección es opcional. Los objetivos se dividen en cuatro bloques denominados Escucha, Interpretación, Creación y Contextos musicales.

Se trata de no perder la perspectiva general y entender que a través del ámbito musical se adquiere experiencia axiológica, que permite decidir el proyecto de vida personal y permite tomar decisiones. Para ello no se necesita saber “mucha” música, a nivel profesional,

sino que como ámbito de intervención la música en la educación general nos sirve para decidir experiencia valiosa.

En demasiadas ocasiones, los ámbitos de intervención se confunden con sus contenidos cognoscitivos. Así, se confunde música con destrezas psicomotrices y con historia de la música. De este modo, nos encontramos ante un problema de orientación o mentalidad, ante una forma de educación musical condicionada a la orientación profesional. En esta tradición, la educación musical se entiende siempre en términos de pericia instrumental o como nivel de información sobre la evolución musical en la historia, y ha dado como resultado la grave situación de una arquitectura disciplinar basada en bloques curriculares independientes que no centran la intervención pedagógica en la obtención de competencias generales de cualquier área de experiencia educativa, ni en competencias educativas generales propias del ámbito musical.

La arquitectura curricular se construye sobre las áreas de experiencia y las formas de expresión. Cada materia del currículo escolar desarrolla un área de experiencia y utiliza una o varias formas de expresión. La educación musical es área de experiencia artística y se identifica prioritariamente con la forma de expresión musical, que es una forma de expresión mediada, como ya se ha visto en el Capítulo 3.

La educación musical contribuye al desarrollo de experiencia axiológica de cada alumno, manteniendo el carácter y sentido propios de “educación” (Tourrián, 2006a, p. 236). Desde esta perspectiva, debemos ser capaces de enfocar la educación musical desde las tres dimensiones generales de intervención pedagógica (inteligencia, voluntad y afectividad), tanto para conseguir el desarrollo de competencias propiamente musicales como las aportaciones que esta área de formación pueda aportar al desarrollo de competencias básicas y de experiencia axiológica.

Cuando hablamos del carácter personal de la educación, la educación musical aporta un lenguaje amplio, alternativo y creativo. El valor de la educación musical en este contexto y las posibilidades que nos ofrece, son evidentes. Tal y como expresa Kaori Iwai (UNESCO, 2002) las experiencias educativas actuales que insisten en la importancia de la educación artística comienzan a tenerse en cuenta en todo el mundo. La corriente que fomenta las actividades artísticas, y concretamente las musicales, en las escuelas no solo ha contribuido a facilitar la práctica de las artes en contextos formales y no formales, sino también a mejorar la calidad de la educación reconociendo la función de las artes y la creatividad en el ámbito escolar como medio de expresión y construcción de experiencia axiológica. El uso de un lenguaje universal, capaz de transmitir y traducir mensajes emocionales, supone una herramienta privilegiada para aproximarnos al desarrollo del ámbito afectivo del alumno. Supone reorientar los procesos educativos insertando y aproximándonos a la diversidad de la creatividad cultural, así como el planteamiento de la música como manifestación intercultural. Por lo tanto, proporciona una rica área de intervención para abordar el desarrollo de competencias sociales, entendiendo el concepto de competencia como organización de conocimientos en una red funcional, aplicada a una familia de situaciones, orientada por una finalidad, formada por recursos cognitivos, afectivos, sociales y metacognitivos, y que se orienta a la acción y a la resolución de tareas (Tourrián, 2007).

La naturaleza universal de los lenguajes artísticos, por sus connotaciones no solamente intelectuales, sino también emocionales y sensoriales, por su carácter participativo y

social, su dimensión creativa e imaginativa (Sarramona, 2003b), pueden resultar medios extraordinarios para conseguir una adecuada capacidad de respuesta a las competencias básicas y, por lo tanto, se justifica su importancia en la educación general.

El carácter patrimonial de la educación hace hincapié en el modo en que cada uno se identifica con su formación y queda identificado por ella. De este modo, lo aprendido pasa a formar parte de la experiencia personal para construir con ella el propio proyecto de vida y de formación. En este sentido, no siempre se valora el papel e influencia de las artes, en concreto de la música, en la formación integral, personal y patrimonial, minimizando su significado en la educación general. Y lo cierto es que, al no dar cobertura a la posibilidad de formación de los individuos en esta área, se vulnera el derecho a la educación de la población. Hemos de contribuir a la formación musical como formación general, al asistir a la escuela, aprendo sobre música y aprendo con la música (educación “por” la música), pero por ello no me convierto en experto (Tourrián, 1987, 1990, 1991 y 1995).

La frase anterior es la que nos hace pensar en el otro sentido general de la educación musical, el sentido propio de la educación musical como educación artística en la educación general cuyo objetivo desde el punto de vista del contenido es, como se ha visto en el Capítulo 4, el cultivo del sentido estético y de lo artístico, utilizando el contenido de la creación musical y sus formas de expresión más logradas para hacer espectadores críticos y activos, que sienten lo artístico, entienden la cultura artística y usan y construyen experiencia artística con la música.

### **7.3. Educación “para” la música. Profesionalización en el sistema**

Actualmente la formación musical profesional, educación “para” la música, se desarrolla en un modelo dualista donde la especialización en la rama musicológica y pedagógica se lleva a cabo en las universidades y la relacionada con la producción musical en los conservatorios de música, frente al modelo integrado que han desarrollado otros países que comentaremos en apartados posteriores (ANECA, 2005).

Bajo este epígrafe queremos resumir el modo en que el sistema educativo asume la formación de los profesionales del ámbito musical en sus diferentes especialidades, (formación musical profesional).

#### **7.3.1. Los conservatorios de música: Profesionalización de la técnica musical**

Actualmente, la oferta de enseñanza musical fuera de los niveles educativos generales cuenta con dos vías: la reglada y la no reglada. La primera se desarrolla en los conservatorios de música y en la universidad, y está encaminada a la obtención de títulos con validez académica y profesional. La segunda modalidad se circunscribe al ámbito de las escuelas de música que se regulan por su propia reglamentación y ordenación.

Los conservatorios se dividen en elementales, profesionales y superiores. Cada uno de estos niveles, de cuatro, seis y cuatro o cinco cursos, respectivamente, da lugar al diploma o título correspondiente. La clasificación de estos grados y las materias que configuran los planes de estudios para cada uno de ellos vienen configurados de forma muy similar desde 1812 situando la formación instrumental como eje vertebrador del currículo. Muchas de las carencias actuales del sistema educativo musical centran su explicación en los antecedentes histórico legislativos.

Para comprender el desarrollo de las enseñanzas profesionales en nuestro país es necesario hacer referencia a la Ley 1/1990 de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) que supuso (Roche, en ISME-España, 1993):

1. Determinación de las condiciones mínimas para las instalaciones de los centros educativos musicales.
2. Establecimiento de unos períodos educativos en el ámbito musical profesional, claramente delimitados y correspondientes con los del sistema general de educación.
3. Publicación por primera vez de un plan de estudio en el que se establecen objetivos que ayuden al profesorado a la reflexión necesaria para la consecución de los mismos.
4. Regulación de las escuelas de música como guía natural para el fomento e impulso de la educación musical.

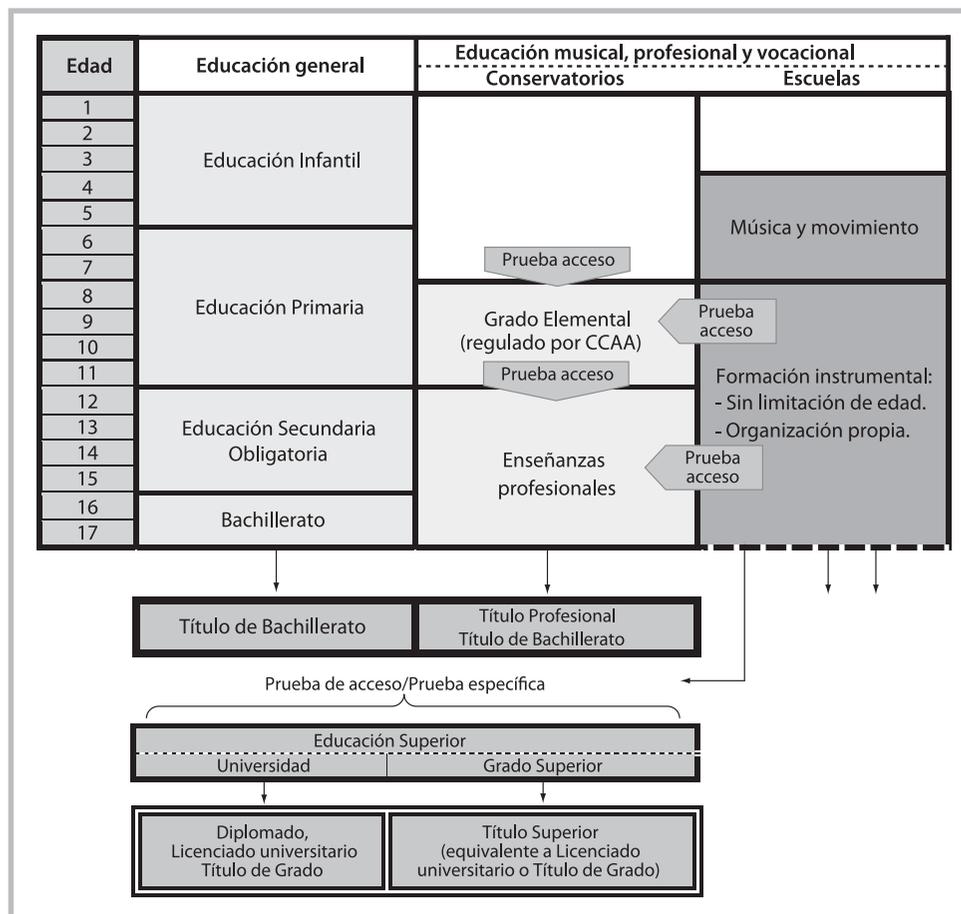
El Capítulo VI de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación se dedica a las enseñanzas artísticas. Sobre ellas se señala que tienen la finalidad de proporcionar al alumno una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño. Su clasificación de divide en enseñanzas elementales de música y danza, enseñanzas artísticas profesionales (música, danza y grados medio y superior de artes plásticas y diseño), y las enseñanzas artísticas superiores (música, danza, arte dramático, conservación y restauración de bienes culturales, diseño, artes plásticas).

Las enseñanzas de música y danza se regulan en la Sección primera. En el artículo 48, las características y la organización de las enseñanzas elementales se dejan a decisión de las diferentes administraciones educativas en base a las plenas competencias que tienen todas las comunidades autónomas desde el año 2000. Las diferentes comunidades autónomas han ido configurando sus propios modelos de formación elemental musical que varían desde el más conservador que mantiene la dualidad conservatorios de música elementales y escuelas de música frente a las administraciones que han decidido prescindir de los conservatorios elementales y cubren la demanda a partir de escuelas de música conformadas por un currículo y una organización mucho más flexibles para atender con mayor acierto los intereses, posibilidades y necesidades de sus usuarios. La Orden ECI/1889/2007 de 19 de junio, establece el currículo de las enseñanzas elementales de música de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, únicos territorios sin competencias transferidas en materia de educación.

Los aspectos básicos de la concreción de la ley para las enseñanzas artísticas profesionales (anterior grado medio) se ha publicado en el Real Decreto 1577/2006 (BOE de 20 de enero de 2007), que establece un grado *profesional* de seis cursos (previstos para ser desarrollados entre los doce y los dieciocho años), basado en una estructura que se *sigue fundamentando en el estudio de la especialidad instrumental o vocal, como eje vertebrador del currículo* con la finalidad de proporcionar una formación de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales, vertebrándose en tres funciones básicas: formativa, orientadora y preparatoria para estudios superiores. Se mantiene el acceso a través de una prueba específica. La titulación obtenida, al finalizar, será el título profesional en alguna de las siguientes especialidades: Acordeón, Arpa, Bajo eléctrico, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Dulzaina, Fagot, Fabiol i Tambori, Flauta travesera, Flauta de pico, Gaita, Guitarra, Guitarra eléctrica, Guitarra flamenca, Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y el Barroco, Instrumentos de púa, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Tenora, Tible, Trompa, Trompeta, Trombón, Tuba, Txstu, Viola,

Viola de gamba, Violín y Violoncello. Cada comunidad autónoma ha generado su propia normativa para adaptar las prescripciones básicas a su entorno y realidad.

**Figura 7.1.** La educación musical profesional y vocacional en el sistema educativo. Paralelismo con la educación general.



Fuente: Elaboración propia.

Según el Real Decreto 1577/2006, las enseñanzas profesionales de música tienen como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades generales y los valores cívicos propios del sistema educativo y, además, capacidades generales relacionadas con la percepción, la sensibilidad artística y el criterio estético, empleo de vocabulario específico, la experiencia musical y el patrimonio musical. Los objetivos específicos se vinculan al dominio de los contenidos y objetivos planteados en las asignaturas que componen el currículo de la especialidad elegida, conocer los elementos básicos de los lenguajes musicales, trabajo de afinación y audición armónica, prácticas en conjunto, la

técnica instrumental, trabajo sobre la improvisación y la transposición, y desarrollo de técnicas de interpretación en público y comunicación.

Las enseñanzas de grado profesional se desarrollan al mismo tiempo que la Educación Secundaria. Para facilitar la simultaneidad de estudios se han creado normas favorables a la compatibilidad a partir de convalidaciones (Real Decreto 242/2009), la creación de un Bachillerato específico artístico y la posibilidad de obtener el título de Bachiller con el título profesional de música y las materias comunes de Bachillerato (Real Decreto 1467/2007) y la creación de centros integrados que configuran su currículo a partir de las materias generales de formación y las específicas de la especialidad musical dentro de la jornada ordinaria de clase.

### **7.3.2. Las escuelas de música**

Hasta los años noventa, a partir de la LOGSE, la formación musical corría a cargo de los conservatorios de música, orientados hacia la profesionalización y con connotaciones elitistas, y las escuelas de música, generalmente creadas a partir de asociaciones culturales a modo de base de agrupaciones instrumentales aficionadas como bandas de música o grupos folclóricos o de titularidad municipal.

Como ya hemos señalado, la LOE reconoce la posibilidad de desarrollar estudios musicales sin validez académica o profesional en escuelas específicas reguladas por las administraciones educativas.

Estos centros tienen un rango de edades mucho más amplio que el contemplado por los conservatorios (a partir de 3 años y sin límite de edad) y su objetivo principal no es la profesionalización de la música, sino formación específica musical de calidad. Se caracteriza por desarrollar un currículo adaptado a cada alumno frente a la rigidez del establecido por los conservatorios de música, sin límite de permanencia en los cursos y con una metodología más flexible y adaptada.

Las escuelas, además, cuentan con actividades complementarias más numerosas y diversas que los conservatorios, que se ajustan simplemente a las prescripciones curriculares. Por otro lado, las escuelas suelen contar con fondos instrumentales que facilitan la selección y adaptación de los alumnos al instrumento en el que se especializarán.

Sin embargo, uno de los objetivos para las escuelas también es la preparación de los alumnos que tengan un interés particular y capacidad para el acceso a los estudios profesionales en cualquier momento de su estructura.

De este modo las escuelas de música se han configurado como formación complementaria al sistema en tres vías:

1. Son un espacio de formación organizado y sistematizado donde poder desarrollar el interés vocacional por un instrumento sin pretender por ello dedicarse profesionalmente al mismo.
2. Son enseñanzas no orientadas, como objetivo principal, a la profesionalización musical, sino como complemento de la educación general. Son un nexo entre la formación general y la formación profesional, pudiendo orientar, formar y preparar a sus alumnos para el acceso al sistema profesional reglado.
3. Configuran una segunda oportunidad dentro de la formación a lo largo de toda la vida, para la población adulta que ha carecido de formación específica musical en su formación inicial pero muestran interés por este ámbito de desarrollo, bien por las posibilidades propiamente musicales, bien por las posibilidades de integración en comunidades sociales como son los grupos instrumentales.

En este sentido, podríamos clasificar los conservatorios de música dentro de la educación musical formal, y las escuelas de música dentro de las actividades no formales, teniendo en cuenta las aclaraciones conceptuales para los procesos formales, no formales e informales de educación, que radican en la intencionalidad, el nivel de organización y jerarquización, y la inclusión o no en el sistema educativo reglado (Tourrián, 1996).

### **7.3.3. Enseñanzas musicales superiores**

Según la Sección tercera del Capítulo VI de la LOE las enseñanzas artísticas superiores están compuestas por los estudios superiores de música y danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, y los estudios superiores de artes plásticas y diseño, integrándose en la educación superior, junto a la universidad, la formación profesional de grado superior y las enseñanzas deportivas del mismo grado.

Actualmente, la norma vigente para las enseñanzas musicales superiores es el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril (BOE de 6 de junio de 1995) el cual establece los aspectos básicos del currículo de grado superior de las enseñanzas de música y regula la prueba de acceso a este nivel. El grado superior se configura en un solo ciclo de cuatro o cinco cursos, según la especialidad escogida. Su objetivo es proporcionar una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música. Son cuatro los ámbitos en los que se centran las especialidades: la creación/composición, la interpretación, la investigación/musicología y la docencia/pedagogía, que se concretan en las especialidades de Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Composición, Contrabajo, Dirección de Coro, Dirección de Orquesta, Etnomusicología, Fagot, Flamenco, Flauta travesera, Flauta de pico, Guitarra, Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y el Barroco, Instrumentos de la música antigua, Instrumentos de la música tradicional y popular, Instrumentos de púa, Jazz, Musicología, Oboe, Órgano, Pedagogía, Percusión, Piano, Saxofón, Trompa, Trompeta, Trombón, Tuba, Viola, Viola de gamba, Violín y Violoncello.

Las especialidades que han supuesto una ampliación del carácter de los estudios musicales superiores son Jazz, Flamenco, Etnomusicología e Instrumentos de la música tradicional, en la medida en que acercan las denominaciones de música moderna y tradicional al ámbito de formación reglado. Por primera vez se reconoce también la especialidad de Pedagogía dentro del panorama formativo, no solo vinculada a la especialidad instrumental, sino como especialidad general denominada Pedagogía del lenguaje y la educación musical.

En octubre de 2009 se ha aprobado el Real Decreto que establece la ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (Real Decreto 1614/2009 de 26 de octubre, BOE de 27 de octubre). Esta norma es el primer paso para la adaptación del grado superior a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La adaptación de estas enseñanzas para la homologación al EEES lleva un retraso considerable con respecto a las actuaciones de las universidades, aunque sabemos que algunos centros han estado trabajando en la transformación de los planes de estudios vigentes a la adaptación al nuevo contexto educativo, abordado desde el ámbito de las competencias, que desarrollaremos en apartados posteriores.

Una de las novedades más recientes en la educación artística superior es la creación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (Real Decreto 365/2007; Real Decreto 1485/2009), órgano consultivo del Estado y de participación, cuyas funciones se relacionan con la elaboración de propuestas sobre la enseñanza, la investigación, la información y la

proyección social de las enseñanzas artísticas, y la promoción de los profesionales relacionados con ellas; informar, con carácter preceptivo, las normas que definan la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores; emitir informes y prestar su asesoramiento en materias relacionadas con las enseñanzas artísticas.

El Real Decreto 1614/2009, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores, regula la adaptación de las enseñanzas artísticas superiores al Espacio Europeo de Educación Superior, fijando 240 créditos para los títulos de grado, entre los que se cuenta un trabajo fin de estudios y entre 60 y 120 créditos para los Títulos de Máster Artístico. El borrador de la estructura y contenidos básicos de los estudios superiores de música regulados por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación amplía el número de especialidades actuales fijando las siguientes: Interpretación, Dirección, Composición, Musicología, Pedagogía, Tecnologías para la música y, Producción y gestión musical.

Se regulan las competencias de los títulos superiores de música, agrupándolas en generales, transversales y específicas de cada especialidad. Las competencias generales y transversales son comunes a todas las especialidades de los estudios de Grado de Música. Las primeras se agrupan en los bloques de Fundamentos, Práctica interpretativa, Histórico y crítico, Creativo y Metodológico.

Además, se fijan las materias comunes para todo el territorio nacional que cubren 132 créditos ECTS de los 240 determinados para el título. Como materias formativas básicas para todas las especialidades se fijan Cultura, Pensamiento e historia, y Lenguaje y técnica musical, con 10 créditos cada una. Las materias obligatorias de especialidad se determinan para cada itinerario de especialización. Formación instrumental complementaria y Música de conjunto se vinculan a todas las especialidades pero con cargas de dedicación diferentes. La materia de Instrumento/voz es exclusiva de la especialidad de Interpretación y Pedagogía. A Composición se vinculan Composición e instrumentación, Dirección y Tecnología musical. Dirección se desarrolla a partir de Composición e instrumentación, Dirección y Tecnología musical. Las materias de Pedagogía musical son Pedagogía, Dirección, Tecnología musical, Didáctica y Organización educativa. Para Musicología se determina Metodología de investigación, Notación e interpretación de documentos musicales y Tecnología musical. En el caso de Tecnologías para la música las materias fijadas son Tecnologías aplicadas, Formación técnica específica, Producción y gestión, Acústica y Percepción crítica. Por último, Producción y gestión musical se relaciona con las materias Producción, Comunicación, promoción y representación, Tecnología musical, Legislación, y Gestión económica.

#### **7.3.4. Especialización musical en la universidad**

La profesionalización de la música en el ámbito universitario se contempla a partir de la Diplomatura de Maestro especialista en Música y la Licenciatura de Historia y Ciencias de la Música, actual Título de Grado en Historia y Ciencias de la Música. El primer caso lo abordaremos en el siguiente apartado dedicado a la formación docente, por ser una titulación especializada en el ámbito educativo (profesionalización del sistema; profesionales de la educación). Como veremos más adelante, el Título de grado en Historia y Ciencias de la Música tiene su origen en la especialidad de Musicología que a partir de 1985 podía cursarse dentro de la Licenciatura en Geografía e Historia en la Universidad de Oviedo. En 1995 la especialidad de Musicología se reconvirtió en una Licenciatura de segundo

ciclo (dos cursos). Los planes de estudios adaptados al EEES, la amplían a un grado de cuatro cursos. Desde su origen, la titulación centra su desarrollo especialmente en historia del arte y historia de la música; notación, lenguaje y estructura musical; tecnologías de la información y la comunicación; y técnicas de investigación. Las universidades que ofrecen este título actualmente son la Universidad de Oviedo, Universidad Complutense, Autónoma de Barcelona, Universidad de Salamanca, Autónoma de Madrid, Universidad de Valladolid, Universidad de Granada, Universidad de Valencia San Vicente Mártir y Universidad de La Rioja, a través de su campus virtual en modalidad online.

El Libro Blanco de esta titulación publicado por la ANECA en 2005 para la orientación de la transformación de las titulaciones nacionales al EEES, señala que en un estudio realizado a lo largo de 2003 y 2004 entre un total de 761 de los 1.115 egresados de las universidades de Salamanca, Autónoma de Barcelona, Complutense, Granada, Valladolid, Oviedo y La Rioja, en el período de 1995 y 2003 (ANECA, 2005). De los alumnos titulados, el 78,2% consiguieron un puesto de trabajo relacionado con la educación: el 46,4% en Educación Secundaria, el 19,4% en Educación Primaria, el 6% en conservatorios, el 3,2% en escuelas de música y el 3,2% en la universidad.

El resto de ocupaciones profesionales se distribuyen de la siguiente manera: 4% dedicación a la investigación, 2,5% ámbito de la gestión cultural, 1,6 como documentalistas, 1,6 intérpretes, 0,6% relacionados con los medios de comunicación, grabación y edición musical, 3,3 ámbitos no musicales y 8,2 en desempleo.

Estas tendencias han generado diferentes perfiles profesionales dentro del grado de Historia y Ciencias de la Música: enseñanza musical, gestión cultural, investigación, patrimonio musical y medios de comunicación.

## 7.4. Formación docente

Varias son las vías de formación para ejercer la función docente en los diferentes ámbitos del sistema educativo en la especialidad de música: las titulaciones superiores de la especialidad pedagógica expedidas por los conservatorios de música, la diplomatura universitaria de maestro en la especialidad de Música, la licenciatura de Historia y Ciencias de la Música u otra titulación superior complementadas por formación pedagógica especializada (Certificado de Aptitud Pedagógica o máster universitario que habilite profesionalmente para la docencia).

A los efectos de este apartado es conveniente asumir que el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que va a enseñar, la música, pero además, debe dominar el conocimiento de la educación que es el que le permite justificar y explicar la transformación de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica (Tourinán, 1987a).

Es importante diferenciar conocimiento de la educación y conocimiento de las áreas culturales, ya que, en la misma medida que el conocimiento de la educación va más allá de lo que se transmite, la función pedagógica comienza a ser objeto de conocimiento especializado y específico (Tourinán, 1987b). No hacer esta distinción es tanto como afirmar que el que más sabe o domina un área cultural es el que mejor la enseña, en el caso que nos ocupa, el que mejor toca, dirige o investiga, es el que mejor enseña.

Como profesionales de la educación musical, bien sea en la formación general, educación “por” la música, o bien en los niveles destinados a la profesionalización del ámbito,

educación “para” la música, no solo debemos dominar los conocimientos exigidos como profesionales de la música o para el nivel educativo en el que trabajamos, sino que debemos dominar el conocimiento de la educación, que nos capacitará para valorar y justificar qué contenidos musicales deben convertirse en objetivo del nivel educativo en el que nos encontramos.

En la capacidad de discernir ambas categorías y de reconocer la necesidad de formación especializada en el segundo reside la mejora en la formación docente existente. Tal y como afirma el profesor Touriñán (1987b, 1991, 1995), la imitación y la experiencia no son suficientes para crear conocimiento especializado en la educación, es necesaria una formación más sólida. A este respecto Perrenoud (2004), afirma que las carencias de los docentes en este ámbito siempre son descargadas y derivadas al alumno.

La distinción entre conocimiento de la educación y conocimiento de las áreas culturales es la que justifica la formación especializada para los maestros de Educación Infantil y Primaria, entre la que se encuentra la especialidad de educación musical; y la exigencia del Curso de Aptitud Pedagógica o actual Máster en Educación Secundaria además de una licenciatura para impartir las materias en Educación Secundaria. Ante todas estas exigencias y las consideraciones normativas, es difícilmente comprensible cómo hasta el momento no se ha exigido la misma formación específica en el conocimiento de la educación a los profesores aspirantes a formar parte de los claustros de los conservatorios de música.

En el Capítulo 4 se ha definido el significado de profesional y a los efectos de este apartado es suficiente destacar que el profesional de la educación musical es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación, que le permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado, desarrollando estas capacidades dentro de la disciplina Música, en sus diferentes especificaciones y niveles educativos. Esto es así, porque la condición de experto o la identidad de la competencia viene dada por diversas actividades, tal como se ha especificado en el Epígrafe 4.6 del Capítulo 4:

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

Como ya hemos señalado anteriormente, dentro de los Conservatorios Superiores de Música existe la posibilidad de cursar la especialidad pedagógica de los diferentes instrumentos y la especialidad de Pedagogía del lenguaje y de la educación musical.

Las diplomaturas universitarias de maestro especialista en música con duración de tres años están siendo sustituidas por las titulaciones de grado con un año más de formación. En la adaptación de las titulaciones al EEES (Real Decreto 1393/2007) se ha recuperado una concepción generalista de los profesores de Educación Infantil y Primaria. Tal y como plantea el Libro Blanco (ANECA, 2005) de estas especialidades, el Grado de Maestro de Educación Primaria parte de un perfil generalista, con competencias específicas como docente en las áreas del currículo de Educación artística, Matemáticas, Lengua, Ciencias, Geografía e Historia, y formación en un perfil de especialización denominado mención

cualificadora (entre 30 y 60 créditos de los 240 del grado) en una de las siguientes áreas del currículo oficial: Educación física, Lengua extranjera, Educación musical, Necesidades educativas específicas (incluye las actuales competencias de los docentes de Educación Especial y de Audición y Lenguaje); así como aquellas que capaciten para el desempeño de actividades asociadas a las competencias educativas expresadas en la LOE como la biblioteca escolar, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación de personas adultas (Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre). La titulación de Maestro en la especialidad de Educación Musical pasa a convertirse en un grado de cuatro años en Educación Primaria donde existe la posibilidad de cursar una mención relacionada con la especialización en Música.

La estructura curricular de estos planes de estudios queda establecida, por la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre por la que se fijan los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria en los siguientes módulos: formación básica en aprendizaje y desarrollo de la personalidad, procesos y contextos educativos, y, sociedad, familia y escuela; enseñanza y aprendizaje (didáctica y disciplinar) de ciencias experimentales, ciencias sociales, matemáticas, lenguas, educación musical, plástica y visual, educación física; y prácticum (prácticas escolares incluyendo el trabajo fin de Grado).

La música, por lo tanto, está presente en la formación de los maestros de Educación Primaria en el currículo de formación general, considerada dentro de las competencias de cualquier maestro de este nivel del sistema educativo, y además se contempla la posibilidad de especializar la formación en esta área a través de un número determinado de créditos.

La formación de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato se centra en dos ámbitos fundamentales, por un lado, el área de especialización desarrollada a partir de la licenciatura universitaria o el Grado correspondiente (Matemáticas, Física, Química, Filología Inglesa, Hispánica, etc.) y la formación pedagógica que los habilita como docentes. Esta formación pedagógica se acreditará a través del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) hasta el año académico 2008-2009, los títulos profesionales de Especialización Didáctica y el Certificado de Cualificación Pedagógica obtenidos antes del 1 de octubre de 2009, o el título universitario de máster que habilita para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Resolución de 17 de diciembre de 2007; Orden ECI/3858/2007; Real Decreto 1834/2008). Este máster está organizado por las universidades, consta de 60 créditos y se estructura teniendo en cuenta las materias y ámbitos docentes en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, enseñanzas artísticas, enseñanzas de idiomas y enseñanzas deportivas, desarrollados en los siguientes módulos (Orden ECI/3858/2007): Genérico que incluye Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos, y Sociedad, familia y educación; Específico compuesto por complementos para la formación disciplinar, Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes, e Innovación docente e iniciación a la investigación educativa; y Prácticum (prácticas en la especialización, incluye el trabajo fin de máster).

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación establece que para ejercer la docencia de las enseñanzas artísticas será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o del título de Grado correspondiente o titulación equivalente a efectos de

docencia. En el caso de las enseñanzas artísticas profesionales se requerirá, asimismo, la formación pedagógica y didáctica específica y referida en el artículo 100 de la ley. La disposición adicional séptima del Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, establece que los títulos universitarios oficiales de máster que habitan para el ejercicio profesional docente regulados por la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, se exige también para ejercer la docencia en las enseñanzas artísticas profesionales y en las enseñanzas deportivas, pudiendo el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte completar dicha orden a estos efectos.

Si observamos el desarrollo del contenido de la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, mencionada ya en párrafos anteriores para la Educación Secundaria, está centrada en las materias de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de idiomas. El desarrollo de la educación musical a estos ámbitos se hace desde el trabajo realizado en las aulas de ESO donde la asignatura de Música cuenta con 105 horas mínimas para los tres primeros cursos y 70 horas opcionales en el cuarto curso (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre), y en Bachillerato en la modalidad de Artes en la vía de Artes escénicas, música y danza cuyas materias vinculadas son en primer curso Análisis musical I, Artes escénicas, Cultura audiovisual, y Lenguaje y práctica musical, y en segundo curso, Análisis musical II, Anatomía aplicada, Historia de la música y de la danza, y Literatura universal (Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato). Al revisar el currículo de las enseñanzas profesionales de música (Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), las materias vinculadas a las diferentes especialidades son: Instrumento, Lenguaje musical, Armonía, Música de cámara, Orquesta/Banda/Coro y Conjunto. Tan solo una pequeña parte de la formación didáctica en estas últimas especialidades coincide con la necesaria para el desarrollo de la materia de Música en ESO. Más coincidentes son con algunas de las materias de modalidad de Bachillerato, lo cual plantea dos interrogantes sobre la formación pedagógica de los docentes de enseñanzas artísticas profesionales. Por un lado, la validez real que tendrá el máster universitario diseñado para el ejercicio profesional en Secundaria Obligatoria y Bachillerato, ya que el plan de estudios de este curso de especialización está diseñado en base a los objetivos de la educación general, muy alejados del carácter profesionalizador de los conservatorios de música y danza, útil para los futuros docentes de las enseñanzas artísticas, pero que carece de especialización en las materias propias. La segunda cuestión que se plantea al abordar la formación pedagógica y didáctica de los docentes de enseñanzas artísticas es el valor que recibirán las especialidades pedagógicas de las enseñanzas superiores, establecidas para las diferentes especialidades instrumentales y del lenguaje y la educación musical (con los itinerarios de lenguaje musical, Educación Secundaria y educación musical temprana). Si bien es una especialización en el ámbito pedagógico sigue teniendo como eje central la formación para el ámbito instrumental, ya que dentro del currículo establecido en 1995, tan solo alrededor de 40 créditos tienen relación con materias de contenido pedagógico de un total de 230 que configuran el currículo de las especialidades instrumentales y alrededor de un tercio de la especialidad de pedagogía del lenguaje y la educación musical en sus

diferentes itinerarios. Además, en la configuración de estos currículos se hace hincapié en las materias vinculadas a la didáctica y a materias de origen musical orientadas a su aplicación en el aula, echándose en falta materias de contenido pedagógico general y fundamental en la formación de los profesionales de la educación. Respecto al borrador de los estudios superiores de música que hemos conocido, la especialidad de pedagogía parte con tan solo 36 créditos vinculados a materias relacionadas con el ámbito educación de los 132 mínimos establecidos para todo el territorio nacional.

Todas ellas son exigencias que deben ser reclamadas en un futuro, ya que hasta el momento, para el acceso a la función pública docente en enseñanzas artísticas profesionales no se ha requerido formación pedagógica específica alguna.

Por otro lado, el gran número de titulados medios, con el título de profesor que se obtenía al finalizar el grado medio del plan de 1966 (regulado por el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre) y el importante porcentaje que forma parte del cuerpo de profesores de música y artes escénicas, complica todavía más la puesta en práctica real de esta medida. La realidad vuelve a dar la espalda a los intentos de regulación y de mejora del sistema y sigue aceptando el título de profesor del plan de 1966 como “equivalente a efectos de docencia” para poder acceder al sistema educativo musical. La paradoja es tan complicada que actualmente un titulado medio del plan de 1966 puede acceder en igualdad de condiciones que un titulado superior, sin ser valorada la diferencia de titulación, debido a la catalogación de las plazas (categoría A), para las que es necesario el título superior. A su vez, los títulos profesionales del plan derivado de la LOGSE no son reconocidos a efectos de docencia.

La dualidad de contratación del profesorado de los conservatorios superiores de música responde a la modalidad de organización y gestión elegida por cada comunidad autónoma. Algunas administraciones autónomas han optado por gestionar los centros superiores con la misma dinámica y organización que los profesionales, otros han intentado acercarse a los modelos de gestión universitaria y han creado fundaciones que se encargan de la gestión de estos centros, dotados de una mayor autonomía que los anteriores. Las formas de contratación del profesorado, en el primer caso, se realizan a partir de promoción interna y sostenida sobre comisiones de servicio a partir del cuerpo de profesores de música y artes escénicas. La principal carencia de esta modalidad se basa en una escasa diversificación de las especialidades profesionales en relación a las materias y áreas de los grados superiores. Los centros derivados a gestoras especializadas organizan pruebas para la contratación del personal en función de los perfiles profesionales que requieren las materias que configuran los planes de estudios. Un ejemplo claro son las materias relacionadas con la investigación, la musicología y la pedagogía, que carecen de especialistas en los grados profesionales, pero sí están fuertemente representadas en el grado superior. El segundo modelo permite dar acceso a las aulas a especialistas en todas las materias, sea cual sea su origen, nutriéndose de especialistas en educación artística pero también de especialistas con formación fuera de los conservatorios de música. Es un modelo mucho más abierto y más orientado a la calidad de los resultados y, por lo tanto, a la calidad de los sistemas.

Es necesario señalar que la normativa contempla la posibilidad además de, excepcionalmente, incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo (tanto en grado profesional como superior), a profesionales, no necesariamente titulados, que desarrollen su actividad en el ámbito

laboral. Es el caso de especialidades que hasta ahora no han tenido un reconocimiento ni valoración en el sistema educativo y carecían de organización en los planes de estudios, como Jazz, Flamenco o especialidades de la música popular. Además, se contempla la figura de profesor emérito, como profesores especialistas de nacionalidad extranjera que cubran necesidades peculiares del sistema en el grado superior.

La formación pedagógica mínima requerida para ejercer la función pedagógica en el ámbito de las enseñanzas artísticas superiores se resuelve en las diferentes convocatorias de acceso. La creación de un cuerpo de profesores de música y artes escénicas superiores o la transformación del actual cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas sigue pendiente de desarrollo. El cuerpo de profesores de música y artes escénicas está regulado por el Real Decreto 989/2000, de 2 de junio (BOE de 22 de junio), que establece las especialidades, la adscripción de los profesores de este cuerpo y las materias que deberán impartir en los grados elemental y profesional de música y danza, y determinadas enseñanzas superiores de arte dramático.

La función docente en la universidad en las diferentes modalidades depende de la acreditación pertinente por parte de la ANECA y las agencias de evaluación de la calidad autonómicas en las que se considera requisito imprescindible la experiencia docente y formación específica en el área a la que pertenecen las materias a impartir, siendo exigencia la titulación de doctor (Ley Orgánica 6/2001 de Universidades). Existen algunos programas de formación del profesorado universitario y del personal investigador puestas en marcha por el Ministerio de Educación y las diferentes administraciones autonómicas, que cuentan con convocatorias anuales y pretenden hacer compatible dicha formación con la realización de terceros ciclos universitarios. Además, cada universidad pone en marcha planes de formación permanente para el personal docente e investigador.

### **7.5. El valor de la educación musical. Los valores educativos de la música**

La educación musical es un valor y desarrolla valores. Nos acogemos aquí a las razones por las que el profesor Touriñán defiende que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo (Touriñán, 2007):

- 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.

Tomando como punto de partida lo anterior, la educación musical es una parcela de la educación y como tal, lo que se predique de la educación, puede extenderse a la parte con las matizaciones que corresponden al adjetivo “musical” en el concepto educación musical.

Cómo la educación musical afronte la formación en valores es lo que nos ocupa en este apartado, así como el “valor” que se conceda a la música en esta organización.

Desde los años setenta en nuestro país se ha ido configurando un cambio en las estructuras básicas que configuran la educación artística. La educación musical ha pasado de considerarse un “lujo ornamental”, a una necesidad educativa que debe extenderse al mayor

número posible de personas (Oriol, 2002). Este reconocimiento y el interés suscitado por esta área educativa se pone de manifiesto en la proliferación de investigaciones, experiencias, artículos e iniciativas sobre la misma, así como en el aumento de la demanda social hacia su enseñanza y su integración en la formación general (Small, 2006). Esta demanda basada en el reconocimiento de las posibilidades de la educación musical por parte de las familias y la sociedad en general ha desbordado la previsión de plazas escolares en centros de formación específica como conservatorios y escuelas de música, tanto públicos como privados. Esta situación ha generado numerosos conflictos de interés y desajustes entre las demandas sociales y los objetivos y metas de algunos centros educativos musicales, como los conservatorios, así como un crecimiento desmesurado de la red de centros, que ha provocado una evolución desordenada y poco regulada.

La promoción de las actividades y las prácticas artísticas en la escuela está destinada a lograr distintos fines importantes: el primero se refiere a la necesidad de fomentar el acceso a las artes de la mayoría de los niños. Es igualmente importante construir la diversidad cultural y el desarrollo sostenible a partir de las manifestaciones artísticas y culturales que se desarrollan tanto a escala local como nacional (glocalidad). Por otra parte, al otorgarle a la enseñanza de las prácticas artísticas el lugar que le corresponde en los centros de transferencia de conocimientos (escuelas, instituciones y centros culturales, centros de formación), esta enseñanza se convierte por su propia naturaleza en un verdadero instrumento de promoción de los valores éticos y estéticos. Se reconoce generalmente que la educación artística despierta la creatividad y fortalece las capacidades de acción.

En la llamada de Federico Mayor Zaragoza, ex presidente de la UNESCO, y Presidente de la Fundación Cultura de Paz, a favor de la promoción de la educación artística y de la creatividad en la escuela, dentro del marco de la construcción de una cultura de la paz (XXX Sesión de la Conferencia General. París, 3, XI, 1999) se incluye:

En un mundo en el que las estructuras familiares y sociales se transforman a causa de unos impactos —a menudo negativos— sobre los niños y los adolescentes, la escuela del siglo XXI debe ser capaz de anticiparse a las nuevas exigencias, concediendo un lugar privilegiado a la enseñanza de unos valores y unas materias artísticas que favorezcan la creatividad, esa capacidad característica de los seres humanos. La creatividad es nuestra esperanza.

De acuerdo con todo lo anterior, podemos decir que, tal como hemos visto en el Epígrafe 7.2, el primer valor de la música, en relación con la educación, es el de ser educativa y, el segundo valor, es el que le corresponde en tanto que educación artística. A su vez, en el Epígrafe 7.3, hemos insistido en el tercer valor de la educación musical: su sentido vocacional y de educación profesional.

### **7.5.1. Música y educación en valores**

Desde el punto de vista de la intervención pedagógica, la educación en valores es susceptible de ser considerada un ámbito general de educación orientado al desarrollo del área de experiencia axiológica en procesos de enseñanza y aprendizaje, que permiten generar y conformar los determinantes internos de conducta del alumno, lo que nos obliga a afrontar desde la intervención pedagógica los retos derivados del conocimiento, la estimación, la enseñanza, la elección y la realización del valor (Tourriñán, 2006a).

El desarrollo integral desde la educación se aborda desde tres ámbitos: inteligencia, voluntad y afectividad, de las cuales las dos primeras han recibido tradicionalmente más

atención. Tal y como plantean Alonso, Pereira y Soto (2003), los valores y las actitudes son esenciales para el ser humano porque constituyen la estructura más profunda de la personalidad a la vez que orientan y motivan su conducta. Consecuentemente, la función axiológica y actitudinal de la educación, y no solo la instructiva, es ineludible.

Es necesaria otra educación, la pedagogía de la sensibilidad o deferencia (Tourrián, 2006a), o pedagogía de la alteridad (Ortega, 2004), como alternativa a la pedagogía racional-tecnológica. El énfasis en el aspecto afectivo y volitivo de la educación es necesario, 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 el otro. La educación artística es una adecuada área para lograrlo.

Entendiendo educación musical como ámbito de intervención educativa, estamos haciendo extensible todas las valoraciones del apartado anterior a la misma. Sin embargo, más allá del hecho de ser un área de formación del individuo, en este trabajo se defiende su especial valor como ámbito de creación de determinantes internos en el alumno con carácter axiológico, específicamente en la formación de individuos equilibrados, críticos y capaces para la convivencia.

El sistema educativo desarrolla destrezas generales, basadas en la expresión y la comprensión. La educación musical, en cuanto educación está encaminada a desarrollar destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, y como ámbito educativo podemos llegar a expresarnos a través de la música y podemos llegar a comprender la música.

Además, la educación desarrolla hábitos, entendidos como conductas estables que le permiten actuar a la persona del mismo modo en situaciones similares, partiendo de unas pautas que quedan programadas en su mente a partir del aprendizaje situado: podemos asumir el protocolo de comportamiento en un concierto; aprender a escuchar música, diferenciando la línea melódica con elementos secundarios y de acompañamiento, diferenciando timbres, tempos, texturas, sentimientos; adquirir las destrezas adecuadas para tocar un instrumento hasta llegar a automatizarlas y no tener que pensar en su ejecución a la hora de tocar, igual que puede suceder con el lenguaje musical; pero también podemos aprender a ser ordenados, organizarnos, respetar y comunicarnos con los demás a través de la música. Los hábitos son situaciones aprendidas que generan conductas programadas.

La educación cuenta además con la actitud, entendida como predisposición a la acción, como pautas básicas a favor o en contra de un hecho, por ejemplo un hecho artístico o musical. Hay numerosas conductas que si bien requieren inicialmente decisión por nuestra parte, podemos convertir en hábitos, y una vez adquiridos, una vez automatizados, nos permiten derivar la atención hacia otros objetos. Además, hay que tener en cuenta que en ocasiones, aunque la actitud esté clara, el hábito puede reprimirla. La actitud se relaciona con los valores personales y los valores sociales, y reflejan la sistemática de los derechos del hombre.

La educación trabaja con conocimientos, en el ámbito de la educación musical, conocimientos que tienen que ver con la música, tales como escuchar música, reconocer los diferentes instrumentos, tocar un instrumento, experimentar con los instrumentos, conocer la historia de la música, las experiencias de un músico, lo que siente un músico, la relación de emociones y sonido, etc. Todo ello conforma el conocimiento musical (Swanwick, 1974).

En la educación musical, destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos parten y se transforman en experiencia musical, nacen de la música, del uso y experiencia del ámbito

musical. Para ello debemos tener en cuenta las tres dimensiones de la intervención: inteligencia, voluntad y afectividad. Solo atendiendo a los tres ámbitos conseguiremos nuestros objetivos educativos.

### **7.5.2. Qué valores generales**

A la hora de determinar qué valores desarrollamos en el aula de música no debemos olvidar que desde cualquier ámbito general de educación podemos desarrollar los principales valores; todos aquellos que se vinculan al carácter y al sentido propios de “educación”. Pero, además, las áreas de experiencia y las formas de expresión del ámbito artístico son paradigmáticas en su incidencia en las tres dimensiones generales de intervención pedagógica: inteligencia, voluntad y afectividad.

La lista de valores que podemos vincular a la intervención educativa desde el área musical en el aula puede ser interminable, sin embargo, hay dos grupos de valores fundamentales que debemos tener en cuenta.

El primer grupo se relaciona con la sistemática axiológica de los derechos humanos. Desde cualquier ámbito de intervención debemos tener presente que uno de los objetivos de la educación es el respeto y asunción de los derechos humanos. Se establecen cuatro generaciones de derechos a partir de los fundamentales, entendidos como núcleo generador. Tal y como expone el profesor Touriñán, en el Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se recoge que el reconocimiento de la dignidad humana y sus derechos constituyen la base para que existan la libertad, la justicia y la paz. Los derechos de primera generación son los derechos civiles y políticos que se atribuyen a las personas. Los derechos de segunda generación son los derechos económicos y sociales que constituyen los derechos de prestación de cosas o actividades en el ámbito económico y social. Los de tercera generación son los derechos de los pueblos o de la diversidad y la cultura socioidentitaria ([www.eurosur.org](http://www.eurosur.org); Touriñán, 2008a). Los derechos de cuarta generación surgen recientemente de la toma de conciencia del concepto de supervivencia y participación en los beneficios del desarrollo científico, las nuevas tecnologías y la sociedad de la información y el desarrollo sostenible para los países del tercer mundo.

Cada uno de estos cinco ámbitos de los derechos se corresponde con un valor guía y una cualidad. Los derechos fundamentales como ya se ha expuesto se identifican con la dignidad como valor guía y la autonomía como cualidad. Los derechos de primera generación se identifican con la libertad como valor y la responsabilidad como cualidad. Los de segunda generación se reconocen por igualdad y justicia como valor y cualidad respectivamente. Los de tercera generación se asocian a diversidad e identidad. Por fin, los de cuarta generación se determinan por el valor del desarrollo y la cualidad de la cooperación (Touriñán, 2008b).

De los derechos fundamentales podemos extraer, por lo tanto, diez conceptos fundamentales que debemos integrar en el aula de música: dignidad-autonomía; libertad-responsabilidad; igualdad-justicia; diversidad-identidad; y desarrollo-cooperación.

Por otro lado, la LOE destaca también determinados valores para nuestro sistema educativo que merece la pena revisar. El preámbulo de la norma comienza exponiendo que las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo

sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Como directrices fundamentales la LOE establece la calidad, la equidad y la igualdad de oportunidades. Resalta además la necesidad de participación, esfuerzo, responsabilidad, compromiso y diversidad. Como no podía ser de otra manera, la ley hace referencia a los valores europeístas: competitividad, dinamismo, crecimiento económico, sostenibilidad, cohesión social, movilidad y cooperación. Todos estos son valores que han formado parte del elenco reconocido por autores clásicos de la cultura musical (Merriam, 1964; Cruces, 2008).

Además se destaca el desarrollo de valores relacionados con el sustento de la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social identificados como libertad personal, responsabilidad, ciudadanía democrática, solidaridad, tolerancia, igualdad, respeto y justicia. Se vincula la participación a la autonomía, la libertad, la responsabilidad y el compromiso.

Respecto a la convivencia, concretamente la convivencia escolar, el profesor Peiró señala grupos de valores asociados a diferentes orígenes. Por un lado se contempla la teoría de la inteligencia emocional que destaca los valores de empatía, conciencia, autocontrol, respeto, bondad, tolerancia y justicia. Se señala además la comunicación como un valor en la educación (Peiró, 2008).

Existen numerosas capacidades relacionadas con la convivencia que están directamente vinculadas al desarrollo de la práctica musical en el aula. Cada vez que nuestros alumnos trabajan en equipo, de forma coordinada para conseguir un producto artístico musical, se crean las condiciones adecuadas para el desarrollo de la convivencia con sentido integral, personal y patrimonial (Pelinski, 2000).

Desde la educación musical podemos abordar valores estéticos, éticos y profesionales. Sin embargo, recordemos que no se trata de adoctrinar al alumno en diversos valores, sino en posibilitar que el alumno desarrolle su capacidad valoral y conozca, estime, elija y realice (Tourinán, 2006b) lo que quiere para su proyecto de vida. Debe valorar y escoger. De este modo podrá llegar a reconocer, aceptar, acoger y entregarse a su proyecto personal y patrimonial. En relación a este hecho el profesor Peiró escribe que *con el fin de evitar el adoctrinamiento, la acción educativa debe procurar no imponer los valores propiamente interesados y subjetivistas del docente sobre los alumnos* (Peiró i Gregori, 2008, p. 161). Aunque no olvidamos aquí que ser capaz de elegir y desarrollar valores a través de la música depende, en gran medida, de la pericia del docente, cuestión abordada en epígrafes anteriores.

Ante los retos de la sociedad actual, las exigencias para la construcción de un contexto de convivencia y las demandas y posibilidades de los sistemas educativos son valores fundamentales el *compromiso*, ya que cada uno tiene que manifestar hasta donde puede llegar y hasta donde quiere llegar con cada tarea. El compromiso hacia lo que uno hace, supone una actitud proactiva, ser dueño de las propias acciones. Es necesario plantearse el objetivo de lo que hacemos. Desde nuestro ámbito de intervención, pretendemos la predisposición a actuar a favor de la música, con compromiso hacia la tarea, siendo capaz de reconocer que lo que se hace es bueno para lo que se quiere, para los objetivos personales. Los alumnos deben aprender a valorar la música y las artes en general frente a otras materias. Por otro lado la *calidad* se relaciona con el trabajo que uno lleva a cabo con la eficacia, la eficiencia y la dignidad. Además, debemos considerarla desde la pertinencia y la relevancia. Tiene

una gran vinculación a los valores estéticos. La *innovación* evita la repetición de lo que los demás imponen, es necesario ser capaces de buscar soluciones originales a lo que se hace. Por último, *autonomía, libertad y responsabilidad* deben estar siempre en el punto de mira de nuestros objetivos ya que somos capaces de usar el esquema fin-medios en cada cosa que hacemos. El esquema medios-fin se mantiene en una concepción utilitarista similar a la producción en cadena del ámbito empresarial, de tal manera que los elementos se organizan en función de los fines, pero sin saber nada del proceso. En el sistema descentralizado, los medios al traducirse a fin pasan a ser de nuevo medios. Hay una identificación entre fines y medios. Los medios pueden ser fines y los fines pueden ser medios. Hay una separación ambiental entre fines y medios. Por ejemplo no le hablamos a nuestros alumnos de autonomía escolar, pero les enseñamos a ser autónomos, a construir su autonomía poco a poco. Los fines se ven condicionados por las variables ambientales, cada uno va decidiendo y a medida que se adquiere un fin se elige el siguiente. Si uno aprende a gestionar integradamente su vida puede llegar a la autonomía (Tourrián, 1998).

En definitiva, la música, como lenguaje universal, capaz de transmitir y traducir mensajes emocionales, supone una herramienta privilegiada para aproximarnos al desarrollo del ámbito afectivo del alumno, reorientar los procesos educativos insertando y aproximándonos a la diversidad de la creatividad cultural, aprovechando la música como manifestación intercultural, y orientando procesos favorables a la autonomía, la libertad y la responsabilidad (Martí, 2000; Tourrián, 2008a; Escámez, 2008).

### **7.5.3. La incardinación en la práctica: Algunos proyectos de intervención social a través de la educación musical**

Tal vez, uno de los ejemplos más renombrados es la iniciativa de integración y colaboración que Daniel Barenboim, conocido pianista y director judío, y W. Said, catedrático de literatura palestino, pusieron en marcha, inicialmente creando una formación orquestal donde jóvenes músicos de religión hebrea e islámica, procedentes de Oriente Medio, compartiesen espacio, intereses y objetivos. Las dimensiones de la experiencia siguen creciendo con el proyecto de la orquesta West-Eastern Divan, la academia de estudios orquestales, el proyecto de educación musical en Oriente Medio y el proyecto de educación musical infantil. La iniciativa no es solo un proyecto musical, sino un foro para el diálogo y la reflexión sobre el problema palestino-israelí (<http://barenboim-said.org>).

Otro ejemplo es la iniciativa de Yehudi Menuhin, músico comprometido con el cambio social, que ha apostado por la práctica artística como fuente de cooperación, a través del proyecto MUS-E (Música-Europa) iniciado en Suiza en 1994 y extendido por toda Europa. Yehudi pretende que la música y otras artes (danza, artes plásticas, artes marciales, arte dramática y circo) formen parte de la vida cotidiana y, por lo tanto, de la enseñanza general. Llega a España en 1996 y se ha desarrollado en 91 centros educativos ([www.menuhin-foundation.com](http://www.menuhin-foundation.com)).

El Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, iniciado por José Antonio Abreu, basa su desarrollo en el lema “tocar y luchar”, trabajando el valor del aporte individual al logro colectivo, desarrollándose en 190 núcleos y atendiendo a más de trescientos mil niños, adolescentes y jóvenes que nutren 150 orquestas juveniles y 70 infantiles. Destaca también el trabajo con los Coros de Manos Blancas, un programa de educación especial integrado en el sistema general ([www.fesnojiv.gob.ve](http://www.fesnojiv.gob.ve)).

Otras iniciativas se han basado en el desarrollo cívico a partir de un territorio concreto. Es el caso del Barbican Centre de Londres, situado en el corazón de un barrio bombardeado en la II Guerra Mundial. Es el centro cultural más grande de Europa. Sus 119 entradas representan su filosofía: las diferentes posibilidades de entrar en las artes, pensando, explorando y creando. Rodeado de rascacielos, está cerca de los barrios más pobres de la ciudad y tiene un especial compromiso con el acercamiento de las artes a los más jóvenes, incluidos los que, probablemente nunca de forma natural, por su ambiente, tendrían oportunidad de comprenderlas y experimentarlas ([www.barbican.org.uk](http://www.barbican.org.uk)).

El *The Sage Gateshead* situado al Noroeste de Inglaterra, sigue los pasos del anterior. Se define como un centro internacional dedicado a la música y su descubrimiento. Su objetivo principal es la revitalización de la ciudad con el germen de la cultura y la renovación musical del Norte de Inglaterra. Su oferta da tanta importancia a los programas educativos como a las actividades de espectáculo ([www.thesagegateshead.org](http://www.thesagegateshead.org)).

Casos más cercanos los encontramos en el Centro de las Artes de l'Hospitalet, vinculado al servicio a su entorno (<http://l-h.cat/guiacentrearts>), la red de escuelas de música de Tarragona, el programa que desarrolla la Universidad Carlos III de Madrid basado en trabajo de coros de voces blancas en los que participan barrios muy desfavorecidos del sur de la comunidad, o Xamfrà, un proyecto que acerca la música, la danza y el teatro, a través de talleres, a los jóvenes de entre cinco y veinte años del barrio barcelonés del Raval (Pagès, 2007), desarrollando actividades a partir de las cinco de la tarde en un instituto de Enseñanza Secundaria del barrio, un núcleo compuesto por unas 35.000 personas de alrededor de ocho culturas distintas (predominantemente española, india, pakistani, de Bangladesh, filipina, colombiana, ecuatoriana y marroquí) ([www.xamfra.net](http://www.xamfra.net)).

#### 7.5.4. Valores profesionales

El ámbito de la formación de los profesionales de la música debe atender la consolidación de los valores éticos y estéticos abordados en el apartado anterior. Además, se plantea un nuevo ámbito en la formación axiológica, los valores profesionales.

La profesora Cortés destaca el lugar significativo que el trabajo ocupa en el bienestar psicosocial del individuo, *el trabajo es un valor absoluto en sí mismo en dos sentidos: por la importancia que la persona atribuye al trabajo en tanto que función a desarrollar en su vida y porque le marca en su crecimiento personal* (Cortés, 2005-06).

En el caso de los profesionales de la música hablamos de un ámbito que habitualmente, además de tener el carácter profesional cuenta también con el vocacional. La elección del ámbito de especialización para el empleo, no solo se trata de una decisión de carácter profesional, sino que se centra en condicionamientos vocacionales basados en un entusiasmo declarado hacia el instrumento. En este sentido, hay varias consideraciones a tener en cuenta dentro de la profesión musical que deben vincularse a valores profesionales positivos: el tiempo de dedicación que exige la práctica instrumental, la duración de las carreras musicales (14-15 años, según la especialidad), el clima y contexto de los centros educativos musicales superiores, la relación entre trabajo, ocio y tiempo libre o la temprana incorporación al ámbito laboral de los estudiantes de música.

Todo ello hace que, si bien el trabajo en la vida de los individuos ocupa un importante lugar, en el caso de los músicos y especialmente de los instrumentistas, se convierta en uno de los ejes principales de su vida, mezclando ocio y trabajo sin una delimitación claramente definida.

La consideración de qué valores profesionales nos planteamos en los centros orientados a la profesionalización musical es urgente. Algunos de estos valores profesionales se relacionan con accesibilidad, receptividad, flexibilidad, eficacia, responsabilidad, creatividad o autonomía (Cortés, 2005-06, p. 234).

Durante años, nos hemos preocupado de la formación técnica de nuestros alumnos, especialmente en los conservatorios, obviando la formación moral en relación a las posibles ocupaciones que desempeñará en su ejercicio profesional, y sin dotarlos de herramientas para abordar los conflictos de valores que conllevan la toma de decisiones formativas y laborales.

## **7.6. Aproximación al desarrollo de competencias a partir de la educación musical**

### **7.6.1. Desarrollo conceptual: Las competencias**

El programa educativo de la Unión Europea *Education and Training 2010* ([http://ec.europa.eu/education/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/index_en.html)), iniciado para los países miembros con el objetivo primario de establecer un marco general de competencias para la vida, señala ocho competencias clave que en nuestro país la legislación desarrollada a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) traduce en las siguientes competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Se entiende por competencia la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas (Sarramona, 2004).

Las competencias desarrollan las *capacidades* de la persona y tienen siempre un carácter aplicativo que hace que el individuo sea capaz de resolver sus propios problemas ante situaciones diferentes. Al mismo tiempo, tienen un carácter interdisciplinar ya que integran aprendizajes procedentes de diferentes disciplinas y, finalmente, suponen un punto de equilibrio entre la calidad y la equidad ya que pretenden ser, por un lado, la respuesta educativa al mundo actual y, por otro, la base común que todos los ciudadanos han de adquirir y sobre la cual fomentar la convivencia (Sarramona, 2003a).

La competencia no es una capacidad simplemente. Mientras que la capacidad se refiere a una organización mental más transversal, la competencia es específica de una familia concreta de situaciones (Tourrián, 2007).

Los significados de términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza, competencia tienen cierto grado de coincidencia en sus significados y en ocasiones se utilizan indistintamente: todos se relacionan con la persona y con lo que esta es capaz de lograr. Sin embargo, podemos establecer significados más específicos para cada uno. Habilidad, significa ser capaz de sostener, transportar o manipular con facilidad, y proviene de la

palabra *habilitas* que puede traducirse como ‘aptitud’ o ‘suficiencia’. Destreza se identifica con ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Es un término muy usado, también en su forma plural, destrezas, dentro del debate conceptual se le asigna un significado más restringido que el de competencias. Las competencias se identifican con lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar: grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas (González y Wagenaar, 2003). Según Parcerisa, la competencia no es una capacidad simplemente. Hablamos de capacidad cuando se designan operaciones que no toman como referencia una situación específica (son relativamente independientes del contexto) y de competencias cuando nos referimos a aspectos que hay que tener en cuenta para realizar una gestión global de una situación compleja. De este modo, es más fácil trabajar capacidades que competencias. Es más fácil realizar acciones sin un contexto preciso (traducir una melodía a notación, analizar una partitura, resolver un ejercicio interválico, etc.). En estos casos se están desarrollando recursos cognitivos o elementos que cuando interrelacionen y se movilicen pueden ayudar a desarrollar una competencia propiamente dicha (Parcerisa, 2007).

La adquisición de competencias, por tanto, permite manejar conocimientos aplicados, versátiles y transferibles, que aseguran a los sujetos que las adquieren la capacidad de desenvolverse, social y personalmente, integrando saberes, habilidades, destrezas, actitudes, valores y motivaciones, de alta relevancia y funcionalidad. Se trata de “saber”, “saber hacer” y “saber ser”.

Este nuevo planteamiento pretende (Sarramona, 2004):

- Desarrollar un modelo educativo más integrado, en el que los conocimientos cada vez pierden protagonismo en favor del “saber hacer” y del “ser”.
- Un modelo que garantice la homologación y reconocimiento de las titulaciones en la UE.

### **7.6.2. Un nuevo concepto, una nueva mentalidad**

Ante el concepto de competencias y su inclusión en el panorama normativo, debemos plantearnos cuáles son sus aportaciones y cambios respecto al concepto de persona educada. Analizando los cambios podemos afirmar que no existen variaciones. La persona educada ya lo era antes, tenía competencia sobre diferentes ámbitos y usaba todo lo que tenía (destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos) de forma integrada hacia la consecución de una meta. Sin embargo, la aportación en el cambio normativo se basa en las posibilidades derivadas de conceptualizar dicha capacidades como competencias, para gestionarlas mejor. Se establece una base de reflexión para hacer conscientes en el proceso educativo los medios que intervinen cuando fijamos una meta.

Es cierto que la inclusión de las competencias en el desarrollo normativo del sistema educativo no cambia el concepto *educación*, pero se busca mejorar la posibilidad de gestión pedagógica. Cada competencia tiene unas metas, pero la cuestión principal es que cada uno sea capaz de elegir sus propias metas dentro de su *proyecto de vida personal*. Cada una de estas metas contará con varios bloques de destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y, por último, competencias. Dicho proyecto es la base del *carácter patrimonial de la educación*.

Por lo tanto, la inclusión del concepto de competencias tiene potencia teórica, en la medida en que, a pesar de no cambiar el concepto de educación, mejora la forma de gestión

educativa. Ayuda a dirigir los elementos que intervienen en el aprendizaje, lo que mejora las condiciones de la educación. Por otro lado, recupera lo anteriormente adquirido. Integra términos del lenguaje educativo sin distorsionarlos, tales como hábitos, destrezas, actitudes y conocimientos. Además, abre nuevas vías de investigación, ya que generará cambios en la mentalidad de los profesores y facilitará el desarrollo del sentido patrimonial de la educación. En este sentido puede considerarse una forma de innovación.

La educación musical se ve afectada por el concepto de competencias en los diferentes niveles del sistema educativo (formación musical en educación general o “educación por la música”, formación musical profesional y formación musical docente, o “educación para la música”) y adaptan sus estructuras y desarrollo a la nueva concepción educativa. Es urgente centrar esfuerzos en el análisis de los siguientes puntos:

- a. Aportaciones de la educación musical al desarrollo de competencias básicas en la formación general.
- b. Las competencias propiamente musicales que se desarrollan en la educación general.
- c. Competencias generales y profesionales en el grado profesional de las enseñanzas musicales y su desarrollo curricular.
- d. Las competencias que deben tener los profesionales procedentes de las enseñanzas especializadas de música. Concretamente, la adaptación de los conservatorios superiores de música centrados en los diferentes perfiles de formación. Son ámbitos que pertenecen a la formación musical profesional y formación docente.

Es necesario tener en cuenta que actualmente todavía una parte de la educación musical en la educación general (educación “para” la música) basa su intervención en aspectos ya desarrollados o en desarrollo en el alumno como el lenguaje, la concepción matemática, el desarrollo psicomotriz, etc., lo cual identifica sus componentes con los de otras áreas de conocimiento, negando el ámbito propio de intervención. De este modo nos encontramos ante un problema de orientación o mentalidad, ante una forma de educación musical subalternada, que ha demostrado su relativa valía en desarrollo profesional, pero que no es útil para formación general.

### ***7.6.3. Aportaciones de la música a las competencias básicas en la formación general***

Dentro de la Educación Primaria la música se incluye en el área de educación artística. El currículo contempla tres ámbitos principales articulados en dos ejes cada uno: la percepción y la expresión. Los más desarrollados son los ámbitos vinculados a los lenguajes plástico y musical aunque se nombra también la danza y el teatro. En el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria se contempla la materia de Música. En ambos casos se identifica la percepción con el desarrollo de capacidades de discriminación auditiva, audición activa y memoria comprensiva de la música, tanto durante el desarrollo de actividades de interpretación y creación musical como en la audición de obras musicales en vivo o grabadas. Por su parte, la expresión alude al desarrollo de todas aquellas capacidades vinculadas con la interpretación y la creación musical. Desde el punto de vista de la interpretación, la enseñanza y el aprendizaje de la música se centran en tres ámbitos diferenciados pero estrechamente relacionados: expresión vocal, expresión instrumental y movimiento y danza. Mediante el desarrollo de estas capacidades se busca facilitar el logro de un dominio básico de las técnicas requeridas para el canto y la interpretación instrumental, así como los ajustes

rítmicos y motores implícitos en el movimiento y la danza. La creación musical remite a la exploración de los elementos propios del lenguaje musical y a la experimentación y combinación de los sonidos a través de la improvisación, la elaboración de arreglos y la composición individual y colectiva.

En el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria se recoge que la materia de Música:

pretende establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, estableciendo los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, llegando a un grado de autonomía tal que posibilite la participación activa e informada en diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical.

Respecto a la vinculación con las diferentes competencias, inicialmente, la más inmediata de relacionar con la materia de Música, es la cultural y artística. Tal y como plantea Sarramona, si tenemos en cuenta que las competencias básicas tienen por finalidad garantizar una preparación para comprender y actuar en las diversas manifestaciones de la vida cotidiana actual, no podemos negar que el arte tiene en este contexto indudable presencia en diversas formas. El pragmatismo y la corriente utilitarista que nos rodea puede hacer pensar que la dimensión artística es un “lujo” que no se identifica con una relación de competencias básicas para la vida cotidiana. En contra de esta idea, debe tenerse en cuenta la importancia de la dimensión artística en una formación íntegra de las personas y el papel que el arte en general tiene en el conjunto de la sociedad (Sarramona, 2004).

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y de muy similar manera el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, señalan que:

la competencia artística incorpora (...) el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además, supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad—la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crea—, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

El arte constituye un elemento inseparable de la cultura y es un medio para comprender el mundo, la diversidad, desarrollar la capacidad creativa, la comunicación interpersonal y la expresión personal de ideas y sentimientos, con la capacidad emotiva que implica. Los citados desarrollos normativos de Educación Primaria y Secundaria establecen que la materia de Música contribuye de forma directa a la adquisición de la competencia cultural y artística en todos los aspectos que la configuran, fomentando la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales, a través de experiencias perceptivas y expresivas y del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos, a través de contenidos relacionados con la interpretación, la

improvisación y la composición, tanto individual como colectiva, que a su vez estimulan la imaginación y la creatividad. Por otra parte, señalan que una mejor comprensión del hecho musical permite su consideración como fuente de placer y enriquecimiento personal (Dearden, Hirst y Peters, 1982).

Sin embargo, la aportación de la educación musical al desarrollo de las competencias básicas no se agota en la competencia cultural y artística. La música colabora en el desarrollo de la competencia de autonomía e iniciativa personal, mediante el trabajo colaborativo y la habilidad para planificar y gestionar proyectos. Además, en las actividades relacionadas con la interpretación musical, se desarrollan capacidades y habilidades tales como la perseverancia, la responsabilidad, la autocrítica y la autoestima, siendo estos, factores clave para la adquisición de esta competencia.

La música contribuye también a la competencia social y ciudadana. La participación en actividades musicales requieren de un trabajo cooperativo y colabora en la adquisición de habilidades sociales. La práctica en grupo exige la atención al otro, aprender a adaptarse y establecer mecanismos de comunicación adecuados (Longueira, 2009).

La música también favorece el desarrollo del tratamiento de la información y competencia digital. El uso de conocimiento, experiencia y destreza artística y musical se ha transformado en la era de la imagen global (Jiménez, 2002). El uso de los recursos tecnológicos en el campo de la música posibilita el conocimiento y dominio básico del *hardware* y el *software* musical, los distintos formatos de sonido y audio digital o las técnicas de tratamiento y grabación del sonido, con la producción de mensajes musicales, audiovisuales y multimedia. Favorece su aprovechamiento como herramienta para los procesos de autoaprendizaje y su posible integración en las actividades de ocio. Además, la obtención de información musical requiere de destrezas relacionadas con el tratamiento de la información, aunque desde esta materia merece especial consideración el uso y consumo de productos musicales.

La competencia para aprender a aprender también se ve reforzada por la música, ya que potencia capacidades y destrezas fundamentales para el aprendizaje guiado y autónomo como la atención, la concentración y la memoria, al tiempo que desarrolla el sentido del orden y del análisis. Por una parte, la audición musical necesita una escucha reiterada para llegar a conocer, identificar los elementos y apropiarse de una obra. Por otra, todas aquellas actividades de interpretación musical y de entrenamiento auditivo requieren de la toma de conciencia sobre las propias posibilidades, la utilización de distintas estrategias de aprendizaje, la gestión y control eficaz de los propios procesos.

Respecto a la competencia en comunicación lingüística la música es un lenguaje. Por un lado contribuye a enriquecer los intercambios comunicativos y a la adquisición y uso del vocabulario musical específico. Por otro lado, se desarrolla una nueva posibilidad expresiva.

Desde el punto de vista de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico la música realiza su aportación a la mejora de la calidad del medio ambiente, identificando y reflexionando sobre el exceso de ruido y la contaminación sonora con el fin de generar hábitos saludables. Por otro lado, desarrolla los contenidos relacionados con el uso correcto de la voz y del aparato respiratorio. Además las posibilidades de experimentación acústica en el aula desde diferentes materias son enormes.

Aunque en el currículo de Primaria se contempla como una aportación menor y en el de Secundaria no se contempla, desde el punto de vista del conocimiento profundo de la música,

es obvia la relación de esta materia con la competencia matemática, a partir del sistema de representación matemático (Rico y Lupiáñez, 2008): valores, proporciones, y equivalencias, compartiendo bases conceptuales comunes. Cuando en el aula de música se trabajan el ritmo o las escalas, se está haciendo una aportación al desarrollo de la competencia matemática.

#### **7.6.4. Las competencias básicas en el ámbito de la educación musical profesional**

La definición y la organización del currículo constituye uno de los elementos centrales del sistema educativo en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. El Título Preliminar dedica un capítulo a este asunto, estableciendo sus componentes y la distribución de competencias en su definición y su proceso de desarrollo. Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos, se encomienda al Gobierno la fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas, y a las administraciones educativas el establecimiento del currículo de las distintas enseñanzas.

La normativa base publicada por el Ministerio de Educación para las enseñanzas musicales profesionales (Real Decreto 1577/2006) no desarrolla el concepto de competencias, ni organiza el currículo en función de las mismas, a pesar de lo establecido en la LOE. Por lo tanto, y de momento, no se generan cambios curriculares en los planes de estudios musicales profesionales como consecuencia de la nueva concepción educativa derivada de la asimilación del concepto de competencias.

Sin embargo, y al amparo de las directivas europeas, traducidas en nuestro país en la LOE, comienza a fraguarse un cambio en la mentalidad pedagógica. El debate actual en la educación musical profesional se centra en el desarrollo, conjunción y complementariedad de competencias básicas, y competencias profesionales.

Los conservatorios de música están orientados hacia la profesionalización del ámbito (educación “para” la música): la finalidad de estas enseñanzas es formar a profesionales en los diferentes ámbitos de especialización. El Real Decreto 1577/2006 por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, al hablar de los objetivos generales plantea que estas enseñanzas *tienen como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades generales y los valores cívicos propios del sistema educativo*, además de las capacidades específicas.

Sin embargo, una de las principales disyuntivas entre lo fáctico y lo normativo que plantea la planificación de los estudios profesionales de música es el límite entre formación estrictamente técnica y formación general, especialmente en los primeros años de los planes de estudios. En los tres grados que configuran el currículo musical profesional las necesidades, expectativas, objetivos y capacidades de los alumnos son muy distintas. Teniendo en cuenta que en el grado elemental los alumnos ingresan con ocho años, tan importante es la formación musical que reciban, como su desarrollo integral y las aportaciones que la educación musical sistematizada pueda generar para la concreción de las competencias básicas.

Y teniendo en cuenta la franja de edad, los intereses y las expectativas de los alumnos de grado elemental de las enseñanzas profesionales de música, es necesario replantearse una

educación más coparticipada en el desarrollo integral de los alumnos, más condicionada por el desarrollo de las competencias básicas y las posibilidades que nos plantea la música en este sentido, en lugar de un modelo obsoleto basado en el desarrollo de competencias técnico-profesionales. Tanto es así que algunas comunidades autónomas han decidido suprimir el grado elemental, reforzando la red de escuelas de música, por entender que hay contradicción en la orientación general profesionalizadora de los conservatorios a edades tan tempranas.

El grado profesional plantea la misma discusión. En este caso, el desarrollo de competencias profesionales debe ganar importancia, fundamentalmente, por la participación de los alumnos en la toma de decisiones de forma más consciente y responsable y, sobre todo, por la orientación de estos estudios hacia la especialización musical, como propedéuticos de los ciclos superiores. Aun así, no debemos obviar la atención al desarrollo de las competencias básicas, de forma regresiva según avanzan los cursos del grado, ya que, a pesar de la denominación de la etapa educativa (grado “profesional”), el título consecuente, Bachillerato o inferior, no capacita para ninguna labor profesional específica.

De este modo se reconoce que en primer lugar, el objetivo de un educador es formar personas, que sepan *ser*, para después poder *saber hacer*, en nuestro caso, saber hacer música y por fin *saber* música. De forma muy simplificada la labor dentro de un aula de grado elemental y profesional de un conservatorio podríamos jerarquizarla en los siguientes objetivos: formar personas, formar músicos y formar instrumentistas. Porque lo importante, sobre todo en grado elemental, y siempre de forma paralela a un intenso trabajo con las familias, no es la destreza y el desarrollo técnico con el instrumento, sino cuánto hemos facilitado el disfrute y relación con la música y, sobre todo, que ello se integre en un modelo humano más desarrollado. Conjugación de competencias básicas y profesionales supone un trabajo normativo, un trabajo de centro y un trabajo de aula.

La principal traba en los conservatorios respecto a este modelo educativo es de carácter administrativo y tiene que ver con las restricciones de *permanencia* de los alumnos. Es un condicionante que debe gestionarse con antelación, a partir de un intenso trabajo con las familias, y estableciendo colaboración con otros modelos de centros educativos musicales.

Entre las capacidades desarrolladas con carácter general por los alumnos que se implican en procesos de educación musical sistematizados; podemos destacar las siguientes (Campbell, 1997, 2000; Despina, 1986; Poch, 1999; Shapiro, 1997; Goleman, 1996; Longueira y López, 2004):

Ámbito cognitivo:

- Potenciación del razonamiento inductivo/analógico.
- Mejora del lenguaje hablado/escrito.
- Desarrollo de la memoria y las representaciones mentales.
- Mejora de la atención sostenida.
- Facilidad para el aprendizaje de segundas lenguas.
- Influencia en el pensamiento matemático.

Ámbito físico y psicomotriz:

- Mejora del control de los movimientos en general, y especialmente del desarrollo de la psicomotricidad fina.
- Facilidad para el equilibrio y el control del cuerpo.
- Ayuda al control de la respiración.
- Potencia de la asunción de mecanismos de relajación.

Ámbito socioafectivo:

- Mejora de la confianza en uno mismo (autoconcepto).
- Facilidad para la asunción de responsabilidad.
- Exigencia de un alto grado de compromiso.
- Estimulación de la perseverancia.
- Desarrollo de un miedo relativo al fracaso.
- Facilidad para un mayor grado de tolerancia en las relaciones interpersonales.
- Entrenamiento del control de las emociones y la expresión de los sentimientos.
- Aumento de la capacidad de resolución de problemas por uno mismo.
- Fomento de las actividades cooperativas.
- Educación en la no competitividad.
- Desarrollo del criterio personal.
- Puesta en práctica de la comunicación y la empatía: aprender a escuchar a los demás desde un punto de vista que permita situarse en el lugar del otro.
- Desarrollo progresivo de pautas de organización y autogestión de los recursos y de automotivación.
- Valoración de las compensaciones del esfuerzo y el trabajo.

Como se puede observar en la lista anterior, existen numerosas capacidades vinculadas a la práctica musical en el aula que pueden facilitar un desarrollo personal equilibrado y acorde a las expectativas personales y sociales. Estas son especialmente las asociadas al ámbito socioafectivo. Un adecuado desarrollo de estas capacidades determinarán conductas más integradas debido a una mayor habilidad en la resolución de conflictos (VV.AA., 2007).

Según investigaciones recientes sabemos que la música estimula conexiones neuronales específicas situadas en el centro de razonamiento abstracto del cerebro; que el cerebelo (zona del cerebro que contiene el 70% de las neuronas) es un 50% más grande en los músicos que en otros grupos; y que los adultos que han recibido enseñanza musical antes de los doce años tienen mejor memoria oral porque tienen más desarrollado el lóbulo temporal izquierdo del cerebro (Asociación Pro Música de Valladolid, 1999).

Asimismo Despíns (1986) especifica, refiriéndose al desarrollo cerebral, que el ritmo musical estimula los dos hemisferios cerebrales: el hemisferio derecho recibe el estímulo musical y el izquierdo interpreta y controla la ejecución, por lo que la música es un buen medio para desarrollar y acrecentar de forma adecuada la comunicación entre hemisferios.

Por otro lado, la especial relación con la música en la etapa de la infancia así como los hábitos de escucha de los jóvenes (Megías y Rodríguez, 2001) relacionados con el afianzamiento de la personalidad y la conducta en la adolescencia, nos facilita las posibilidades de acercamiento e intervención, al ser la música uno de los centros de interés presente en todas las etapas de la vida.

### **7.6.5. Educación musical y competencias profesionales**

Los autores más relevantes que han abordado el tema de las competencias profesionales son M. G. LeBoterf y P. Perrenoud. Según LeBoterf el enfoque de competencias nace de la necesidad social de confianza sobre los productos y servicios que se consumen. Una de las alternativas para solucionarlo fueron los certificados de calidad, que también han tenido su desarrollo en los centros educativos a través de la normalización y certificación de procesos: ISO 9000:2000, FQM, etc.

Una de las definiciones que más encontramos en la documentación relacionada con competencias es la de P. Perrenoud:

aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2001, p. 98).

Los diferentes niveles del sistema educativo conducentes a la profesionalización han ido adaptando sus planes de estudios a las competencias. En 2002 (Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional) la formación profesional ha creado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) como instrumento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional para ordenar las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las *competencias* apropiadas para el ejercicio profesional. Comprende las cualificaciones profesionales más significativas del sistema productivo español, organizadas en familias profesionales y niveles y constituye la base para elaborar la oferta formativa de los títulos y los certificados de profesionalidad.

Por otro lado, la adaptación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior, pone en marcha nuevos planes de estudios de grado y postgrado basados en competencias profesionales. Tal y como plantean González y Wagenaar (2003), coordinadores del proyecto Tuning, las competencias se entienden como “saber” (conocimiento teórico de un campo académico, se relaciona con la capacidad de conocer y comprender), “saber hacer” (aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), y “saber ser” (valores influyentes en la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos y pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, sino que la domina en cierto grado (González y Wagenaar, 2003). A través de diferentes estudios como el Proyecto Tuning y las investigaciones gestionadas por la ANECA para la elaboración de los Libros Blancos, se han llegado a clasificar las competencias en dos grupos: competencias genéricas o transversales y competencias específicas. Las competencias genéricas son independientes de las materias, por lo que no están ligadas a ninguna disciplina, sino que pueden ser aplicadas a una variedad de áreas, materias y situaciones (Eurydice, 2002). Se dividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias específicas son propias de cada especialidad y se dividen en conocimientos disciplinares (saber), conocimientos profesionales (saber hacer) y competencias académicas.

## 7.7. Situación general en Europa

Las diferencias en el desarrollo de la educación musical en los sistemas educativos de los países europeos se basan en dos cuestiones fundamentales: la consideración y valoración de la música en la educación general, y la capacidad de su integración en el sistema educativa en todos los niveles y en sus diferentes expresiones (formación musical en educación general o educación “por” la música, formación musical profesional y formación musical docente, ambas educación “para” la música).

Sobre la primera de las cuestiones debemos apuntar que la educación musical está integrada en la educación general (educación “por” la música) de los diferentes países, sin embargo, el valor que se le confiere en cada territorio es muy diferente. La cultura musical de los países del noroeste de Europa viene determinada por el valor social que se confiere a la música. La presencia de la música en la educación general se asume como una exigencia social y una necesidad de formación fundamental. Uno de los ejemplos más estudiados y nombrados sobre la importancia de la educación musical en el desarrollo de los jóvenes es el caso de Hungría (Sándor, 1981; Cartón y Gallardo, 1994; Río, 1999). Este país basa su sistema educativo en el método de Kodály, quien durante décadas desarrolló una metodología musical que garantizase el desarrollo de los beneficios del estudio de esta disciplina a todos los alumnos del país. En Hungría la clase de canto y música es obligatoria en todas las escuelas de Educación Infantil y Primaria, desde el primer curso hasta el último (Cartón y Gallardo, 1994). Las directrices del método Kodály para la Educación Primaria se basan en la actividad musical y la participación, el desarrollo del oído a través del canto, la música tradicional, la enseñanza de la escritura y la lectura musical, y el solfeo relativo. En palabras del propio Kodály: *Si la corriente vivificadora de la música no llegó al hombre en una edad, cuando mayor capacidad receptiva tiene (entre los 6 y los 16 años), es muy poco probable que lleguen más tarde.(...)La escuela debe ofrecérsela a todos los niños, porque la música pertenece a todos* (Ördög, 1994, p. 12). Estos países se vinculan históricamente a centros profesionales de música de alto rendimiento, aunque el cambio de estructuras de organización territorial ha configurado realidades sociales y económicas complejas para el sostenimiento de sistemas elitistas en todos ellos.

En el caso de los países del norte de Europa, la apuesta por la educación musical general se realiza a partir del desarrollo y la optimización de los sistemas educativos. Las posibilidades de la educación musical en el desarrollo integral exige ser integrada en el currículo escolar desde los primeros cursos. Finlandia, uno de los países que ocupa los puestos más altos en los informes PISA, integra y valora la música en sus aulas.

El caso de Noruega merece especial atención en materia musical, ya que ha sido capaz en treinta años de ponerse al nivel de países de gran tradición como Inglaterra o Alemania. Noruega dedica, a lo largo de toda la enseñanza obligatoria, tres horas semanales a la música, una de las siete áreas del currículo. Además muchos de los colegios son sede de escuelas de música que desarrollan su actividad en jornada de tardes y a las que los alumnos asisten para aprender a tocar los diferentes instrumentos. No existen criterios restrictivos de admisión y el apoyo de las escuelas de música a los centros de educación general es permanente. La red de escuelas de música tiene titularidad municipal con financiación compartida con el Estado y las familias. Además, es frecuente que los colegios cuenten con bandas de música escolares. Toda esta organización responde a la consideración de la música como un elemento importante en el desarrollo del individuo (Consello da Cultura Galega, 1999).

Los alumnos que estén orientados hacia la música, danza o teatro como ámbito de especialización pueden hacer pruebas de acceso a centros integrados de enseñanza media donde compartirán materias el primer curso y se dividirán en centros especializados dos años más. Los seis conservatorios de música estatales están dentro de la red de escuelas universitarias regionales o de la universidad. Además existe la Escuela Superior de Música de Oslo a la que acceden los alumnos más destacados.

La segunda cuestión planteada en este epígrafe, se refiere a la capacidad de integrar la música en todos los niveles del sistema educativo, estableciendo mecanismos de enlace y relación. Un ejemplo es el caso de Noruega o Inglaterra. En general, respecto a la educación musical profesional (educación “para” la música) Europa ha adoptado un modelo mixto de formación dualizado entre las universidades y los conservatorios de música en sus diferentes denominaciones. Estos centros, así como el acceso a los mismos puede estar coordinado en diferente grado. Desde una organización que favorezca la colaboración, el intercambio y la complementariedad de sus actividades hasta modelos independientes que generen duplicación de titulaciones como Musicología o Pedagogía. En este modelo, el más extendido en los países europeos, el concepto de desarrollo profesional musical en la universidad se centra en la enseñanza e investigación y en los conservatorios en la enseñanza y ejecución práctica.

El modelo integrado supone combinar la formación en materias estrictamente prácticas con otras de fundamento teórico y de base metodológica para la investigación. Este planteamiento se desarrolla sobre todo en las universidades norteamericanas y tiene presencia en Europa a partir del sistema educativo del Reino Unido. En Inglaterra los alumnos tienen el primer contacto con la educación musical en la *Foundation Stage* (de 3 a 5 años, no obligatoria) y la *Key Stage* (de 5 a 7 años). El desarrollo de la educación musical en esta etapa está avalado por la formación (general y musical) del profesorado, por la secuencialización del contenido según el *National Curriculum* y el Organismo Estatal para la Educación QCA, y la alta calidad de los materiales ofrecidos para su adecuada puesta en marcha (López, 2007). La formación superior se ajusta al modelo integrado mencionado anteriormente. Es el caso del grado de música, compuesto en los primeros niveles íntegramente por materias obligatorias para todos los estudiantes, que se diversifica en itinerarios de Musicología (Histórica o de Teoría y Análisis musical) o de Interpretación (especialidades instrumentales y composición). En el caso de los itinerarios vinculados a la práctica musical, los métodos de enseñanza y aprendizaje se centran en clases de técnica musical e interpretación, participación en conciertos y supervisión de las composiciones (ANECA, 2005).

En esta dualidad de oferta superior se ha desarrollado también la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Mientras que las universidades han dedicado un amplio espacio de tiempo al debate y a los trabajos de optimización de la reforma, los conservatorios de música han recibido menos impulsos y han generado pocas inquietudes y expectativa a este respecto. Como excepción, es necesario hacer referencia al *Proyecto Polifonia* desarrollado por la Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) que intenta generar un espacio de debate y de acuerdos ([www.aecinfo.org](http://www.aecinfo.org)).

## 7.8. Conclusiones

La configuración curricular de los diferentes niveles del sistema educativo responde a los objetivos intrínsecos de cada uno, y a las finalidades y metas que se establecen en cada caso. Así, debemos afrontar la problemática sobre la concepción del sistema educativo actual desde la cuestión de qué educación queremos y el tipo de modelo humano que perseguimos. La formación integral que debe facilitar la educación general queda sesgada e incompleta si descuida las posibilidades de las artes en general. Las formas artísticas de conocimiento y de expresión son menos secuenciales, más holísticas y orgánicas que las otras formas de conocimiento (Gardner, 1990, p. 79).

Despins afirma que la sociedad actual ha priorizado los aprendizajes relacionados con el hemisferio cerebral izquierdo, desarrollando un interés social por todo lo que es analítico y lineal, y por el desprestigio de la creatividad ante otras tareas más técnicas. En la educación prima la valoración sobre las áreas de lengua y matemáticas que crea una preponderancia de lo científico dentro del currículo y hace que lo académico ejerza una doble presión sobre el currículo musical. Por un lado, sobre los contenidos, que, además de centrarse en su parte más académica en vez de en la estética, sirven como medio para trabajar otros ámbitos y, por otro, sobre el tiempo que se le dedica, pues el dárselo a la música supone “quitárselo” a las disciplinas “básicas” (Despins, 1986, pp. 18-19).

La reflexión sobre la educación musical debe orientarnos hacia la reconfiguración del esquema fin-medios, el sentido de la educación musical y su concepto en tanto que educación, para formular un marco teórico adecuado. Para abordar la educación musical como ámbito de intervención educativa y su implicación en la educación general y profesional no podemos dejar de lado el concepto de competencias básicas y profesionales. Además, se hace fundamental el tema de los valores y la formación axiológica desde la experiencia musical. Todos estos elementos nos permitirán posicionar la música en una educación de carácter axiológico, integral, personal y patrimonial (Tourrián, 2006a, p. 236).

Para realizar esto, el sistema educativo debe responder con estructuras y organizaciones eficientes y eficaces. Si bien es cierto que la música ha sido una de las materias que más ha evolucionado en las últimas décadas en nuestro sistema educativo, el desarrollo administrativo y el desarrollo epistemológico no han evolucionado al mismo tiempo, creando brechas muy significativas en el sistema. Lo normativo no ha encontrado siempre los mecanismos adecuados para su puesta en práctica y la integración de los diferentes niveles educativos sigue pendiente, haciéndose muy visible en la continuidad de Educación Secundaria y el ámbito profesional no universitario, en el modelo dual de la educación superior, o en la formación del profesorado. En este último ámbito es necesario diseñar planes de estudios adecuados que garanticen la competencia profesional de los docentes en todos los niveles educativos, integrando conocimiento de la educación y un adecuado desarrollo en el ámbito musical.

Desarrollar la música como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la educación musical:

1. La música como ámbito general de educación que aporta valores educativos vinculados al carácter y sentido de “educación”, igual que cualquier otra materia o contenido de áreas de experiencia educativas.
2. La música como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico por medio de contenidos y formas de expresión musicales.
3. La música como ámbito de desarrollo profesional y vocacional.

En las dos primeras acepciones por medio de la educación musical se cubren finalidades de la educación en general y de la educación artística como ámbito de educación general. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación artística como orientación profesional y vocacional para la música. De este modo, para nosotros, la educación musical es, en primer lugar, educación; en segundo lugar, es educación artística y, en tercer lugar, es educación profesional.

## Bibliografía

- Alonso, M<sup>a</sup> L., Pereira, M<sup>a</sup> C. y Soto, J. (2003). La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención. 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* (pp. 135-202). Ourense: Auria.
- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en magisterio. (Volumen 1 y 2)*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Historia y ciencias de la música*. Madrid: ANECA.
- Asociación Pro Música de Valladolid (1999). *Cerebro y Música*. Monografía fotocopiada. Valladolid. Disponible en [www.mateoalbeniz.org/upload/uploadDir/CEREBRO%20Y%20MUSICA.doc](http://www.mateoalbeniz.org/upload/uploadDir/CEREBRO%20Y%20MUSICA.doc). Fecha de consulta 5 de abril de 2010.
- Borrador de la estructura y contenidos básicos de los estudios superiores de música regulados por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación ([www.ceeass.org](http://www.ceeass.org)). Disponible en [www.ceeass.org/rdmin-mus.pdf](http://www.ceeass.org/rdmin-mus.pdf). Fecha de consulta 5 de abril de 2010.
- Campbell, D. (1997). *El efecto Mozart*. Barcelona: Urano.
- Campbell, D. (2000). *El efecto Mozart para niños*. Barcelona: Urano.
- Cartón, C. y Gallardo, C. (1994). *Educación musical. "Método Kodály"*. Valladolid: Castilla Ediciones.
- Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (2008). *Informe de la Ponencia. Proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid: Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas.
- Consello da Cultura Galega (1999). *O centro integrado de música. Ponencia de Música e Artes Escénicas*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Cortes, P. A. (2005-06). Valores y orientación profesional: algunas líneas de investigación e intervención actuales. *Contextos educativos*, (8-9), 233-248.
- Dearden, R. F., Hirst, P. H. y Peters, R. S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre (Gaceta de 24 de octubre de 1966) sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música.
- Despins, J. P. (1986). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Nueva York: Milton Balch.
- Escámez, J. (2008). La formación de la responsabilidad, objetivo prioritario de la educación. En J. M. Touriñán (Coord.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (pp. 170-185). A Coruña: Netbiblo.
- Eurydice (2002). *Las competencias clave*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Comisión Europea.
- Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Iwai, K. (2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños. *Perspectivas*, 32 (4). Monografía.
- Jiménez, J. (2002). *Teoría del arte*. Madrid: Anaya.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto de 1970). (Correcciones de errores en BOE de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974).
- Ley Orgánica del 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la educación (LODE) (BOE de 4 de julio de 1985).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE de 24 de diciembre de 2001).
- Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE de 20 de junio de 2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE de 13 de abril de 2007).
- López, M<sup>a</sup> A. (2007). *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra, un estudio de su presencia y de las prácticas educativas*. Tesis doctoral. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la USC.
- Longueira, S. y López, J. S. (2004). Educación Musical. *Ensaio*, (7), 76-83.
- Longueira, S. (2009). Desarrollo cívico y educación musical. Una contribución al desarrollo de competencias sociales. En *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (pp. 165-176). Madrid: Dykinson.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte: la música como generadora de realidades sociales*. San Cugat del Vallés: Deriva Editorial.
- Mayor Zaragoza, F. (1999). Llamada a favor de la promoción de la educación artística y de la creatividad en la escuela, dentro del marco de la construcción de una cultura de la paz. XXX Sesión de la Conferencia General. París, 3 de noviembre de 1999. [www.unesco.org](http://www.unesco.org) y [www.unesco.org/cpp/uk/news/peaceart.htm](http://www.unesco.org/cpp/uk/news/peaceart.htm). Fecha de consulta 5 de abril de 2010.
- Megías, I. y Rodríguez, E. (2001). Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales. FAD y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. [www.fad.es](http://www.fad.es). Fecha de consulta 5 de abril de 2010.
- Merriam, A. P. (2008). Usos y funciones. En F. Cruces (Ed.), *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología* (pp. 275-296). Madrid: Trotta. 2<sup>a</sup> ed. (fecha 1<sup>a</sup> ed. 2001).
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University.
- Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato (BOE de 18 de junio de 2008).
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE de 29 de diciembre de 2007).

- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE de 29 de diciembre de 2007).
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE de 29 de diciembre de 2007).
- Orden ECI/1889/2007, de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (BOE de 28 de junio de 2007).
- Ördög, L. (1994). Prólogo. En C. Carton y C. Gallardo, *Educación musical. "Método Kodály"*. Valladolid: Castilla Ediciones.
- Oriol, N. (2002). El área de "Didáctica de la Expresión Musical". *Revista de educación*, (328), 155-166.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 57 (227), 5-30.
- Pagès, M. (2007). Xamfrà: la música, la danza y el teatro para la convivencia multicultural. *12 Notas*, (56), 28-30.
- Parcerisa, A. (2007). Las competencias como referente para la práctica educativa. *Eufonia*, (41), 6-16.
- Peiró, S. (2008). Problemas de disciplina y violencia escolares y valores educativos. En J. M. Touriñán (Coord.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (pp. 146-169). A Coruña: Netbiblo.
- Pelinski, R. (2000). *Invitación a la etnomusicología. Quince fragmentos y un tango*. Madrid: Akal.
- Perrenoud, P. (2001). La formación del docente en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). Suffit-il d'être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.
- Poch, S. (1999). *Compendio de musicoterapia*. Vol. 1-2. Barcelona: Herder.
- Real Decreto 1485/2009, de 26 de septiembre, por el que se modifica el Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (BOE de 16 de octubre de 2009).
- Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 27 de octubre de 2009).
- Real Decreto 242/2009, de 27 de febrero, por el que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas profesionales de Música y de Danza y la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, así como los efectos que sobre la materia de Educación física debe tener la condición de deportista de alto nivel o alto rendimiento y las enseñanzas profesionales de Danza (BOE de 28 de febrero de 2009).
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria (BOE de 28 de noviembre de 2008).

- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE de 6 de noviembre de 2007 y corrección de errores en BOE de 7 de noviembre de 2007).
- Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (BOE de 4 de abril de 2007).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30 de octubre de 2007).
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 2 de marzo de 2007).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007).
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE de 4 de enero de 2007).
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 20 de enero de 2007).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).
- Real Decreto 1463/2001, de 27 de diciembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de la especialidad de Gaita, Guitarra flamenca y Txistu, y el grado medio de las especialidades de flabiol y tamborí, tenora y tible. (BOE de 12 de febrero de 2002).
- Real Decreto 989/2000, de 2 de junio, por el que se establecen las especialidades del cuerpo de profesores de Música y Artes Escénicas, se adscriben a ellas los profesores de dicho cuerpo y se determinan las materias que deberán impartir (BOE de 22 de junio de 2000).
- Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE de 6 de junio de 1995).
- Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas (BOE de 28 de abril de 1992).
- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil (BOE de 21 de diciembre de 2007).
- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria (BOE de 21 de diciembre de 2007).

- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE de 21 de diciembre de 2007).
- Rico, L. y Lupiáñez, J. L. (2008). *Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular*. Madrid: Alianza Editorial.
- Río, D. (1999). *Las aptitudes musicales y su diagnóstico*. Madrid: UNED.
- Roche, E. (1993). Los criterios de la reforma. En *Actas del segundo simposio nacional, La Educación Musical* (pp. 119-122). Madrid: Isme-Fundación Caja Madrid.
- Sandor, F. (Ed.) (1981). *Educación musical en Hungría*. Madrid: Real Musical.
- Sarramona, J. (Coord.) (2003a). *Identificació de les competencies bàsiques*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya.
- Sarramona, J. (Coord.) (2003b). *Identificació de les competències bàsiques en educació artística*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Zeta.
- Small, Ch. (2006). *Música, sociedad, educación. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*. Madrid: Alianza Editorial. 2ª reimp. (fecha 1ª ed. 1989; fecha 1ª ed. inglesa 1980).
- Swanwick, K. (1974). Music and the education of the emotions. *The British Journal of Aesthetics*, 14 (2), 134-141.
- Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado: función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1990). La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, (141), 9-23.
- Touriñán, J. M. (1991). Conocimiento de la educación y función pedagógica: el sentido de la competencia profesional. *Teoría de la Educación*, (3), 11-27.
- Touriñán, J. M. (1995). Las 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”. *Revista de Teoría de la Educación*, (8) 55-79.
- 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), 97-132.
- Touriñán, J. M. (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, (15), 213-234.

- Touriñán, J. M. (2004). Educación electrónica: Un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, (227), 31-56.
- 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 Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 12 (10), 9-43.
- Touriñán, J. M. (2005b). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Revista Galega do ensino*, (47), 1041-1100.
- Touriñán, J. M. (2006a). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, (234), 227-248.
- Touriñán, J. M. (2006b). Conocer, Estimar, enseñar, elegir y realizar valores: retos epistemológicos de la investigación pedagógica. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciencies de l'Educaió*, (XXX: III, junio) 173-212.
- Touriñán, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada, *Bordón*, 59 (2-3), 261-311.
- Touriñán, J. M. (2008a). Educación para la convivencia pacífica y formación en valores derivados de los derechos humanos como fundamento. En J. M. Touriñán (Coord.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (pp. 196-225). A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2008b) (Coord.). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61 (1), 43-60.
- VV. AA. (2007). Competencias en educación musical. *Eufonía*, (41). Monografía.

# Capítulo 8

## El cine como ámbito de educación: La educación “por” y “para” el cine

*Carmen Pereira Domínguez*

### Contenido

---

- 8.1. Introducción
  - 8.2. El cine en la sociedad actual y en el sistema educativo (educación por el cine)
  - 8.3. Cine y formación docente
  - 8.4. Directrices formativas sobre el cine. Hacia una convergencia europea
  - 8.5. Conclusiones
-

## 8.1. Introducción

Desde el punto de vista de la naturaleza del medio, el cine es un arte mixto; aglutina prácticamente todos los elementos de las artes escénicas, sonoras, visuales, simbólicas y virtuales. Desde el punto de vista del trabajo a realizar, el cine sigue presentándose como un arte mixto de sentido espacial y temporal. Desde el punto de vista de las formas de expresión, el cine es un arte de expresión compleja, es audiovisual, digital, multimedia, plástica, dinámica, verbal, gestual, etc. (Beardsley y Hospers, 1997).

Desde el punto de vista de la tradición pedagógica, el cine ha estado presente en el siglo XX en las escuelas y en los centros de la sociedad civil como cine-club y cine-forum. Mediante esas sesiones formativas se aprendía a reflexionar sobre cómo hay que ver una película y cómo puede ser juzgada (perspectiva técnica, estética y moral) desde los tres grandes ejes de la película (escenario, montaje y realización). Tan grande y diversa ha sido su implantación que en el lenguaje pedagógico tienen significado específico el cine educativo, instructivo, didáctico, divulgador, documental, formativo, recreativo, etc. (Diccionario de Pedagogía, 1970). El cine, en palabras de Juan Marsé, *desde los años veinte del mudo hasta mediados los sesenta, antes del auge y el abuso de la tecnología, el cine estableció con la novelística una alianza para intercambiar formas y contenidos, palabras sabias, mitos, una sensibilidad y una estética del gesto y hasta unos hábitos de comportamiento* (Marsé, 2009).

Tomando como base el desarrollo conceptual de la educación artística determinado en los primeros capítulos del libro, asumimos el sentido pleno del cine como educación artística. Es decir, asumimos que el cine es ámbito general de educación, cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general, que ya han sido resumidas en páginas precedentes que podemos adaptar del siguiente modo respecto del cine como problema de educación:

- Es un área de experiencia con conocimiento consolidado.
- Tiene formas de expresión genuinas.
- Forma parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente.
- Admite interacción en forma de intervención pedagógica.
- Resuelve la formación en procesos de auto y heteroeducación.
- Permite el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia.
- Genera valores educativos singulares.
- Puede formar parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde la experiencia cinematográfica podemos mejorar nuestro desarrollo.
- Permite alcanzar las finalidades de la educación artística.

La educación artística, como ámbito general de educación, cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general. Y precisamente por eso, es obligado no confundir las tres acepciones posibles de las artes como problema de educación, en su manifestación de séptimo arte y que dan significado a la relación cine-educación como educación, como experiencia artística y como experiencia profesional y vocacional, es decir:

- El cine como ámbito general de educación que aporta valores educativos vinculados al carácter y sentido de “educación”, igual que cualquier otra materia.

- El cine como ámbito de educación general, o sea, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico, atendiendo a la experiencia cinematográfica.
- El cine como ámbito de desarrollo profesional y vocacional.

Desde esas consideraciones, asumimos la distinción de tres ámbitos de formación en la relación cine-educación: la formación artística profesional para el cine, la formación docente para el ámbito del cine, sea general o profesional-vocacional y la formación general, es decir, el cine como ámbito general de educación y como parte de la educación general. Y así las cosas, nuestro objetivo concreto en este trabajo es analizar el cine en relación con la educación, entendida como educación “por” y “para” el cine, en tanto que el cine es educación, experiencia artística y experiencia profesional y vocacional.

## 8.2. El cine en la sociedad actual y en el sistema educativo (educación por el cine)

No es arriesgado afirmar que el cine representa uno de los mayores acontecimientos culturales del siglo XX. Ya tampoco se le niega su condición de arte; se integra en nuestra sociedad, con toda su omnipresencia audiovisual.

Con el paso del tiempo, el cine ha ido ocupando su lugar merecido, no solo como un medio de distracción, sino por su categoría de séptimo arte, desde el que se puede observar, analizar y comprender el escenario en que vivimos. Abarca toda la gama de demandas y ambiciones solicitadas desde los espectadores y creadores. Comprende un conjunto de rasgos, comunes o extravagantes, fruto de la realidad o de la imaginación personal que reproduce con fidelidad la existencia, las pasiones y los sueños de la humanidad actual. El cine es un medio idóneo para el aprendizaje porque posee la capacidad de adentrarse en la vida de las personas e influir en sus valores, en sus actuaciones, en el modo de ver el mundo y todo lo humano. Es un instrumento indispensable que incrementa nuestra capacidad de conocer por medio de la fantasía y de la imaginación, de la ilusión, de la simbología y de la propia realidad. Configura parte de los recursos preferentes desde los que las personas interiorizan las normas vigentes y su contexto social. Es un agente socializador en la era contemporánea de masas que consigue enriquecer el imaginario colectivo de modo más generalizado y duradero.

Como se evidencia, el cine es el arte social de nuestro tiempo, tiene la capacidad de congregarse diversas artes hasta convertirlo en un arte total, integrado, que suscita el interés y la aceptación en cualquier lugar del planeta, entre personas de cualquier edad o condición. Por todo ello, el cine obtiene la aprobación social ya que conecta con dimensiones plenamente personales, con el interés que les lleva a superar cualquier dificultad y aspirar a todo lo humano en su mayor grado. Es aquí donde se encuentran algunas de las principales posibilidades del cine en orden a la educación. El cine profundiza, analiza y refleja la vida de las personas, sus problemas y motivaciones, sus sentimientos, sus pasiones. Este modo de actuar del cine conecta con el mundo interior del espectador suscitando pensamientos, valoraciones, comportamientos y actitudes (Richmond, 1991; Gubern, 1995; Torres, 1995; Hueso, 1998; Tarkovski, 2002; Freedman, 2002; Marsé, 2004; Benet, 2006).

El cine constituye uno de los modelos más valiosos para contemplar y reflexionar la sociedad. Se evidencia una continua interacción entre cine y sociedad ya que las tendencias, gustos, inquietudes y ambiciones de esta se estampan en la creación cinematográfica, pues

lo particular y lo general acaban estando presentes en la filmografía de una comunidad o de una época. Basta considerar los argumentos y los temas de muchas de las películas que se han producido en un período de tiempo determinado para hallar al instante una reproducción de la sociedad que lo ha vivido. Por consiguiente, el cine se esfuerza por lograr que la sociedad se identifique con sus creaciones, se apropie de ellas, las imite o haga suyas y para ello hace que tanto los grandes como los pequeños problemas, los que afectan a colectivos o a individuos se encarnen en la pantalla y se establezca un vínculo con doble direccionalidad: el cine capta las características y problemas de una sociedad y, al proyectarlos, permite que esta se identifique a sí misma en los filmes y los haga suyos.

El aumento de espectadores ante una película se convierte en un reflejo de la vida de esa sociedad (Loscertales y Núñez, 2001; Howels, 2003). Con la película se consigue que las personas conozcan y penetren en toda una gama de fenómenos sociales y también nos muestre hasta qué punto la sociedad se refleja, se rebela o se comprometa con ellos.

Igualmente, sobresale la gran capacidad del cine para transmitir un conocimiento directo, vivo, pleno de información y de sucesos sociales. El cine no solo llega a la vertiente intelectual de las personas, sino que también se enlaza con la vida emocional, para aflorar motivaciones y despertar el compromiso de las gentes ante el cambio social (Corominas, 1999; Esteve, 2003; Carrera y Pereira, 2006; Lastra, 2009)

En la actualidad, el cine logra un considerable poder sociocultural, artístico y humano, merced a su capacidad de acoger toda la diversidad de sentimientos, deseos, acontecimientos y percepciones. Por ello, cualquier aprendizaje transmitido a través de este medio es de fácil asimilación porque representa un producto cultural que favorece el desarrollo de la personalidad de los espectadores.

A este respecto, Gubern (2006) afirma que se está efectuando un cambio en el cine y ello debe motivar más la presencia de una pedagogía con el cine: de una apropiada educación de la mirada que observe primero lo local y después lo global.

La emoción que nos produce estar en una sala de cine, adentrarnos en su rotunda oscuridad y fascinarnos ante una película, hoy día, es un efecto que se entremezcla con otras muchas maneras de acceder a esa emoción: por TV, en el ordenador, en el móvil y en pantallas grandes situadas en lugares públicos, con ambientes diferentes; constituyen otras formas de estar y sentir, pero todas ellas tienen algo que nos atrae, conmueve y recrea, nos permite ampliar nuestra imaginación, fantasía y conocimiento del mundo.

Comprobamos también el cambio en el hecho de que, en la actualidad, aquellas grandes salas, majestuosas, repletas de espectadores, están dando paso a las minisalas intimistas. Igual sucede con la concepción del cine como medio de masas, sostenida con las películas de Steven Spielberg, George Lucas o Ridley Scott que dan entrada a un cine digital de dagas y personajes voladores o impresionantes ejércitos mecánicos reproducidos por ordenador, como por ejemplo, *El señor de los anillos* (Peter Jackson, 2001) o los deslumbrantes trucos digitalizados de *Harry Potter* (Chris Columbus, 2001); *Gladiator* (Ridley Scott, 2000) ó *300* (Zack Zinder, 2007). Hay quien lamenta que el dominio de los financieros y sus criterios ajenos a cualquier valor estético o creativo, han espantado a la gente de las salas, ya que ahora solo acuden al cine los adolescentes a conmovirse con efectos especiales, mientras que la gente mayor se recluye en casa viendo la televisión. A pesar de ello, el cine ofrece un escenario de socialización y de aprendizaje donde la intervención pedagógica aprovecha su imagen para llegar o profundizar en el conocimiento. Y como venimos observando,

seguirá existiendo un cine de masas, de entretenimiento y evasión, que se compaginará con un cine más de minorías como el de Victor Erice, Alejandro Amenábar, von Trier, Ken Loach, Angelopoulos u otros estilos combinados como el de Woody Allen, Joel Coen, Pedro Almodóvar o Clint Eastwood, entre otros.

Esta gama de pluralidad y riqueza de aprendizaje que nos posibilita el cine hace que se convierta en un excelente trampolín para entender estas nuevas posibilidades y mejoras personales, un reto por el que nos merece seguir investigando.

### 8.2.1. Cine y hábitos culturales

El cine representa uno de los hábitos culturales más practicados por la población actual. Asimismo, se está produciendo una importante transformación en los hábitos de consumo y no una crisis del cine, como algunos manifiestan. Un alto porcentaje de la población española tiene televisor que visiona una media de tres horas diarias, por tanto, se registra un aumento del uso cinematográfico y, como consecuencia, un descenso notable de la asistencia a las salas de proyección, mientras que el servicio televisivo, la conexión y las descargas de la Red han aumentado, especialmente en la música y el cine. Si a ello añadimos que cada vez más existen consumidores inquietos por perfeccionar y potenciar el consumo doméstico (pantallas de plasma, alta definición, grandes formatos) con antenas parabólicas o poseedores de cables o televisiones de pago, podemos decir que todas estas prestaciones se producen mayoritariamente por su vinculación con el cine. Algunos profetas de las nuevas tecnologías auguran que el más privilegiado terminal audiovisual del futuro será el teléfono móvil, cuya función relevante ya no solo será la telefonía, sino un servicio a modo de microcomputador de bolsillo e inalámbrico en el que además de otras muchas comodidades se podrán ver películas.

Por todo esto, nos explicamos claramente el motivo de la reducción o cierre de multitud de salas de exhibición de nuestros entornos. Es cierto que actualmente el cine resulta un ocio costoso, si a ello sumamos el gasto que supone no solo la entrada sino el modo de acceder (parking, taxi u otro medio de transporte), o si se acompaña de gastronomía, refrescos o golosinas. Otro motivo de reducción apunta a la deserción de los espectadores que, ante los comentarios o actitudes inoportunas cada vez más numerosas de los espectadores hacia las escenas filmicas visionadas, optan por quedarse en sus hogares.

Pensemos, además, que ya no solo es en las grandes y sofisticadas salas de cine donde las películas logran toda su efectividad. Hoy se cuenta con recursos técnicos como los denominados *home cinema* que dotan a una habitación de cualquier hogar del ambiente similar al de una sala de cine.

Desde hace poco tiempo nos estamos familiarizando con las nuevas proyecciones filmicas en tres dimensiones (3D). En nuestro país, diversos circuitos (Yelmo, Kinnepolis, UGC, CineBox, por citar algunos) programan su inmediata inclusión en lo que está llamado a revolucionar la exhibición del futuro. Este hecho reivindica una renovación para el gremio de estos medios y será, al menos durante una temporada, un modo de entender el espectáculo en gran pantalla y sala oscura pero con un añadido, el uso de unas gafas especiales. Esta visión digital en tres dimensiones se consigue gracias a que el proyector emite dos imágenes digitales de modo simultáneo, que se hacen visibles en la pantalla del cine con una pequeña separación, que el espectador une logrando las tres dimensiones por medio de las citadas gafas activas Nuvisión.

De momento, el 3D ni se puede descargar ni piratear, al carecer de la tecnología necesaria para el disfrute de esas películas en los hogares. Y aun cuando alguna multinacional asegura que está confeccionando una pantalla que lo permitirá en el futuro, será preciso un tiempo hasta alcanzar el nivel óptimo de imagen y sonido para la versión doméstica. Si a ello sumamos las reducidas viviendas y la deficiente insonorización de que disponen, se requerirá más tiempo para obtener nuevas adaptaciones.

No obstante, algunas factorías como Spielberg, Lucas, Cameron o Disney-Pixar ven con optimismo estos avances innovadores. Hay quienes ya piensan en convertir el cine convencional a 3D; la primera muestra de buena acogida la tuvimos en diciembre de 2009, *Avatar* de Cameron<sup>1</sup> (Fernández, 2009; Gómez y Bort, 2009).

El cine es industria y arte. Sin su dimensión industrial no habría obtenido relevancia social, pero si hubiese dejado de ser arte tampoco habría conquistado y mantenido el apoyo y reconocimiento de la sociedad. El cine no es otra cosa que una producción cultural y, como tal, puede contribuir constantemente a la formación de la persona. Desde luego en lo referente a su formación estética; pero también en lo moral y en los valores; y de un modo especial cuando se busque formar en un sentido global y unitario (Quintana, 1993; Alonso y Pereira, 2000; Romañá y Martínez, 2003; Pereira, 2005a; Buitrago, Carrera y Pereira, 2008). Por ello, cada vez más los espectadores se convierten en coprotagonistas interactivos. De nuevo, la Pedagogía debe acercarse a todos estos progresos como elementos de aprendizaje para conocer las actitudes y valores que les acompañan.

### **8.2.2. El cine y la cultura audiovisual**

Conscientes de que la información nos llega a través de las imágenes más que de las palabras, se ha producido un cambio en la jerarquía de los sentidos. En nuestra era, prevalece lo que se ve sobre lo que se lee, son premisas ya anticipadas por el filósofo George Steiner a favor de la lectura y de la memoria cultural, igual que los avances lingüísticos de Rafaële Simone (2001) sólidamente justificados sobre el riesgo de la desvertebración entre la cultura, la información y la educación.

Asimismo, Sartori (1998) expresaba con certeza la siguiente expresión: entender mediante conceptos y entender a través de la vista han de combinarse en una suma positiva, reforzándose o al menos integrándose el uno en el otro. De este modo, la persona que lee y la persona que ve, la cultura escrita y la cultura audiovisual, están destinadas a asociarse en una síntesis armoniosa.

Por su parte, el cine ha protagonizado la revolución que ha supuesto la superación de la lectura/escritura entendida como el único vehículo de información/comunicación y el paso a una cultura fundamentalmente audiovisual, a partir del refuerzo que ha supuesto la televisión y, cada vez más, las nuevas tecnologías con todos sus avances. De ahí que consideremos necesario abordar el cine como un agente educativo, un recurso de apoyo básico para la educación, tanto en el ámbito escolar como extraescolar.

Igualmente, el cine puede convertirse en una importante ayuda para la humanización de la sociedad y el desarrollo personal, pero no significa que este se reciba de forma ingenua, espontánea y acrítica. Su presencia es poderosa y son muy valiosas las posibilidades que ofrece como para rechazarlas, y demasiada su influencia como para entregarnos a

<sup>1</sup> [www.guzmanurrero.es/index.php/Cine/cine-y-letras-Entrevista-con-James-Cameron.-Avatar.html](http://www.guzmanurrero.es/index.php/Cine/cine-y-letras-Entrevista-con-James-Cameron.-Avatar.html) (Fecha de consulta 20 de marzo de 2010).

él sin ninguna cautela. De ahí la conveniencia de ser conscientes de su repercusión y desarrollar las capacidades que la persona tiene para beneficiarse del cine y también para situarse ante él como un sujeto independiente capaz de superar una actitud de aceptación espontánea y gregaria.

Al igual que sucede con el lenguaje escrito, se produce una relación entre el receptor-espectador, el emisor-director y el texto-mensaje audiovisual. Recibir un mensaje audiovisual implica comprender, descifrar, interpretar lo que alguien ha expresado. Ahora bien, la riqueza y la calidad de la recepción de ese mensaje dependerán, no solo de la intención del emisor y de las características del mensaje, sino también de la capacidad y formación para la lectura audiovisual del receptor-espectador. La lectura, sea del medio del que proceda, precisa de conocimientos, habilidades y capacidades que nos permitan desarrollar estrategias de apoyo que interpreten el significado del mensaje. Sin ellas, solo lo lograremos de una forma más mediocre y defectuosa. De ahí la importancia de contar con un bagaje de conocimientos técnicos sobre cine que capten los aspectos formales de los que se ha servido el director para organizar lo que estamos viendo y comprender su función. Solo así estaremos en condiciones de establecer unos juicios de valor sobre los elementos narrativos y estéticos propuestos a partir de estas aplicaciones tecnológicas.

Si estudiamos la evolución del cine y nos fijamos en la importancia que se concede a la forma de configurarse la imagen, advertiremos que, en el último tercio del siglo pasado, posiblemente por influencia de la lingüística, hay un fuerte cambio en la interpretación de los diferentes elementos de la imagen. Por eso, se hace imprescindible estudiar esos elementos, su función, los códigos que están en su base a fin de una interpretación adecuada del filme. Es la gramática del cine que hábilmente utilizan los creadores para alcanzar sus objetivos y que paulatinamente van dominando los espectadores.

Esta comprensión cinematográfica comprende un conocimiento de las convenciones y códigos de la narrativa audiovisual y un entendimiento del mundo cinematográfico (tipos de planos, movimientos de cámara, modos de enfoque, luz, sonido, efectos sonoros y especiales...). Nos referimos a la pedagogía de la mirada que nos hace estudiosos, sensibles y críticos de estas producciones audiovisuales.

Por consiguiente, expertos en el séptimo arte afirman que las mejores películas son aquellas que gusta ver y saborear repetidas veces porque uno siempre descubre nuevos aprendizajes, una vez conocida la trama queda mucho por seguir comprendiendo y analizando. Para ello adoptamos la sugerente simbología de Federico Fellini (1999), *un buen vino es como una buena película: dura un instante y te deja en la boca un sabor a gloria; es nuevo en cada sorbo y como ocurre con las películas, nace y renace en cada saboreador*. Como también el sentimiento plasmado al respecto por David Lynch (Jousse, 2008), *el cine es una experiencia, un estado de ánimo que te hace soñar y crea un mundo al que uno desea volver una y otra vez*.

Es lógico, pues, que solo aquellos espectadores más familiarizados con las técnicas, estilos y géneros cinematográficos, puedan reconocer las estrategias de significación que hay detrás de cada elemento del cine y apreciar toda la complejidad que encierran. A medida que avanza su dominio de conocimiento, se sentirán mucho más realizados y se volverán mejores personas al comprobar esta formación. Por el contrario, quienes carezcan de ella no solo verán reducidas las posibilidades de formarse a través de este medio, sino que incluso podrán ser objeto de control y manipulación por parte de quienes poseen, gracias a lo audiovisual, un poder de comunicación e incluso de inducción.

A menudo se escucha que las actuales generaciones, denominadas *generaciones del zapping*, se mueven entre escenarios de incertidumbre, que navegan sin rumbo ante imágenes semejantes sin ánimo de discriminarlas pero con efectos de empobrecimiento cultural y emocional (Camps, 2008). Cuando, por el contrario, se precisa incrementar su concentración, atención, paciencia, capacidad interactiva y abstracta, no tanto impresionista, imaginativa y emotiva. Ante este fenómeno hiperactivo algunas instituciones ya piensan en propuestas pedagógicas que potencien en las personas momentos de reflexión, mejoras en los juicios de valor y las actitudes.

Pensamos que se debería comprobar la exactitud de estas valoraciones para actuar pedagógicamente a fin de integrar dentro de los contenidos educativos las diversas formas de expresión audiovisual, la lectura y la comprensión de la imagen cinematográfica y aprovechar así toda su virtualidad educativa (Pereira y Urpí, 2004).

Dichas generaciones actuales se integran en este mundo audiovisual y no se trata solo de formar *para el cine*, sino que también hay que formar a los educandos *con el cine*. Hoy podemos asegurar que ningún medio cultural va a estar tan presente y será tan accesible en la vida de las personas como el cine. Por eso, persiste nuestro deseo de preparar a los educandos por medio del cine, de hacer hincapié en que pocos medios ofrecen tanta riqueza formativa.

Ante todo esto urge que niños y jóvenes no solo se formen a través de una cultura escrita sino también de una cultura audiovisual. Tal como se presenta, casi omnipresente, es cuestión de aprovechar todas las posibilidades que posee para la preparación cognitiva, afectiva y actitudinal.

Si educamos la mirada desde niveles educativos tempranos, si sabemos leer e interpretar el cine, buscando el sentido de cada posición o movimiento de cámara, de cada frase del diálogo narrativo, de cada gesto interpretativo de los personajes, de la composición del decorado, del estilo de música y efectos sonoros, de lo que se ve y lo que se oculta, se deduce o intuye, lograremos captar y comprender en su totalidad los mensajes que engloba el cine (Cebollada, 1997; Lumet, 1999; Almacellas, 2001; Chion, 2004; Bermejo, 2005; De la Torre, Pujol y Rajadell, 2005; Prats, 2005; Ferrés, 2008). Por tanto, es preciso utilizar vocablos técnicos y especializados para llegar a interpretar el lenguaje propio del cine y comprender la intención comunicativa de las escenas seleccionadas. Desde esta perspectiva conseguimos que este medio se convierta en un elemento de educación emocional y en un catalizador de la conciencia ética, provocando en los ciudadanos posturas comprometidas y solidarias. Vivimos en un mundo donde lo audiovisual está presente y ello requiere educación permanente, así como aprovechar toda su amplitud para la educación en valores sociales que enriquezcan nuestros modos de actuar y de ser. No podemos ignorar la cultura del lenguaje audiovisual porque dignifica a la persona en su integridad (Gutiérrez, Pereira y Valero, 2006; Pereira y Valero, 2006).

Además, cabe resaltar el carácter global del cine y la pluralidad de dimensiones que contiene, su habilidad para combinar el lenguaje verbal y no verbal, constituyendo un medio de expresión total. De ahí su consideración de verdadera obra de arte, ya que alberga una demostración creadora y comunicativa. El cine es un instrumento de transmisión de conocimiento puesto que oferta una diversidad de capacidades informativas.

Aceptando esta realidad audiovisual, hay que comprenderla y, sobre todo, interpretarla y no solo es factible aprenderla a partir de un método sumativo, desde la conjunción de letras, sino que el estudio de la imagen precisa de un enfoque total, un método interconexionado para

esta sociedad globalizada. Las imágenes que vemos a diario necesitan su análisis y reconstrucción para poder entender aquellas que reflejan las emociones, la utopía o la realidad que debemos conocer o las que tendenciosamente impiden el crecimiento personal y creativo.

En definitiva, el cine ya no solo se considera como una alternativa de ocio, sino también un medio de recreación personal (Buitrago y Pereira, 2007), la enseñanza con, por y desde el cine representa una exigencia educativa y social.

### **8.2.3. Cine y sistema educativo**

Somos conocedores de las capacidades didácticas, educativas y formativas de la imagen y de los medios audiovisuales, en especial del cine, en lo referente a la sensibilización, la motivación, el desarrollo de aprendizajes y la construcción del conocimiento en el alumnado. Y, como consecuencia, del lugar destacado que ocupa el cine en la vida de los escolares. Sin embargo, también somos conscientes de la falta de formación adecuada de los escolares en el aula o comunidad educativa. Mayoritariamente, el cine es para este colectivo un elemento de entretenimiento y diversión (Colectivo Drac Mágic, 1995; De la Torre, 1996; Ambros y Breu, 2007; Bergala, 2008; Gilmour, 2009).

El cine es una herramienta básica de gran versatilidad. En algunas materias, el cine forma parte de los contenidos del currículo (CNICE, 2002; Martínez, 2003; Fernández, 2004a, 2004b). Es un recurso apropiado para enseñar materias como Educación ética y cívica, Educación plástica y visual, Música, lengua de la comunidad autónoma y literatura, segunda lengua extranjera, Matemáticas y Taller de iniciativas emprendedoras. Pero también ha de considerarse en el Proyecto lector del centro e incluirse entre las habilidades de la competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico.

Una película es casi siempre el apoyo más idóneo para ocupar un espacio en unas jornadas educativas, para cubrir un hueco en una sesión escolar, para ilustrar temas y problemas en la escuela de madres y padres o para servir de complemento a diversas materias de clase, lo cual convierte a la película en una estimable herramienta de trabajo. La película deberá ser comentada, analizada, valorada en sus conclusiones, esto es, deberá seguir la estrategia del cineforum. Con mayor insistencia, el profesorado demanda una formación en el uso de los recursos pedagógicos del cine, DVD, etc.

La utilización inmediata y frecuente del cine en la creación de conocimiento es el de medio-recurso para la transmisión de contenidos y la consecución de objetivos de muy diversa índole. Efectivamente, el cine contiene poderosos apoyos informativos por los que se accede a conocimientos —culturales, prácticos y científicos—, a valores individuales o sociales, a actitudes, a la vez que favorece el desarrollo de competencias básicas tales como la capacidad de observación, de análisis, de reflexión, de juicio crítico, de gusto estético, de cambios de comportamiento, etc. Como consecuencia, el cine involucra a toda la persona, tanto en la dimensión cognitiva como en la afectiva, psicomotora, ética, social e individual.

El aula es un espacio ideal para estudiar los elementos que conforman el lenguaje audiovisual y educar la mirada para el entendimiento de la estructura de la obra fílmica, compuesta por unos códigos que conviene descifrar.

Como acontece en el lenguaje oral, en el mensaje audiovisual existe una selección desde la unidad más pequeña que es el plano, pasando por la oración y el párrafo, lo que podríamos equiparar a una secuencia o una escena, hasta el texto completo, la película. Importa pues la capacitación tanto en la mirada crítica hacia los contenidos de los productos audiovisuales como en el análisis técnico de la formación de esos mensajes.

Asimismo, el aula es un lugar en el que se puede exponer en común lo que sentimos al recibir esas narraciones, analizar críticamente el conocimiento que nos ofrece y crear una mirada diferente, una mirada que va configurándose por ser compartida (Salovey y Mayer, 1990; Pereira y Marín, 2001; Martínez Salanova, 2002; Ortigosa, 2002; Collelldemont, 2008; García González, 2008).

Las realizaciones cinematográficas nos transmiten conocimientos, valores, nos hacen reflexionar sobre diversas temáticas y nos ayudan a entender el mundo actual. Si apostamos por un currículo donde el cine se incluye dentro de un sistema coherente multidisciplinar, transversalizado e integrado en el que se articulan objetivos, procesos de aprendizaje, competencias, contenidos explícitos y latentes, desarrollo de evaluación, así como su organización, secuencialización y temporalización, es porque creemos que aprender con, por y desde el cine implica introducir contenidos y estrategias de aprendizaje que se deben ir desarrollando según los sucesivos niveles de profundización, no solo hasta el final de la Enseñanza Secundaria, sino a lo largo de toda la vida.

### *8.2.3.1. La integración curricular del cine en la Educación Infantil*

Si consideramos la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006) que establece el marco general de la educación no universitaria en España, en el Capítulo 1 dedicado a la Educación Infantil, se contempla el desarrollo de habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión como objetivo de la etapa (artículo 13) y conforme a él será un principio pedagógico el fomento de experiencias de iniciación temprana en las tecnologías de la información y la comunicación, TIC (artículo 14). Asimismo, en el desarrollo de la ley se establecen las enseñanzas mínimas por el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Educación Infantil (BOE de 4 de enero de 2007), se hace hincapié de nuevo en la importancia de tener presentes los diferentes lenguajes que enriquecen las posibilidades de expresión y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa y entre los que destacan el lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación, que cumplen un papel relevante en los contenidos del currículo de Educación Infantil, especialmente en el área de Comunicación y representación, al requerir un tratamiento educativo que, a partir del uso apropiado, inicia a niñas y niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y en su utilización.

Más concretamente, se establece un bloque específico de contenidos denominado Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación en el que se especifican los siguientes contenidos:

- Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, pizarra digital, como medio de comunicación.
- Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos. La valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
- Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.

En el bloque 3, sobre lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación, matiza:

- El acercamiento al uso del ordenador y a la cámara fotográfica en los procesos creativos para la elaboración de producciones audiovisuales como dibujos animados, presentaciones, videos... a través de programas de ediciones, de gráficos y de sonidos.

- La utilización, en la medida de sus posibilidades, del lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y comunicación como forma de expresión y comunicación.
- La toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
- La aproximación al conocimiento, empleo y valoración de las TIC (ordenadores, Internet, pizarra digital interactiva, escáner, vídeo...), como herramientas de búsqueda de información, creación, expresión y comunicación.

Igualmente, en el bloque 2 de lenguajes artísticos: plástica, musical y corporal se contemplan los siguientes aspectos que pueden vincularse directamente con el cine:

- La potenciación de la imaginación y fantasía del alumnado que enriquezca la actividad creativa.
- El descubrimiento de las posibilidades creativas y plásticas de la luz, las sombras y el color, empleando recursos como la luz natural, linternas, lámparas, proyector...

Ante lo expuesto, no cabe duda que estos contenidos obligan a introducir las tecnologías de la información y la comunicación, y especialmente el cine, en el trabajo educativo con la población infantil. Pero esta iniciación no significa únicamente aprovechar sus posibilidades informativas y de entretenimiento sino, y sobre todo, potenciar su vertiente instructiva. Para esto se precisa que el cine forme parte del currículo desde criterios de coherencia e interrelación con el resto de elementos curriculares, y en este reto puede ser útil contar con diferentes propuestas que ayuden en los momentos iniciales y permitan, si es el caso, superar la inexperiencia del trabajo con este recurso educativo.

Si consideramos el Real Decreto 114/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (BOE de 6 de febrero de 2004) y el reciente Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOGA de 23 de junio de 2009)<sup>2</sup>, en los objetivos “f” e “i” se hace referencia al uso del cine, es decir: (f) *Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión*. En este caso, también tendrían cabida las representaciones teatrales y el montaje en vídeo de películas. El siguiente objetivo, (i) *Acercarse, en la medida de sus posibilidades al uso de las tecnologías de la información y la comunicación*. Igualmente, aquí se podría enfocar el visionado de películas en el ordenador o en la pizarra digital, además de tratar su uso y posibilidades.

Con respecto a la competencia cultural y artística, supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales y artísticas utilizadas como fuente de enriquecimiento y de ocio, consideradas como parte del patrimonio de los pueblos. Por ello, apreciar el hecho cultural en general y el hecho artístico en particular equivale a disponer de aquellas habilidades y actitudes que permitan acceder a sus distintas manifestaciones, sean habilidades de pensamiento, perceptivas o comunicativas, o sean manifestaciones de la sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y recrearse. En este sentido apreciamos otra característica asociada al uso del cine (Marías, 1990; Eco, 2004; Ferrés, 2007).

### 8.2.3.2. La integración curricular del cine en la Educación Primaria

En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006), así como el

<sup>2</sup> En nuestro país las competencias en materia de educación están transferidas a las distintas comunidades autónomas que desarrollan sus políticas y prioridades en cuanto a las dotaciones y fomento del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos.

Decreto 130/2007, de 28 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOGA, de 9 de julio de 2007), tiene por finalidad proporcionar a todos los niños y niñas una formación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar; adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

Entre los objetivos que tienen mayor vinculación con el aprendizaje del cine, destacamos los siguientes: *(i) iniciarse en la utilización para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran; (j) utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.*

Sobre el área de conocimiento, Tratamiento de la Información y Competencia Digital, se encuentra asociada a la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la cual se acuda o al soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Para ello se requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro), las pautas de decodificación o de transferencia, y la aplicación en distintas situaciones y contextos del conocimiento de los diferentes tipos de información, de las fuentes, posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en que se debe expresar.

El tratamiento de la información y la competencia digital implica ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva porque favorece la selección, el tratamiento y la utilización de la información y sus fuentes así como las distintas herramientas tecnológicas; igualmente, supone tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible y ser capaz de resolver problemas reales de modo eficiente.

En lo referente al área de Educación Artística se tiene en cuenta el desarrollo de habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas. También el fomento de la sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas. Esto supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales, artísticas y deportivas, utilizadas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Como bien expresa el Decreto anteriormente reseñado, se necesita una actitud de aprecio, de creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos como la música, la literatura, las artes visuales o escénicas o las diversas formas que adquieren las denominadas artes populares. Exige, asimismo, valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

El conjunto de destrezas que conforma esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales como aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para elaborar creaciones propias. Requiere un conocimiento básico de las distintas creaciones culturales, artísticas y deportivas; la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo; la actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales; el deseo y la voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras.

### 8.2.3.3. La integración curricular del cine en la Educación Secundaria Obligatoria

En la Educación Secundaria Obligatoria se prestará atención a la orientación educativa y profesional del alumnado. La finalidad de esta etapa consiste en lograr que los estudiantes adquieran los elementos básicos de cultura, especialmente en aspectos humanísticos y artísticos; consoliden los hábitos de estudio y de trabajo; prepararlos para su incorporación a los estudios posteriores y para su inserción laboral y formarlos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

Entre los objetivos vinculados con el cine resaltamos los siguientes: *(e) desarrollar las destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Conseguir una preparación básica en el campo de las tecnologías; (l) apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación* (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre).

En el primer curso el alumnado estudiará además, la materia de Educación plástica y visual. Y sin perjuicio de tratamiento específico, en algunas de las materias de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajará en todas ellas.

En cuanto a las competencias básicas que deben de regir todo el proceso educativo en esta etapa, resaltamos la competencia en comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, competencia cultural y artística. Dentro de estas tres competencias, no dudamos en que el cine cobra especial relevancia, es un excelente medio para conseguir los objetivos mencionados.

La competencia artística incorpora el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además, supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones del patrimonio cultural y la sociedad concreta, así como la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, de las modas y de los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos desempeñaron y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

Supone igualmente una actitud de aprecio a la creatividad implícita a la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de los diferentes medios artísticos como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas; o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige, asimismo, valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

Las competencias y objetivos educativos de la Educación Secundaria Obligatoria en la legislación actual (LOE) pueden entenderse como agrupadas en una serie de ejes temáticos: lingüístico, matemático, científico, social, cultural, artístico, tecnológico-digital, personal y autoaprendizaje. En el Decreto 133/2007, de 5 de julio (DOGA de 13 de julio de 2007), por el que se regula la enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria, solo se pueden ver algunos principios sobre cine en materias como:

Educación plástica y visual, en el bloque 3, Contorno audiovisual y multimedia, se establece lo siguiente: *Identificación con el lenguaje visual en prensa, publicidad y televisión. Y a continuación: Análisis y experimentación de los procesos, técnicas y procedimientos propios*

*de los medios de captura y manipulación de imágenes fijas, seriadas y en movimiento, para producir mensajes audiovisuales. Y, reconocimiento y valoración de la presencia e influencia de la imagen en nuestro tiempo.*

Con referencia a la Música, aunque hay un capítulo dedicado a ella, encontramos contenidos asociados al cine, cuando expone la música al servicio de otros lenguajes: corporal, teatral, cinematográfico, radiofónico o publicitario y en las TIC.

En Lengua, de tercer curso, se determina el *Análisis de otros lenguajes estéticos como el cine*. En la materia de Lengua extranjera se encuentran los aspectos socioculturales y de conciencia intercultural, *Conocimiento de los elementos culturales más significativos de los países donde se hable la lengua extranjera: literatura, arte, música, cine, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos la biblioteca, la prensa, Internet y otras tecnologías de la información y la comunicación*. Y, finalmente, en la materia de Tecnología, dentro del bloque de Técnicas de expresión y comunicación, especifica: *Conocimiento del lenguaje icónico como base para el dominio de la expresión por medio de la imagen y la asimilación de las diversas técnicas cinematográficas: plano, universo fílmico, movimientos de cámara, panorámicas, trucos y recursos del cine*.

Por lo expuesto hasta aquí, es evidente que el cine requiere un tratamiento especial en estos niveles educativos.

En lo que respecta al Bachillerato, Decreto 126/2008, de 19 de junio, (DOGA de 23 de junio de 2008), a los efectos de este capítulo, destacamos simplemente que el cine se contempla en las materias de: Cultura audiovisual, Diseño, Historia, Lengua castellana y literatura, Historia de la música y de la danza y Matemáticas aplicadas a las Ciencias sociales II.

En el Bachillerato, aunque no se expliciten estas mismas competencias, sí que van incluidas en los objetivos educativos correspondientes a esta etapa. En concreto son: la formación del espíritu crítico, el fomento de la igualdad, el uso de las lenguas, el manejo de las TIC, la comprensión de las realidades del mundo contemporáneo y el fomento de la investigación como forma de conocimiento y avance social.

Todas estas consideraciones son una oportunidad muy favorable para mejorar la formación en comunicación y cultura audiovisual y tecnológica de nuestro alumnado, tanto desde la perspectiva del cine como ámbito general de educación, como desde la perspectiva del cine como educación artística que es parte de la educación general.

#### **8.2.4. Valores educativos del cine (educación con el cine)**

Si comprobamos la evolución del cine y la importancia concedida a la forma de configurarse la imagen, advertiremos que en el último tercio del siglo XX, quizá por influencia de la lingüística, hay un fuerte cambio en la interpretación de los diferentes elementos de la imagen. Por eso se hace imprescindible estudiar esos elementos, su función, los códigos que se encuentran en su base, a fin de una interpretación adecuada del filme.

A diferencia de otras artes en las que cuenta más la individualidad del artista, en el cine, desde sus comienzos, está presente el gran número de personas a las que se destina la película. Sin duda, es una característica suya la unión de creación artística, función *comunicativa* y forma de producción más próxima a una factoría industrial que al estudio o taller de un artista. Precisamente, una de las grandezas del cine radica en que, sin renunciar a las más elevadas exigencias del arte, trata de llegar a la mayoría de las personas sin distinción ideológica y cultural. Y, legítimamente, puede sentir orgullo de haber sido aceptado por todas las clases sociales.

En efecto, el cine *entretiene*, distrae, divierte y muchas gentes no esperan más de él. Pero que no esperen no significa que no encuentren o comprueben que, además de diversión, el cine les inculque ideas, influya en sus conductas o logre que se identifiquen con determinados valores. Y su repercusión es mayor porque lo hace sin dejar de ser atrayente, pues sabemos que al cine se acude libremente y que si pierde esta faceta atractiva, dados sus altos costes, no podrá subsistir.

A pesar de su ingenio, de su dominio y hasta de su manipulación, las personas desean ver cine porque por medio de él se recrean, van más allá de lo conocido y establecido, se vuelven libres, se acercan a lo humano y confían en la vida; para vivir y sentir con el cine, desde la risa hasta la tristeza, desde el amor hasta el odio, desde el gozo hasta el dolor, desde el valor hasta el temor, desde el éxito hasta el fracaso.

Esta concepción del cine como un mero divertimento también debe dar la oportunidad de captar la atención de los más jóvenes, apoyar su *capacidad de reflexión* y favorecer el análisis y la crítica de los contenidos educativos que engloba. Por consiguiente, el cine podrá ser *educativo* si el espectador está capacitado para valorar y criticar, no solo el argumento, sino también todos los elementos que componen una película: guión, dirección de actores, interpretación, fotografía, montaje, banda sonora, etc.

En definitiva, el cine se convertirá en un buen recurso pedagógico si al espectador se le capacita para el análisis y la crítica de aquellas situaciones argumentales, símbolos y mensajes que orienten sobre los riesgos a evitar o que apoyen el desarrollo de posiciones más maduras, favoreciendo la *educación en valores*. Como consecuencia, el cine puede ser una herramienta eficaz de trabajo cuando lo convertimos en algo más que un puro elemento de diversión. Cuando consideremos:

- Si disponemos de películas debidamente seleccionadas en función de criterios educativos y de entretenimiento.
- Si analizamos y preparamos los correspondientes soportes técnicos que resalten y potencien los aspectos notables de la película y que permitan un trabajo previo y posterior al visionado, incluyendo la evaluación (González-Martel, 1996; Dios, 2001; Pereira, 2005b).
- Si incorporamos la intervención pedagógica con el cine en el centro escolar, en el profesorado y en el resto de la comunidad educativa como agentes efectivos de la educación.

El cine constituye un pilar de *comunicación* de indudable atractivo para el público. Es un *mass media* basado fundamentalmente en la imagen y el sonido, precisa del conocimiento de unos códigos para captar toda la riqueza comunicativa que nos trasmite. Esta comunicación en el cine se produce a *tres niveles*. El *primero* se refiere a los sistemas perceptivos, vista y oído, de forma que se puede acceder a la información de un modo inmediato, únicamente a través de los estímulos más primarios. El *segundo*, trata de los lenguajes asociados a los sistemas perceptivos: imagen, sonido fonético y musical, ruidos y señales. Todos ellos producen una amplia gama de referentes culturales de reconocimiento y codificación. Y el *tercer nivel*, interviene de forma subconsciente. La disposición de los encuadres y utilización de la luz, los movimientos de cámara, la elección del espacio escénico, el uso de la música y el movimiento de los actores, entre otros, son elementos que el espectador medio no percibe conscientemente, pero una vez combinados hacen que las películas nos transmitan conocimientos, emociones y valores. Estos tres niveles, se

han organizado de forma precisa para que los mensajes cinematográficos conformen una compleja red de comunicación.

Para ello hay que reconocer que el sistema del *lenguaje cinematográfico* es una de las conjunciones más impresionantes que existen desde el punto de vista de la comunicación humana. Consecuentemente, la información que codificamos gracias a las películas es capaz de suscitar cambios de actitud, emociones y llegar de un modo claro y diáfano a todos los sectores de la población. Es indudable que la técnica juega en el cine un papel determinante, en una película todo ha sido estudiado y planificado minuciosamente.

Lo que pretende el director de un filme es que el espectador se sienta comprometido, que vea reflejada en la pantalla su visión de la realidad. De esta forma, se produce un momento de *convivencia mágica*, un entendimiento de la otra persona, o sea, *un momento de acogida y entrega* de la obra artística en términos de concordancia valores-sentimientos, tal como se ha especificado en el Capítulo 2 del libro.

En este sentido, el cine como instrumento pedagógico que se adentra, reproduce e investiga la vida humana, sus conflictos, pasiones y *emociones* nos conecta con el “como si”, en ese mundo irreal o percepción virtual desde la cual vivimos y sentimos, reconociéndonos, identificándonos, transformándonos y adaptándonos a través de la risa, la tristeza, el amor, el gozo... despertando en el espectador unos sentimientos, pensamientos, actitudes que transferirá al aprendizaje de experiencias en un medio y situación determinada.

Conviene establecer la diferencia entre una *pedagogía con los medios*, que puede entenderse como aquellas acciones educativas que utilizan los medios de comunicación, y una pedagogía de los medios. Las nuevas tecnologías de la sociedad de la información en apoyo de la enseñanza, son recursos propios de una *pedagogía de los medios*, en este caso los audiovisuales, el cine, la televisión, los *mass media*, Internet, son el objeto de estudio y de aprendizaje. Se necesita conocer el lenguaje propio de la imagen cuando se utiliza en un contexto o en otro, los medios de que se disponen, así como la interacción con las redes informáticas ya que, en el fondo, trasciende una ideología.

Interesa desarrollar un nuevo escenario creativo que, a partir de un sistema de comunicación dialógico, donde el alumnado sea capaz de interaccionar de una forma horizontal, donde la participación sea democrática e igualitaria, ya que todos ven el filme y todos pueden reflexionar y participar.

Además, resaltamos el *carácter global* del cine, la pluralidad de dimensiones que conlleva. Así, conjuga el lenguaje verbal y no verbal, constituyendo un medio de expresión total. Como ya decíamos, el cine es una verdadera obra de arte, ya que se alberga una demostración creadora y comunicativa; es un instrumento de transmisión de conocimiento, dado que oferta diversidad de capacidades informativas. Por tanto, la enseñanza con, por y desde el cine representa una exigencia social. Y no solo para la formación de la persona, sino porque además el cine es una alternativa de ocio y formación personal.

El cine es también un agente educador y un reflejo del mundo que nos rodea. Desde sus inicios ha tenido siempre ese estilo moralizante y actitudinal gracias a su poder de expansión, devuelve al espectador la imagen de una sociedad en permanente cambio, donde se reflejan las proezas y las desgracias del ser humano, las injusticias y los logros. La calidad de muchas películas ha conseguido conmover e impulsar al cambio social, a ser modelos de imitación para educar en valores (Instituto Pedagógico Padres y Maestros, 2003; García, Pérez y Escámez, 2009; Equipo Padres y Maestros, 2009).

Desde enfoques eminentemente activos se puede aprovechar un filme para educar en valores, a través de él, se despierta en el alumnado ideales y aspiraciones que estaban latentes en su interior, para impulsarlos y ponerlos en práctica. Igualmente, pretendemos crear ambientes de convivencia pacífica para la vida, favoreciendo la reflexión y el análisis crítico de los valores y, en ocasiones, desde los propios contravalores.

El cine es una realidad llena de sentido, y por ello conduce a los espectadores a valorar unos hechos en los que, de alguna manera, se hacen partícipes. El espectador es ajeno o cómplice de la acción que presencia en la pantalla: puede valorar desde el interior, como actor, lo que acontece por medio del proceso de identificación/internalización, pero también puede hacerlo, desde el exterior, situándose como observador ajeno, manteniendo el nivel de distanciamiento propio de un juicio objetivo. De ahí que afirmemos que el cine enseña a sentir las cualidades de la realidad y contribuye a configurar la sensibilidad, a promover sentimientos e ideas frente a las situaciones de la vida ofrecidas en la película.

Si atendemos la época y las culturas que vivimos, ausentes de responsabilidad, de esfuerzo y tolerancia, cada vez más se demanda una adecuada educación en valores porque los valores orientan las normas, actividades, conductas y opiniones, y son elementos esenciales en la formación humana. De este modo, educar en valores es promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y para crear condiciones que afectan a los procesos formativos (Savater, 2002; Hoyos y Martínez, 2004; Elzo, 2007; Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007). Desde el punto de vista pedagógico, el cine puede ser un agente educador si al espectador se le capacita para el análisis y la crítica de los argumentos tratados.

Por tanto, el cine es un excelente medio para formar en valores. A través de él se hacen patentes los valores y contravalores sociales. El cine demuestra una gran capacidad para despertar en nosotros ideales y aspiraciones que estaban aletargados en nuestro interior y para estimularnos hacia su puesta en práctica. Tiene, además, la cualidad de establecer ambientes de convivencia, incluso aunque se visiona a modo individual para que surjan vivencias comunes y, gracias a ellas, se dé paso a situaciones de diálogo, negociación, transigencia, compromiso. A menudo, los problemas sociales proyectados en la pantalla y resueltos de forma concreta, se convierten en enseñanzas de la vida y para la vida, favorecen la reflexión y el análisis crítico de los valores y contravalores que los determinan y consiguen el cambio de actitudes.

Finalizaremos este punto citando la sugerente afirmación de Touriñán, 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 (Touriñán, 2008). La educación en valores es una función de toda la sociedad, es una responsabilidad colectiva, nos incumbe a todos, porque es una responsabilidad colectiva.

### 8.3. Cine y formación docente

Interesa destacar la dimensión social de la educación: vivimos en un mundo cambiante en el que el conocimiento crece estrepitosamente, lo que nos obliga a una continua actualización. Como consecuencia, la educación es un elemento nivelador, prioritario, de igualdad de oportunidades, de integración y de cohesión social.

Dada esta vertiginosidad en el acontecimiento de los hechos, resulta difícil su total asimilación y comprensión, por lo que se recomienda la función selectiva de ciertos contenidos

atendiendo las necesidades e intereses de cada persona. Igualmente, se sugiere que los contenidos aprendidos se comprendan acompañados de una amplia gama de experiencias cognitivas, afectivas, procedimentales y morales; experiencias que deben estar impregnadas de artes, de variadas corrientes de pensamiento, de ciencia, de tecnología, de cultura, de costumbres, de tradiciones, de valores, etc. Nos situamos ante un currículo donde coinciden la inteligencia, la racionalidad y la creatividad humana. Sin duda, este sería uno de los retos de la actual pedagogía, conseguir vínculos entre las culturas y los sujetos, enjuiciando de forma activa las informaciones básicas que la persona acoge del medio, transformándolas, adaptándolas, actuando y enriqueciéndose de acuerdo a ellas (Martínez y Hoyos, 2006; Touriñán, 2008). De esta manera estamos en la línea de conseguir una ciudadanía formada e informada ante una cultura escrita y audiovisual.

Nos encontramos en una etapa que ha superado la concepción de la educación como la de un fenómeno asociado a una fase de la vida de las personas y vinculado solamente a unas instituciones que, en ocasiones, están absorbidas mayoritariamente por la educación permanente.

El profesorado es consciente de los avances y desarrollos tecnológicos de la sociedad de la información y la comunicación y su repercusión no solo en la economía y organización social sino también en los estilos de enseñanza y en el aprendizaje a lo largo de la vida. Por ello, solicita una formación continua que implique la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de nuevas habilidades. No dudamos que la preparación profesional implica la actualización constante.

Los docentes no pueden dejar de lado estas innovaciones sociales y tecnológicas, especialmente cuando han comprobado que el verdadero sentido pedagógico de la educación consiste en una permanente reflexión acerca de su modo de saber, de su quehacer diario, de su convivencia con los demás y de su forma de ser (Delors, 1996; Requejo, 2003; Mierieu, 2004; Morin, 2005; Vázquez, 2001). Enseñar a partir de estas premisas ayudará a optimizar la calidad de la educación y la formación del profesorado. Todo ello repercutirá en la mejora de su autoestima y su valoración personal y social.

Hoy, las dimensiones de la cultura se han globalizado porque el conocimiento no solo está en un área local, cada vez más existen conocimientos globales y se precisa de una formación de calidad y selectiva ante la cantidad de conocimientos existentes.

El entendimiento del lenguaje audiovisual, en especial el cine, necesita cada vez más de las nuevas tecnologías y de la actualización y construcción de los conocimientos. Estos recursos de gran sofisticación facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las posibilidades de hacer de los medios un método de enseñanza es cada vez más evidente. Con ello se favorece la motivación del alumnado ya que forma parte integrante y básica en su programa de aprendizaje (Morduchowicz, 2002; Raposo y Sarceda, 2008). Aunque ya decíamos, hay quienes piensan que el uso del vídeo o DVD sirve de entretenimiento y no le encuentran el sentido pedagógico adecuado, de ahí la urgencia de formar a los docentes para adaptarse a la realidad que les ha tocado vivir, la era de la información tecnológica y audiovisual.

Si ver cine supone una actividad sedentaria, también sucede igual con el videojuego y las nuevas tecnologías, en general, pero también leer es una actividad sedentaria. Nuestro alumnado actual tiene dificultad para prestar atención a las sesiones magistrales, se caracteriza por su capacidad para realizar variadas actividades a la vez. Aprende auditivamente

y posee una memoria operativa considerable, pero requiere de estrategias y habilidades adecuadas para procesar la información e interactuar con el entorno. Las innovaciones pedagógicas y tecnológicas deben entrelazarse.

El cine, no solo llega a la inteligencia de las personas, sino que también conecta con sus emociones, para generar motivaciones y para facilitar el compromiso de las personas con el cambio, cambio que se puede producir o favorecer a partir de la realidad más inmediata porque el mundo de hoy no le es ajeno en absoluto al mirar una pantalla, incluso podría decirse que esta forma parte del mundo y se conforma como un objeto de uso diario. Todo nuestro entorno podría decirse que es una inmensa y variada pantalla. Miramos la pantalla del cajero automático para sacar dinero, la pantalla de cine, la gran pantalla de un concierto en directo, la esfera del reloj en pantalla, la pantalla plasma del ordenador y televisor, del teléfono móvil, leemos libros en pantalla, etc. (Lipovetsky y Serroy, 2009).

El cine se entremezcla con los acontecimientos de la vida cotidiana, nos proporciona la idea de que conocemos toda su estructura básica de funcionamiento, cuando esto es imposible de alcanzar sin un aprendizaje previo. El hecho de contemplar películas no supone aprovechar todas sus posibilidades. La comprensión del cine requiere su aproximación constante, especialmente si se pretende un entendimiento del mundo cinematográfico. Ante la existencia de este desconocimiento generalizado, es necesario un adiestramiento y, sobre todo, una formación en la reflexión, en el conocimiento y en el juicio crítico y comportamental; diríamos que no solo consiste en entender el mensaje del filme, sino también en saber criticar, reaccionar y transformar todo lo que reporta.

Estamos convencidos de que el cine es uno de los medios que puede llegar a la persona en su totalidad, con su individualidad y su sociabilidad, porque el cine se adapta a cada una de las diferencias individuales de cada espectador, le devuelve a su propia vida y a sus inquietudes más profundas, pero también trata las sensaciones y sentimientos propios de los seres humanos ofreciendo horizontes para vencer los obstáculos. Y, por supuesto, el cine nos sumerge y encamina en la emoción, el sentimiento, la sensibilidad, pero también en la percepción, la inteligencia y el juicio crítico para percibir el mensaje en toda su extensión.

#### **8.4. Directrices formativas sobre el cine. Hacia una convergencia europea**

Con la nueva ley de educación, ya citada, la formación de una persona experta en educación para el cine se distingue de la formación entendida como educación cinematográfica general.

Como ya dijimos, al hablar de educación del cine hay que seleccionar tres campos formativos claramente diferenciados: la formación profesional del cine, la formación docente con referencia al cine, y el cine como integrante de la formación general.

Actualmente, la formación profesional del cine se puede adquirir en instituciones universitarias, como en las facultades de Comunicación Audiovisual, Periodismo, Geografía e Historia o Bellas Artes, entre otras. Como se puede apreciar, nos referimos a los estudios específicos sobre cine y otros estudios vinculados con el cine. La línea de futuro es que el conocimiento de las artes adquiera una categoría superior, encaminada hacia la especialización.

Si consideramos los nuevos planes educativos de convergencia europea, se observa que se demanda una carrera formalizada del cine. No se trata de reducir esta competencia especializada solo al ámbito universitario, ni que la persona se forme de modo libre, sin valoración de su trayectoria formativa. Es conveniente que los estudios estén reglados

de cara a la homologación académica y el reconocimiento profesional entre los distintos países del continente europeo.

Dos son las vías de formación para ejercer la función docente en los diferentes ámbitos del sistema educativo en la especialidad de cine: las titulaciones superiores de la especialidad pedagógica y los grados y postgrados universitarios de especialista en cine. Avanzamos que estas vías formativas velarán por la calidad de estos estudios.

Cada vez es más evidente que esta especialidad formativa en los docentes con respecto al cine se encamina hacia la mejora educativa del alumnado, en detrimento del sentido general de la formación desde la cultura cinematográfica. Según esta perspectiva, las vertientes teórica y práctica deben contemplarse ya que se complementan. Todas las formas de expresión existen en el área de la experiencia, suponen un enriquecimiento personal.

Ante la nueva ley se presenta un problema de orientación o mentalidad con referencia a la educación cinematográfica, porque se trata de formar personas con la cultura en cine, sin convertirlos en profesionales. No consiste en formar a directores, guionistas, cámaras, etc. de cine, para ello ya existen las entidades específicas (escuelas de arte, cine y sonido, centros de estudios cinematográficos y audiovisuales, cinematecas, consorcios audiovisuales, centros de formación continua y producción, centros de formación profesional, etc.). La educación por el cine aparece como ámbito de educación general, es decir, como parte del currículo general de la educación obligatoria y común para todos. Se contempla como una finalidad de la educación general. Desde esta óptica, se abre una línea disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias generales desde la cultura cinematográfica, es decir, es preciso hablar del cine como ámbito general de la educación, donde la teoría y la práctica cobren sentido. De este modo, las ofertas formativas son cada día más amplias, las vías de formación permanente sobre cine abarcan: centros de formación del profesorado transferidos desde las distintas comunidades autónomas; seminarios de profesores; proyectos de investigación; sindicatos; movimientos de renovación pedagógica; organismos e instituciones públicas y privadas; convocatorias y concursos de innovación pedagógica; publicaciones; materiales pedagógicos; conferencias; simposios, congresos, cursos de verano, talleres, festivales, etc.; recursos tecnológicos; páginas webs; cursos online; intercambios docentes a nivel nacional e internacional, etc.

Con todo ello, el propósito de esta pedagogía de las artes no solo residirá en reducir las desigualdades, sino también en desarrollar un espíritu reflexivo y crítico, y despertar en el alumnado la intuición, la sensibilidad y el gusto estético y creativo, propio de la educación artística general.

## 8.5. Conclusiones

Llegados a este punto, podemos afirmar, a modo de reflexión final, el sentido de la educación cinematográfica como desarrollo vocacional y carrera profesional centrada en el conocimiento y el dominio del cine. Pero, además, debemos insistir en la importancia de educar por el cine, tratando al cine como parte de la cultura y como ámbito general de educación integrado en la educación general.

La educación por el cine implica, ante todo, educación y, por tanto, representa en cada persona, un proceso de maduración y aprendizaje. Significa un proyecto personal de la vida. Un proceso con sentido integral, personal y patrimonial en un entorno individual, social y cultural diverso.

Ante la importancia que está tomando el uso de las TIC en la enseñanza, estamos seguros de que ello contribuirá a optimizar estos recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, como consecuencia, en la mejora de la calidad educativa. En relación con el tema del cine y la educación se confirma cada vez más que el trabajo con las pizarras digitales, entre otros elementos, fomentará el uso del cine en las aulas. Estos instrumentos se van integrando en la vida educativa de las aulas, tanto por parte del profesorado, como del alumnado. Asimismo, lentamente, se va abriendo paso a buenas prácticas de innovación pedagógica. Todo ello, si se acompaña de estrategias de aprendizaje colaborativo, de formación continua y de intercambio y contraste de experiencias hacia procesos de innovación educativa en la sociedad de la información (Raposo, Sarceda, Pereira, Añel, Martínez y Rodríguez, 2009).

La educación cinematográfica debe ser tratada como un tema pedagógico general que permite desarrollar competencias que incluyen destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos de manera integral y no diferencial o especializada.

La educación y los educadores no pueden quedar indiferentes a esta formación del lenguaje audiovisual e informático, es preciso descubrir toda su fuerza comunicativa y su posibilidad de convivencia pacífica en esta era condicionada por el desarrollo y la expansión de las tecnologías de la información y las nuevas líneas de comunicación. De modo veloz nos comunicamos desde redes.

La educación del cine implica la intervención pedagógica que debe ser abordada desde la formación general del individuo y no solo como ámbito de especialización o profesionalización. Esta premisa contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación sobre el cine, como valor educativo, experiencia artística y experiencia profesional. De esta forma, el cine se convierte en un amplificador de valores, creencias y comportamientos para espectadores que necesitan aprender a recrear el pensamiento crítico.

Por lo tanto, reivindicamos el reconocimiento del séptimo arte en la formación de las personas y la aceptación de su capacidad para una reconstrucción crítica de la cultura y para un compromiso con los problemas de las personas, en su dimensión individual y social. Pero reivindicamos además el uso del cine en la educación general como medio de educación artística, susceptible de cumplir todas las finalidades relacionadas con el sentido estético y artístico. La formación en los lenguajes audiovisuales y tecnológicos como formación general de la educación artística es una posibilidad inequívoca del cine como educación general artística que no está siendo utilizada como corresponde en las aulas.

---

## Bibliografía

---

- Almacellas, M. A. (2001). *Educación con el cine. 22 películas*. Navarra: Eunsa.
- Alonso, M<sup>a</sup> L. y Pereira, M<sup>a</sup> C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Monográfico "Educación Social y Medios de Comunicación", (5), 127-147.
- Ambros, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Editorial Graó.
- Beardsley, M. C. y Hospers, J. (1997). *Estética. Historia y fundamentos*. Madrid: Cátedra (Teorema). 11<sup>a</sup> ed.

- Benet, V. (2006). *La cultura del cine. Introducción a la historia y a la estética del cine*. Barcelona: Paidós.
- Bergala, A. (2008). *Lípotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca Bologna.
- Bermejo, J. (2005). *Narrativa audiovisual. Investigación y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Buitrago, M<sup>a</sup> J., Carrera, M<sup>a</sup> V. y Pereira, C. (2008). Hiyab y Proverbio chino. Una propuesta de intervención pedagógica para educar en la tolerancia y la diversidad. En Gobierno de Aragón, *Cine, salud y nuevos entornos. Mira local, piensa global* (pp. 27-56). Zaragoza: Dirección General de Salud Pública. Gráficas Lema.
- Buitrago, M<sup>a</sup> J. y Pereira, C. (2007). *Educación para la ciudadanía: los valores del ocio y el tiempo libre*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Camps, V. (2008). *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Península.
- Carrera, M<sup>a</sup> V. y Pereira, M<sup>a</sup> C. (2006). Billy Elliot. Una propuesta de intervención pedagógica con el cine para educar en la igualdad de género y en las emociones. En Gobierno de Aragón, *Cine y aula, promotores de salud. Nuevas experiencias para la salud a través del cine* (pp. 89-119). Zaragoza: Gobierno de Aragón. Gráficas Lema.
- Cebollada, P. (1997). *Una mirada al cine*. Madrid: Centro Español de Estudios Cinematográficos y Audiovisuales.
- CNICE. (2002). *El cine, un recurso didáctico*. Madrid: Rteve-MEC. (CD-ROM).
- Colectivo Drac Mágic (1995). Aproximación a la cultura cinematográfica. *Cuadernos de Pedagogía*. —Cine, año 100— Monográfico, (242), 8-9.
- Collelldemont, E. (2008). Retos y dificultades de educar la sensibilidad ante los medios audiovisuales y literarios. *Estudios sobre Educación*, (14), 45-61.
- Corominas, A. (1999). *Modelos y medios de comunicación de masas. Propuestas educativas en educación en valores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Chion, M. (2004). *La voz en el cine*. Madrid: Cátedra.
- Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOGA de 9 de julio de 2007).
- Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da Educación Secundaria Obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOGA de 13 de julio de 2007).
- Decreto 126/2008, do 19 de xuño, polo que se establece a ordenación e o currículo de Bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia (DOGA de 23 de junio de 2008).
- Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da Educación Infantil na Comunidade Autónoma de Galicia (DOGA de 23 de junio de 2009).
- De la Torre, S. (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora en la enseñanza*. Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, S., Pujol, M. A. y Rajadell, N. (Coords.) (2005). *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (Dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Diccionario de Pedagogía (1997). *Cine* (pp. 170-176). Barcelona: Labor. 2<sup>a</sup> ed.
- Dios, M. (2001). *Cine para convivir*. Santiago de Compostela: ToxoSoutos.
- Eco, U. (2004). *Historia de la belleza*. Barcelona: Lumen.

- Elzo, J. (2007). La familia como agente de socialización en la sociedad del siglo XXI (pp. 19-45). En C. Benso Calvo y C. Pereira Domínguez, *Familia y Escuela. El reto de educar en el siglo XXI*. Ourense: Concello de Ourense-Fundación Santa María y Universidade de Vigo.
- Equipo Padres y Maestros (2009). *Cine y ciudadanía. Valores para trabajar en el aula*. Bilbao: Mensajero.
- Escámez, J. et al. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro-Oei.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fellini, F. (1999). *Hacer una película*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, M. A. (2004a). *Iniciación ao audiovisual*. Santiago de Compostela: Consorcio Audiovisual de Galicia.
- Fernández, M. A. (2004b). *Iniciación a animación*. Santiago de Compostela: Consorcio Audiovisual de Galicia.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*. Monográfico La enseñanza del cine en la era de las multipantallas, (29), 100-107.
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, M. A. (2009). Regresar al cine. *La Voz de Galicia*, viernes 5 de junio, p. 55.
- Freedman, K. (2002). Cultura visual e identidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (312), 59-61.
- García, R., Pérez, C. y Escámez, J. (2009). *La educación ética en la familia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- García González, A. (2008). *Clases de cine. Compartir miradas en femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Gilmour, D. (2009). *Cineclub*. Barcelona: Reservoir Books.
- Gómez, F. y Bort, I. (2009). Del cine a la televisión: de 24 fotogramas por segundo a 24 episodios por temporada. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 6 (1), 25-41.
- González Martel, J. (1996). *El cine en el universo de la ética. El cine-forum*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Gubern, R. (1995). *Historia del cine*. Madrid: Cátedra.
- Gubern, R. (2006). La encrucijada del consumo de cine. *Fotogramas*, marzo, p. 10.
- Gutiérrez, M<sup>a</sup> C., Pereira, M<sup>a</sup> C. y Valero, L. F. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Monográfico —Educación y emociones—, (18), 229-260.
- Howels, R. (2003). *Visual culture*. Cambridge-Oxford-Malden: Polity Press-Blackwell.
- Hoyos, G. y Martínez, M. (Coords.) (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro.
- Hueso, A. L. (1998). *El cine y el siglo XX*. Barcelona: Ariel.

- Instituto Pedagógico Padres y Maestros (2003). *Cine y Transversales. Treinta películas para trabajar en el aula*. Bilbao: Mensajero.
- Jousse, T. (2008). *El libro de David Lynch*. Madrid: El País-Cahiers du Cinema.
- Lastra, A. (2009). El cine nos hace mejores. Una respuesta a Stanley Cavell. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 6 (1), 87-95.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- Loscertales, F. y Núñez, T. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.
- Lumet, S. (1999). *Así se hacen las películas*. Barcelona: Rialp.
- Mariás, J. (1990). *Reflexión sobre el cine*. Discurso del académico electo, leído en el acto de su recepción pública el 16 de diciembre de 1990 en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- Marsé, J. (2004). *Momentos inolvidables del cine*. Barcelona: Scrinium Editores.
- Marsé, J. (2009). Discurso de Juan Marsé. Ceremonia de entrega del Premio Cervantes, 23 de abril de 2009. Disponible en [www.elpais.com/elpaismedia/ultimahora/media/200904/23/cultura/20090423elpepucul\\_1\\_Pes\\_PDF.pdf](http://www.elpais.com/elpaismedia/ultimahora/media/200904/23/cultura/20090423elpepucul_1_Pes_PDF.pdf). Fecha de consulta 19 de julio de 2009.
- Martínez, J. (Coord.) (2003). *Películas para usar en el aula*. Madrid: Publicaciones UNED.
- Martínez, M. y Hoyos, G. (Coord.) (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- Meirieu, P. (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Morduchowicz, R. (2002). La escuela al cine. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 37-40.
- Morin, E. (2005). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Ortigosa, S. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 157-175.
- Pereira, M<sup>a</sup> C. y Marín, M<sup>a</sup> V. (2001). Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (13), 233-255.
- Pereira, M<sup>a</sup> C. y Urpi, C. (2004). El cine: la escuela informal de nuestra juventud. *Making Of. Cuadernos de Cine y Educación*, (28), 18-33.
- Pereira, M<sup>a</sup> C. y Valero, L. F. (2006). El cine, una propuesta de intervención pedagógica para educar las emociones. En J. M. Asensio *et al.* (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 1-13). Barcelona: Ariel.
- Pereira, M<sup>a</sup> C. (2005a). Cine y Educación Social. *Revista de Educación. MEC*. Número extraordinario. —Educación no formal—, (338), 207-230.
- Pereira, M<sup>a</sup> C. (2005b). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona: Ppu.
- Prats, L. (2005). *Cine para educar*. Barcelona: Belacqua.

- Quintana, J. M<sup>a</sup> (1993). *Pedagogía estética*. Madrid: Dykinson.
- Raposo, M. y Sarceda, M<sup>a</sup> C. (2008). El cine como recurso formativo en Educación Infantil: Propuesta para su integración curricular y utilización didáctica en el aula. *Comunicación y Pedagogía*, (230), 8-14.
- Raposo, M. et al. (2009). O cine como recurso na educación da poboación infantil ourensá. En B. Cebreiro, C. Fernández y S. Galdo, *Las TIC, puente entre culturas: Iberoamérica y Europa* (pp. 101-112). Santiago de Compostela: Nino Ediciones.
- Real Decreto 114/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (BOE de 6 de febrero de 2004).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Educación Infantil (BOE de 4/1/2007).
- Requejo, A. (2003). *Educación Permanente y Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel.
- Richmond, S. (1991). Three assumptions that influence art education: A description and a critique. *Journal of Aesthetic Education*, (25), 1-15.
- Romañá, M. T. y Martínez, M. (2003). *Otros lenguajes en educación*. Universidad de Barcelona: ICE.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emocional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, (3), 185-211.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Santillana.
- Savater, F. (2002). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Simone, R. (2001). *La tercera fase: formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.
- Tarkovski, A. (2002). *Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine*. Madrid: Rialp. 6<sup>a</sup> ed.
- Torres, A. (1995). *100 años de cine*. Madrid: Alianza Editorial.
- Touriñán, J. M. (1997). La racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de Educación*, (314), 157-186.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña: Netbiblo.
- Vázquez, G. (2001). *Educación y calidad de vida*. Madrid: Editorial Complutense.

## Referencias web gráficas

(Fecha de consulta, el 6 de abril de 2010)

[http://es.wikipedia.org/wiki/Historia\\_del\\_cine](http://es.wikipedia.org/wiki/Historia_del_cine)

[http://webs.uvigo.es/consumoetico/textos/textos/escola\\_primavera.pdf](http://webs.uvigo.es/consumoetico/textos/textos/escola_primavera.pdf)

[www.ateiamerica.com](http://www.ateiamerica.com)

[www.animacor.com](http://www.animacor.com)

[www.auc.es](http://www.auc.es)

[www.aulacreativa.org/cineduacion/historiasufer.htm](http://www.aulacreativa.org/cineduacion/historiasufer.htm)

[www.audiovisualcat.net](http://www.audiovisualcat.net)

[www.buscacine.com](http://www.buscacine.com)

[www.cinehistoria.com](http://www.cinehistoria.com)

[www.cineparaleer.com](http://www.cineparaleer.com)

[www.cineysalud.com](http://www.cineysalud.com)

[www.comunicacionypedagogia.com](http://www.comunicacionypedagogia.com)

[www.consortioaudiovisualdegalicia.org](http://www.consortioaudiovisualdegalicia.org)

[www.declaraciondemadrid.org](http://www.declaraciondemadrid.org)

[www.disney.es](http://www.disney.es)

[www.dracmagic.cat](http://www.dracmagic.cat)

[www.elearningeuropa.info/doc.php?doc\\_id=14373&doclng=7&from=nws&where=67&lng=es](http://www.elearningeuropa.info/doc.php?doc_id=14373&doclng=7&from=nws&where=67&lng=es)

[www.estinga.com](http://www.estinga.com)

[www.fad.es](http://www.fad.es)

[www.fundacionlopezquintas.org](http://www.fundacionlopezquintas.org)

[www.institutodelcine.info](http://www.institutodelcine.info)

[www.internetinvisible.com](http://www.internetinvisible.com)

[www.nucine.com](http://www.nucine.com)

[www.porlared.com/cinered](http://www.porlared.com/cinered)

[www.sgep.org](http://www.sgep.org)

[www.todocine.com](http://www.todocine.com)

# Capítulo 9

## **La educación de la sensibilidad y de los sentimientos como educación “de la” afectividad. Claves para aproximarse a la educación afectiva “por” las artes**

*M<sup>a</sup> del Carmen Gutiérrez Moar  
José Manuel Touriñán López*

### Contenido

---

- 9.1. Introducción: Asumiendo el contenido doctrinal de la afectividad como dimensión general de intervención en educación
  - 9.2. Afectividad, emociones, sentimientos y sensibilidad como ámbito de lo afectivo
  - 9.3. Educación de la sensibilidad y los sentimientos como educación en valores
  - 9.4. Educación de la afectividad como uso y construcción de experiencia axiológica afectivo-emocional: Una propuesta de educación integral
  - 9.5. Conclusiones
-

## 9.1. Introducción: Asumiendo el contenido doctrinal de la afectividad como dimensión general de intervención en educación

En el Capítulo 3 hemos desarrollado las condiciones generales de la educación. El lenguaje de este capítulo nos permite afrontar el problema del significado de la educación desde la doble perspectiva del carácter y el sentido de la educación, así como desde la convicción de la necesidad de distinguir áreas de experiencia y formas de expresión. Como se dice en el Epígrafe 3.2 de ese capítulo, *Las áreas de experiencia y las formas de expresión constituyen ámbitos de educación* y cada área de experiencia puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes. Las áreas de experiencia y las formas 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: inteligencia, voluntad y afectividad. Por esa presencia general de las tres dimensiones en cada actuación educativa, que marcan la naturaleza 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 en un momento sociohistórico específico, es decir, con un *determinado sentido finalista* de la educación, podemos hablar también y con propiedad del *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. Carácter y sentido de la educación son los dos elementos que determinan su *significado*.

Como se dice también en el Capítulo 2, en el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva y moral. Hablamos, también, de educación artística, física, religiosa, ambiental, científico-natural y sociohistórica. 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 actuando sobre y con 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 *formas de expresión* (en cada área de experiencia, la educación pretende que el educando adquiera la mejor manera de expresar su logro o competencia y para ello hay que dominar las formas de expresión más ajustadas a cada área de experiencia).

Pues bien, si partimos de ese pensamiento, en este capítulo, tal como queremos reflejar con el título, abordamos un problema específico de la pedagogía de las dimensiones generales de intervención: la pedagogía de la dimensión afectiva del ser humano. La educación de la afectividad es una dimensión general de intervención educativa, es decir, está presente en toda relación educativa y se configura como ámbito general de educación y como ámbito de

educación general, sin perjuicio de su reconocimiento como capo profesional y vocacional. Por ser una dimensión general de intervención, la educación afectiva es un componente de la educación artística y además, dada la vinculación entre valor, sentimiento, sensibilidad y afecto en la experiencia y expresión artística es posible considerar las artes como medio de educación de la afectividad.

No es posible abarcar en este capítulo todo lo que, por principio de relación y de significado, podría deducirse para la educación de la afectividad desde los principios formulados en esta introducción. Pero estamos convencidos de que este capítulo cumple su función en el libro, si permite entender las condiciones generales de la afectividad en tanto que dimensión educable, con la idea de que cada uno pueda aplicarlo a ámbitos específicos.

Y así las cosas, en el análisis conceptual del término emoción y de los términos afectivo-emocional, intentamos poner de relieve la dificultad de su delimitación, porque hace converger acepciones sentimentales, axiológicas y cognitivas formando un todo inseparable como es propio y natural en el género humano y que solo se justifica su separación en compartimentos estancos por motivos de estudio e investigación, para facilitar el aprendizaje de los logros de la investigación en el campo.

Nos proponemos, en este capítulo, evidenciar el carácter global e integrador de la personalidad de los sujetos en cuanto a lo cognitivo, afectivo y volitivo, que hace necesaria una verdadera educación integral que aborde las tres dimensiones, programáticamente y con carácter interrelacionador; una educación integral que hace, indispensable, no solo, una formación académica en cada una de las dimensiones, sino también, una intervención pedagógica adecuada, que desarrolle toda acción educativa axiológicamente orientada.

Y esto exige que los profesionales dispongan de formación afectivo-emocional pertinente, para que su intervención pedagógica logre educación afectiva en los alumnos, porque los valores de la afectividad tienen que ser asumidos personalmente, con sentido patrimonial.

## 9.2. Afectividad, emociones, sentimientos y sensibilidad como ámbito de lo afectivo

En este apartado del capítulo pondremos de manifiesto qué se entiende por “afectividad”<sup>1</sup>, término complejo que conviene precisar, a través de las características del campo afectivo como realidad psíquica omnipresente, multiforme e íntima que requiere partir de una serie de peculiaridades como son la subjetividad, la trascendencia, la comunicatividad y la polaridad como elementos esenciales para estudiar la vida afectiva.

En la dirección para alcanzar una definición operativa de las emociones y en la defensa de su carácter alguedónico<sup>2</sup> o bipolar que se recoge en el término “afecto”, es necesario

<sup>1</sup> Es una necesidad que según sea desarrollada desde la más tierna infancia, marcará la conducta del individuo, consigo mismo y en la relación que mantenga con los demás. Se relaciona con la capacidad de amar y sentirse amado, con sentimientos que despiertan la voluntad de comprometerse con otras personas, con disciplinas, contenidos y valores, lo que nos lleva a dirigir nuestras vidas hacia lo que estimamos adecuado. La experiencia afectiva ayuda a tener una autoestima que determinará la forma de enfrentar las situaciones de nuestra vida diaria, nos ayuda a dar sentido a lo que hacemos, a nuestros intereses, a superar las dificultades y buscar espacios de realización dentro de la sociedad.

<sup>2</sup> La experiencia alguedónica o bipolar —placer/dolor— se identifica como los determinantes cualitativos que definen las vivencias afectivas y junto a aspectos como la intensidad, duración, base fisiológica, comportamiento, plano cognitivo y las destrezas sociales, contribuyen a la clasificación de la afectividad en diversas modalidades —sentimientos, emociones, pasiones, motivaciones, etc.—.

otro paso: el estudio del estado afectivo con los siguientes parámetros: vivencia, reacción fisiológica, comportamiento, plano cognitivo y destrezas sociales.

En el estudio de la dimensión afectivo-emocional del ser humano hemos de precisar que no hay estados afectivos puros, es decir, habrá que hacer un conglomerado de varios elementos: emoción, pasión, sentimiento, estado de ánimo, humor, etc.<sup>3</sup> De este modo, la definición del “estado afectivo” adecuadamente, prueba que todos los conceptos determinan las claves para profundizar en la afectividad.

La expresión “afectividad” tiene que ser definida desde una doble perspectiva:

- Como realidad personal o endógena para identificar el afecto como un aspecto fundamental de la vida psíquica de cada individuo en particular.
- Como fenomenología relacional o exógena sobre la que se asientan los procesos que garantizan las relaciones interpersonales y los vínculos que unen al ser humano con el medio social de referencia.

Una adecuada conceptualización de la vida afectiva debe unificar ambas perspectivas para que pueda ser garante de un equilibrio óptimo entre las aportaciones individuales y sociales, y para que no se rompa el “carácter ecológico” de esa relación de los sujetos con su medio, puesto que no todos los sujetos son afectados por este del mismo modo, debido a los distintos procesamientos de la información (aprehensión) que cada uno desarrolla. Esto deberá tenerse en cuenta a la hora de diseñar el aprendizaje y la intervención pedagógica en la educación afectiva, por que:

Razón y corazón, pensamientos y sentimientos, ideas y emociones, cogniciones y afectos no parecen sino ir a la greña por los caminos de las biografías humanas, sin encontrar el ámbito precioso en el que definitivamente encontrarse y sin que pudieran entre sí distanciarse hasta el punto de no perjudicarse uno a otro en la persona que habitan (Polaino, 2006, p. 431).

Estado afectivo y afectividad nos abren el camino para la caracterización de los sentimientos y la sensibilidad del ser humano, que son el paso previo para poder analizar donde reside la convergencia entre afecto, sentimientos y sensibilidad y por qué es relevante educar la sensibilidad.

<sup>3</sup> El vocablo *sentimiento*, hace referencia exclusiva al acto de la experiencia sensorial. Es un estado subjetivo, difuso, suave y duradero que directamente se relaciona con el pensamiento y la imaginación. En definitiva, es un estado afectivo bipolar —positivo o negativo— matizado por variables culturales, sociales y biográficas que están influyendo directamente en la manifestación de la conducta o del comportamiento del sujeto.

Los términos que definen la *emoción* son: agitación, reacción, conmoción áspera y súbita, elevada activación, brevedad, alteración, intensidad y fugacidad. Según estas caracterizaciones, los estados emocionales suponen su identificación como afectos bruscos desencadenados por una percepción imaginaria o simbólica produciendo un desequilibrio somático —vegetativo, glandular, muscular...— y psíquico que moviliza los mecanismos adaptativos del individuo frente al desencadenante.

El *estado de ánimo o humor* es un tipo de afecto de identificación lenta, progresiva y cíclica reconocido como un estado vital permanente, uniforme, vago y constitutivo de una respuesta o reacción transitoria en un individuo concreto.

La *pasión* se presenta como cualquier perturbación intensa y permanente del afecto desordenado del ánimo. Actualmente, la psicología contemporánea entiende la pasión como una experiencia vivida que polariza la afectividad hacia acciones exteriores de los demás, invadiendo toda la vida psíquica del sujeto y haciendo una reorganización de su vida consciente, o lo que es lo mismo, el equilibrio entre la mente racional y emocional se rompe haciendo que la “mente que siente” se desborde y secuestre a la “mente que piensa” para ejercer su control. En resumen, podemos decir que el factor afectivo es la particularidad más dominante de la pasión.

La *motivación* es un constructo hipotético que se deduce a partir de las conductas de las personas. Se define como el conjunto de procesos implicados en activación, dirección y mantenimiento de la conducta en sus tres componentes principales hacer, sentir y pensar (Gutiérrez Moar, 2004).

### 9.2.1. Características del campo afectivo

Definir la afectividad de un modo preciso y exhaustivo no es una labor fácil debido a la gran amplitud del campo de investigación y a la presencia de contenidos difusos y multifórmes. Y así lo expresa un reconocido especialista “*todos sabemos de ella, pero cuando intentamos atraparla conceptualmente nos damos cuenta de su complejidad*” (Rojas, 1989, p. 12).

Bajo estas circunstancias, es obligado trazar un esbozo que abarque las características del campo afectivo y los componentes del estado afectivo, desde la convicción reiterada en la investigación pedagógica de que “los afectos es probablemente la dimensión que más afecta a la persona” (Polaino, 2006, p. 430).

### 9.2.2. Pentalogía de componentes del estado afectivo-emocional

Para alcanzar una definición operativa del estado afectivo-emocional hay que respetar el *carácter alguedónico* de la emoción y, este se recoge en el término “afecto”. Podemos hablar, como expresa Rojas (1989), *de una pentalogía* que nos ayude a medir, captar, delimitar y concretar sus peculiaridades. Estos cinco parámetros son:

- La vivencia (cambios internos).
- La reacción fisiológica (cambios somáticos).
- El comportamiento (expresión visible del afecto).
- El plano cognitivo (conocimiento por parte del individuo de la situación que activa una emoción y el impacto emotivo procedente de la misma).
- Las destrezas sociales (repercusiones de la expresión emocional en el nivel social).

En el punto de partida y respecto del análisis de los componentes de la *pentalogía*, podemos decir que, si bien pedagógicamente resulta conveniente la separación de estos cinco aspectos de la emoción para generar una adecuada clarificación conceptual de los estados afectivos, las conexiones causales que se producen entre ellos los hacen inseparables, de tal modo, que poseen una caracterización de operaciones simultáneas y de reacciones inmediatamente siguientes. Podríamos reunirlos en un solo epígrafe “la génesis” de la emoción en el individuo analizando cada uno de los parámetros presentados (vivencia, reacción corporal, conducta, percepción y comportamiento social e interpersonal).

Anticipando la conclusión del análisis, estimamos que el estudio del mundo afectivo-emocional requiere una postura ecléctica, porque una emoción no se puede reducir a un solo plano de los presentados, sino que todos ellos se engarzan para matizar un análisis correcto (Nuñez, Bisquerra, González y Gutiérrez, 2006). Nuestra intención es que, al final de este epígrafe, estemos en condiciones de entender por qué, desde la perspectiva de la génesis de la emoción, “*la afectividad es el modo como somos afectados interiormente por las circunstancias que se producen a nuestro alrededor*” (Rojas, 1989, p. 18).

Veamos, a continuación, con más detenimiento esa pentalogía, si bien, a pesar de la dispersión y ambigüedad, lo que resulta innegable, a la vista de lo anteriormente dicho, es que se hacen patentes dos rasgos de interés respecto del concepto de emoción:

1. Su consideración como fenómeno complejo que ha de ser articulado en dominios para su estudio.
2. La posibilidad de aislar aspectos del espectro emocional que han sido definidos por los estudiosos y constituyen distintos campos de investigación científica.

### 9.2.2.1. Vivencia (sentimiento)

Es la característica subjetiva de los afectos que se manifiesta en cada individuo a partir de lo que siente interiormente ante una determinada emoción. Debe considerarse la afectividad como algo que “afecta”, que interesa ante las circunstancias que se producen externamente. Es precisamente el sentimiento que produce la vivencia, junto al proceso evaluador de los cambios corporales e internos asociados a la emoción (perspectiva cognitiva) lo que diferencia a cada ser humano a pesar de que el hecho a analizar sea el mismo.

La cualidad subjetiva es un elemento primordial y básico en los afectos; toda experiencia afectiva es íntima, personal y directa para el individuo y, por tanto, no es algo observable por los demás.

En los caracteres vivenciales de la afectividad, la impresión interna que se estudia presenta una serie de elementos de índole psicológica:

- a. Hay un *motivo* o factor desencadenante.
- b. Yo soy el *protagonista*, luego la experiencia deja en mí una huella.
- c. Toda vivencia provoca en el sujeto una *reacción*.
- d. Toda experiencia subjetiva posee un grado de *intensidad* y *duración* ajustada a cada individuo.
- e. La vivencia tiene un carácter íntimo, un nivel interior; es la expresión del “sentir”.

Los estados emotivos como vivencia, son un reflejo de la experiencia alquedónica o bipolar que Pinillos identifica como “*la nota cualitativa propia de las vivencias afectivas*” (Pinillos, 1979, p. 549). La fundamentación esencial de la afectividad como realidad psíquica con entidad propia, estriba en esa experiencia del propio cambio interno que se nos hace presente en una serie de dimensiones de la expresión emotiva entre los polos positivo y negativo. Estas antinomias son:

- Placer-displacer.
- Excitación-tranquilidad.
- Tensión-relajación.
- Aproximación-rechazo.
- Activación-bloqueo.

### 9.2.2.2. Reacción fisiológica (respuesta corporal)

Es la repercusión que más fácilmente se puede observar, porque son las respuestas corporales que la emoción provoca en el sujeto. El sistema nervioso como estructura compleja permite mantener una retroalimentación (*feedback*) continua entre el mundo y el cuerpo humano.

Las correlaciones somáticas que nos interesan de la emoción, se ubican en el Sistema Nervioso Central (SNC), porque nuestra intención es comprender la interacción de las estructuras cerebrales que dirigen nuestra vida afectivo-emotiva.

Esta impronta biológica de la vida afectivo-emotiva orientada hacia la acción, se ve modelada por las experiencias vitales del sujeto y por la evolución del medio cultural en el que vive.

El Sistema Límbico (SL), llamado también cerebro-visceral (situado en la parte interna del cerebro), es la estructura nerviosa principal que repercute en la conducta emotiva, los afectos y los estados de ánimo. Confiere un carácter afectivo a la conducta, al proporcionarle una huella personal que permita la adaptación del hombre a su medio. Esto

implica integrar las experiencias internas y externas (datos genéticos innatos y factores adquiridos) para regular el comportamiento afectivo y las conductas sociales del ser vivo. En consecuencia, interviene en la determinación de la personalidad del individuo. Es una estructura compleja formada por:

- a. *Amígdala*: Estructura límbica ligada a los procesos de aprendizaje y memoria. Es el depósito de la memoria y del significado emocional de los acontecimientos.
- b. *Hipocampo*: Es la memoria del contexto, porque los hechos puros confrontan la información presente con experiencias anteriores.
- c. *Tálamo e hipotálamo*: El tálamo es el primer agente cerebral que recibe las señales sensoriales mientras que el hipotálamo controla la respuesta emocional del Sistema Nervioso Autónomo (SNA) y activa el Sistema Nervioso Simpático (SNS), en caso de urgencia.
- d. *Córtex y neocórtex*: Es el cerebro pensante y el lugar en donde se ubican los elementos que integran y procesan la información proveniente de los sentimientos.

El camino de la fisiología de la emoción exige plantear la siguiente pregunta: ¿Qué relación mantienen cada una de estas estructuras cerebrales para armonizar la conexión entre pensamiento y sentimiento? Cuando existe una “explosión emotiva” en la región emocional del cerebro el primer receptor es el tálamo. Este presenta dos vías sinápticas, una hacia la amígdala y otra hacia el neocórtex, posibilitando que la amígdala ejerza el control de la situación antes de que el neocórtex identifique qué es lo que ocurre; es decir, existe un “secuestro neuronal” en donde los sentimientos desbordan la razón.

La amígdala se convierte en vigía o centinela que activa el Sistema Endocrino (SE) y el SNS mandando mensajes urgentes como, por ejemplo, elevar la secreción hormonal, la frecuencia cardíaca y respiratoria, modificar la expresión facial o cualquier otra respuesta biológica a fin de dar una respuesta adaptada a esa situación. Ello demuestra la existencia de centros nerviosos específicos para los sentimientos al margen del pensamiento o cognición consciente.

Con objeto de relacionar los sucesos del contexto con la respuesta afectivo-emotiva provocada en el sujeto, entramos en el vínculo que posee el hipocampo con la amígdala, pues el primero recoge los hechos objetivamente mientras que el segundo determina la carga emocional de los mismos a través del método comparativo-asociativo que actúa sobre los recuerdos emocionales.

La conexión tálamo-amígdala es un circuito que se reserva para situaciones de “crisis emocional”. Es una respuesta rápida y tosca que da lugar a reacciones impulsivas basadas en la máxima de “sentir antes que pensar” (emociones precognitivas).

La mayor parte de los mensajes sensoriales circulan del tálamo hacia el neocórtex. Aquí se localizan los reguladores cerebrales de la amígdala y otras regiones del SL, llamados lóbulos prefrontales, que se activan cuando el individuo es capaz de controlar sus sentimientos ante una situación de alarma. De este modo, la información se comprende y se organiza valorando los riesgos y beneficios para elegir la respuesta más adecuada al momento (respuesta neocortical), ya que el pensamiento es anterior al sentimiento.

El lóbulo prefrontal izquierdo regula las emociones negativas que residen en el lóbulo prefrontal derecho. Los vínculos que existen entre el córtex prefrontal y el sistema límbico, sobre todo la amígdala, son necesarios para perfilar adecuadamente las emociones y para tomar decisiones importantes. Este es el motivo que nos permite afirmar que la emoción

es un factor importante para el pensamiento y para la toma de decisiones inteligente, sin olvidar el poder que poseen las emociones para perturbar el pensamiento.

Existen además otros factores importantes de la corteza prefrontal. Esta área se encarga de la memoria de trabajo, es decir, la capacidad de atención necesaria para mantener en la mente los datos relevantes en el desempeño de una tarea o en la solución de problemas. La conexión de los lóbulos prefrontales y el SL ante la presencia de emociones negativas intensas —ansiedad, cólera, ira, etc.— hace que la memoria de trabajo se vea sabotada o perturbada impidiendo pensar con claridad. Este obstáculo al pensamiento explica que al soportar una tensión emocional prolongada, se merman las facultades intelectuales y la capacidad para aprender en el sujeto.

Las relaciones fisiológicas son de tal entidad en el escenario emocional que siempre cabe preguntarse ¿qué sucede al lesionarse las conexiones de la amígdala con los lóbulos prefrontales? Y la respuesta de los investigadores apunta en la dirección de reconocer que las habilidades cognitivas se mantienen intactas aunque el proceso de toma de decisiones laborales y personales se encuentra deteriorado porque pierde la posibilidad de realizar aprendizajes emocionales, es decir, perdería la conexión del cerebro emocional con el racional, asistiendo a un divorcio entre el sentir y el pensar. Solo existiendo dicha conexión, el sujeto está dotado de las dos inteligencias complementarias la racional y la emocional.

Todas las cuestiones que hemos analizado en este epígrafe corresponden a la respuesta corporal de la emoción y confirman la complementariedad del SL y el neocórtex, y permiten afirmar que la relación intelecto-emoción no tiene preponderancia sobre la emoción y viceversa, y que, en los sujetos donde encontramos solo inteligencia racional o solo inteligencia emocional, se necesita un aprendizaje que permita dotarle de las dos, ya que ambas son necesarias para su correcta autorrealización (Anthony y Thibodeau, 1988; Goleman, 1997 y Guyton, 1991).

### **9.2.2.3. *Temperamento y comportamiento (conducta).***

#### ***El camino desde el reconocimiento facial***

Existen estratos de la vida afectivo-emocional que forman parte del bagaje con el que nos ha dotado la genética y cuyo peso no podemos olvidar, ya que se hace sentir a lo largo de todo el proceso vital. Nos estamos refiriendo al temperamento, es decir, ese trasfondo de sentimientos que configura nuestra predisposición básica, así como el estado de ánimo que caracteriza nuestra vida emocional. Dicho así, parecería que toda manifestación afectivo-emocional tendría como factor determinante irrevocable la genética y ello vendría a significar, que dicha vida tiene un marcado sustrato biológico. Admitir esto, sería negar el aprendizaje, y nada más incoherente que esta afirmación ya que todo sujeto es afectado por el medio que le rodea y a medida que transcurre dicha conexión individuo-medio, este va transformando su realidad mediante procesos de asimilación-acomodación y adaptación. De este modo, los sujetos relacionan lo innato con lo adquirido y van conformando su comportamiento o conducta. Así, podemos afirmar que en la exteriorización afectivo-emocional participan tanto componentes genéticos como culturales. Los primeros, orientan a los individuos a dar respuestas a sus emociones esenciales a través, sobre todo, de la gesticulación facial y, los segundos, otorgan forma final a la emoción, dando por hecho que nos encontramos ante un proceso de aprendizaje caracterizado por la observación e imitación. En este sentido, el aprendizaje interviene en la puesta en práctica, alumbrando comportamientos diferentes; de ahí nuestro acuerdo con Harris cuando afirma que “la

*vida emocional de otra persona proporciona al niño un punto de partida natural que le permite llegar a comprender los estados mentales de los demás*” (Harris, 1992, p. 19).

Uno de los primeros científicos que realizó cuidadosas observaciones de las dimensiones faciales fue Darwin en 1872<sup>4</sup> con su obra *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. Este autor explica coherentemente cómo se expresan las emociones de acuerdo con su teoría evolucionista. Su punto de partida es doble:

1. Las expresiones emocionales tienen una base innata o universal.
2. El individuo posee una capacidad innata para reconocer la expresión facial de las emociones.

Ambas conjeturas se encuentran interconectadas, pues, si no existiese un repertorio emocional universal, el bebé no podría interpretar una expresión determinada y, por otro lado, si el niño no posee la capacidad de reconocimiento innato, las expresiones emotivas que los adultos intentan transmitir carecerían de significado para el menor.

En su afán de demostrar sus puntos de partida en favor de la universalización emocional, efectuó una serie de estudios transculturales (Australia, Nueva Zelanda, Borneo, Malaya, China, India, África, Norteamérica y Sudamérica) para clasificar las emociones infantiles en base a las categorías siguientes: felicidad, sorpresa, cólera, miedo, disgusto, tristeza, interés, angustia y vergüenza. En las investigaciones realizadas bajo la tradición darwiniana se concluye, como subraya Rodrigo, la existencia de “*pautas discretas de expresiones faciales que representan sistemas universales de expresión emocional*” (Rodrigo, 1990, p. 435).

Posteriormente, otros investigadores, entre ellos Emde y colaboradores y Shepard, revisaron metodologías tradicionales y actuales en sus estudios aplicando las técnicas que se mencionan a continuación (Rodrigo, 1990):

- *Técnica de elección forzada* (Un grupo de madres clasifican expresiones emocionales de niños según las categorías anteriores).
- *Técnica de elección libre* (Con una serie de fotografías de bebés de 3 ó 4 meses efectuadas en ambientes naturales, una serie de jueces adultos indicarán con una palabra o frase la emoción más clara que manifiesten).
- *Escalas multidimensionales* (Procedimiento estadístico clasificatorio de las respuestas de los sujetos guiados por juicios de similitud sobre pares de fotografías que reflejan expresiones emocionales).

Desde el punto de vista evolutivo, en las exteriorizaciones afectivas humanas, las categorías estudiadas son universales y con gran significado biológico (adaptativo y de supervivencia) para la especie.

La utilización de las técnicas anteriores presenta una serie de inconvenientes que Rodrigo (1985b) y Kagan (1978) resumen del siguiente modo:

1. Cualquiera que sea la técnica empleada (elección forzada, libre o escala multidimensional) en la clasificación emocional, implica, por parte del investigador, la imposición del sesgo clasificatorio (etiquetado de las expresiones).

<sup>4</sup> Detalla los modos en que animales y humanos expresamos las emociones. En la expresión de las emociones se producen una serie de gestos y movimientos como, por ejemplo, fruncimiento de entrecejos, movimiento de ojos, posición de orejas, movimiento del rabo, erizamiento de pelos, etc. Las emociones pueden detectarse si se saben distinguir las expresiones faciales y corporales.

2. Siempre se muestran las mismas dimensiones emocionales presentando un carácter general y ambiguo.
3. El reconocimiento de que esta línea de investigación resulta poco útil si se mantiene solo a nivel descriptivo y no se establecen las relaciones interemocionales ajustadas al contexto situacional y a las reacciones fisiológico-conductuales.

Para paliar estos problemas, el autor recomienda invertir el proceso, demostrando las relaciones entre emoción, conducta y cognición y, posteriormente, categorizar las reacciones.

A partir de la crítica tercera que realizan Kagan y Rodrigo, nace un nuevo enfoque en el análisis emocional facial: es el estudio microanalítico (teoría diferencialista). Como su nombre indica, trata de detallar cada expresión con el objeto de diferenciar entre los movimientos expresivos significativos y los azarosos. Detectadas las diferencias, se procede a su inclusión en categorías descriptivas que se asocian a respuestas situacionales y conductuales que permitan observar cambios evolutivos.

El balance final de las distintas investigaciones demuestra que los planteamientos evolutivos y los transculturales defienden la hipótesis universalista (innatismo) de las expresiones emocionales faciales básicas (alegría, miedo, sorpresa, enfado, etc.), lo que implica que a cada emoción le corresponde una expresión facial específica reconocida transculturalmente. En la mayoría de las investigaciones de la expresión facial se mantienen los resultados desde la descripción de las respuestas que provoca una emoción y, por ello, es necesario tener en cuenta tanto los elementos heredados como los adquiridos. Actualmente, se acepta la existencia de un reconocimiento temprano del significado de las expresiones, así como el papel del aprendizaje referido a su frecuencia e intensidad según las consecuencias agradables o desagradables que se vayan presentando en la dinámica de observación e imitación (adaptación a los patrones sociales de respuesta que generan determinados estímulos). Y, desde esta perspectiva, tiene sentido afirmar que la emoción está determinada como conducta “*por las circunstancias externas, personales y biográficas*” (Rojas, 1989, p. 37).

#### 9.2.2.4. Plano cognitivo (percepción)

Este aspecto de la experiencia afectiva atiende al ámbito perceptivo de la emoción, siendo este el conocimiento generado desde las ideas, los juicios, los pensamientos, los razonamientos, etc. En síntesis, la relación afecto-cognición y la naturaleza afectiva de la conciencia, revelan como importantes los procesos evaluativos que el individuo efectúa ante la situación que experimenta (procesamiento de la información a nivel cerebral). *Esto supone mantener que la psicología cognitiva, en los estudios emocionales, se interesa por la organización funcional de la mente al defender que las experiencias afectivas no significan nada más allá del gesto o cambios internos, si el sujeto no toma conciencia de ella* (Saarni, 1978). Desde este paradigma, la emoción es la consecuencia de las valoraciones cognitivas (el efecto de la conducta).

Bajo esta orientación, se parte de una concepción del sujeto como ser activo y protagonista de sus experiencias afectivo-emotivas, sin olvidar que ha de tomar conciencia de las mismas. Pero esta *capacidad de autoconciencia, no se muestra en los niños pequeños hasta la edad aproximada de los dos años. Sin embargo, esto no quiere decir que los recién nacidos o bebés no tengan emociones, sino que puede esperarse que el surgimiento emotivo dependa de la aparición de funciones adaptativas como proceso activo, transformador*

y *bidireccional* que integra dos programas indisociables: la asimilación como acción del individuo sobre el medio y la *acomodación* o la modificación que sufre el organismo por la influencia del medio. Hasta hace poco se suponía que los recién nacidos manifestaban un elevado grado de excitación generalizada y amplia como base, a partir de la cual se desarrollan emociones más específicas. Sin embargo, los bebés a través de la red sensorial que utilizan para recibir la información del entorno, pueden exteriorizar su estado emotivo interno empleando lloros, sonrisas, etc.

Hoy se supone que durante las primeras semanas de vida las reacciones emotivas van ligadas a cambios ambientales, pero algunas emociones como el interés, el disgusto, el malestar y los elementos precursores de la sorpresa aparecen ya en los neonatos.

En el primer año de vida se irán perfilando las emociones de ira, temor, disgusto y cariño. El significado de estos doce meses en el desarrollo emocional se debe a la maduración y al aprendizaje, cuyas particularidades son el condicionamiento emocional ajustado al condicionamiento reflejo o clásico en un estudio experimental conductista que explica la emoción como el efecto que ejerce en la conducta normal del organismo.

El modelo básico en la respuesta emocional condicionada, según Fernández Trespalacios, es “EC...EI”: se presenta un estímulo condicionado (EC), un breve espacio de tiempo (...) y un estímulo incondicionado (EI), cuyo proceso se asienta en la línea base de una conducta operante dependiente de la provocación de una respuesta incondicionada (Fernández Trespalacios, 1991, p. 158). Ahora bien, la investigación crítica mantiene que, para que el condicionamiento clásico tenga éxito, ha de respetar las siguientes fases:

- Fase A: El EC como estímulo neutro anterior a la presencia del EI no provoca respuesta alguna observable conductualmente, pero el EI, que es intenso, suscita regularmente una respuesta incondicionada refleja (RI), como fruto de una relación funcional entre ambos.
- Fase B: Tras sucesivos emparejamientos del EC y el EI se produce una RI.
- Fase C: El EC evoca una respuesta condicionada (RC), que es la respuesta aprendida si el condicionamiento se desarrolla adecuadamente.

Incluso así, hay que tener presentes en la explicación los factores culturales que enseñan a las personas a expresar ciertas emociones y a suprimir otras. Parece obvio que incluso en esta primera aproximación más fisicalista al plano cognitivo de la emoción, los términos “*maduración*” y “*aprendizaje*” han de implicarse mutuamente, puesto que sin un grado de maduración no puede existir aprendizaje. Se funden en el propio concepto de desarrollo tal que no puede hacerse referencia a uno sin el otro. Y cabe matizar que no todos los niños se desarrollan emocionalmente con la misma celeridad, aunque se argumente desde las semejanzas que hay en las etapas conductuales.

A la edad de dos años, el niño puede autodescribirse y describir a los demás como seres que perciben y tienen emociones y deseos, que evolucionan a través de diferentes procesos cognoscitivos como forma de informar de sus estados mentales.

Ahora bien, tan importante como lo anteriormente dicho es, dentro de esta perspectiva, otra dimensión de la emoción, la que hace referencia al impacto que aquella ejerce en los demás; es la dimensión que atiende al carácter comunicativo de la afectividad. Desde el pensamiento centrado en esta perspectiva de análisis, los enfoques a estudiar en la Psicología cognitiva se dirigen *hacia la autoconciencia y la comunicación afectiva centrada en el área de la empatía*.

En este tema, diferentes investigadores especializados afirman que el autoconocimiento debe ser analizado como principio vertebrador que organiza el desarrollo de la capacidad de los menores para experimentar sus emociones. Esto quiere decir que, cuando los niños viven una experiencia emotiva, se ha de indagar el modo en que este comprenda sus reacciones, a fin de situarlas en una conceptualización más amplia en torno a los deseos y creencias que le suscitan.

Desde la Psicología, el aprendizaje afectivo-emocional es una consecuencia de los conocimientos/experiencias previas, del grado de significatividad que asegure el crecimiento emotivo y de la zona de desarrollo próximo que se conceptualiza como la diferencia entre lo que el niño hace y aprende por sí solo y lo que realiza con la ayuda de los demás, observando e imitando. Y todo parece indicar que la expresión de afecto hacia los que nos rodean requiere atender a las propiedades de la acción comunicativa y entender mis emociones, creencias y deseos, así como las ajenas.

Las emociones producen cambios corporales que son vividos subjetivamente y percibidos cognitivamente, a fin de propiciar grados de coherencia entre lo que se expresa y lo que se siente. Se produce una retroalimentación entre emisor y receptor que ayuda a establecer el modo en que el niño concibe los estados emotivos y los sitúa en la conceptualización mental, en torno a creencias y deseos propios y extraños en una situación determinada. Ponemos en marcha la “comprensión imaginativa” que estimula “emociones simuladas” bajo una respuesta emocional hipotética del “como si”, para observar e imaginar qué sentiríamos si nosotros fuésemos los protagonistas, además de pensar en lo que los demás creen y desean. *Esta participación afectivo-emotiva de un sujeto en una realidad de la cual no es el principal actor, se reconoce científicamente con el término de empatía.*

Básicamente, la posibilidad de experiencia emocional, desde el punto de vista de la empatía, necesita para que pueda ser dada:

- Tener conocimiento del cambio corporal interno que vivencia el individuo para discernir entre las modificaciones somáticas internas y externas, como gestión imprescindible para el autoconocimiento y su localización corpórea.
- Poder evaluar los cambios corporales a partir de la información recibida de los estados afectivos y cognitivos. Esta valoración hace referencia a los aspectos cualitativos, emotivos (subjetividad) y a la percepción cognitiva que obliga a hablar en términos de *creencias personales acerca de la propia capacidad para realizar acciones y su nivel de logro (aprendizaje de autoeficacia)*, junto a la competencia para comparar la información novedosa con la que ya se posee. De este modo, se experimentan cambios en el “tono afectivo”, porque las diferentes emociones se producen en una evolución secuenciada en fases, e implican tanto el estudio de las influencias anteriores como las fluctuaciones que evoca la transformación entre los estados, guiados por el respeto que genera la individualidad en la reacción emocional.

Nada de esto es posible realmente si no se dispone de los recursos internos de los que nos valemos para la participación empática y que deben ser destacados en este apartado. Son:

- La autoconciencia.
- La capacidad de simular.
- La diferenciación entre realidad y ficción.
- La comprensión imaginativa de los estados mentales de los demás.

*La autoconciencia* nos revela que los niños primero son conscientes y comprenden sus estados emotivos manifestándolos en primera persona “yo...” y posteriormente, interpretan las conductas de los que le rodean proyectándose, a veces, en los estados mentales de los otros.

*La capacidad de simulación* se canaliza en el “juego de ficción” para crear situaciones fingidas. Su aparición se localiza entre los doce y veinticuatro meses para ir complejizándose y elaborándose según se evoluciona en el desarrollo acción conjunta de la herencia-maduración y aprendizaje.

*La capacidad infantil para concebir la realidad y la irrealidad* es creciente y se refleja en tres momentos diferenciados:

- a. Conocer qué sujetos y objetos pueblan cada mundo. Admite que los seres del mundo irreal no se pueden ver ni tocar y se transforman imaginativamente. Por el contrario, los seres del mundo real se ven, tocan y no se transforman solo con el pensamiento.
- b. Los niños espontáneamente contrastan ambos mundos.
- c. La diferencia entre el terreno hipotético y el real se incrementa hasta quedar manifiesta en el empleo de la sintaxis referida a acontecimientos irreales pasados y futuros.

*La comprensión imaginativa de los estados mentales* de los demás nos introduce en sus deseos, creencias y emociones. En este mecanismo la cuestión es ¿Cómo le ayuda al niño su comprensión imaginativa para entender los estados mentales ajenos? En cuanto a los deseos, la idea es examinarlos y compararlos con la realidad. Si ambos coinciden, el niño provoca una “emoción fingida positiva”, pero en caso contrario, se produce en el menor una “emoción fingida de tristeza”. Estas emociones ficticias demuestran que los niños saben qué resultados satisfacen o no los deseos.

Todo parece indicar, por tanto, que relacionando emociones y deseos, se establecen los vínculos con la situación que los determina. Precisamente por eso, los niños, dada una situación, pueden predecir la emoción o el deseo y viceversa; hechos que podrían aprenderse a raíz de la experiencia cotidiana hacia los tres o cuatro años de edad.

Conviene insistir, llegados a este punto del razonamiento, que el mecanismo más complejo del conjunto de operaciones que los niños realizan para entender y reflejarse en las reacciones emotivas de los adultos, *es el reconocimiento de que una misma situación puede evocar distintas reacciones emocionales según los deseos específicos de cada persona*. Esto permitiría comprender que los pequeños no se limitan a almacenar listados de emociones con el objeto de entender las respuestas afectivas del adulto.

Sin embargo, no quisiéramos terminar este apartado sin hacer referencia a otra vía de investigación fecunda e indispensable para entender la génesis de las emociones. Esta vía mantiene que en la forma de determinar las emociones juega un papel específico la coincidencia entre deseos y situaciones aparentes o creencias, puesto que estas alternativas nacen a partir de una situación y vienen determinadas por los estados emotivos independientemente de que estas sean verdaderas o falsas.

*Desde esta perspectiva, la empatía* se desvela como el posicionamiento que mantenemos en la comprensión emotiva ajena, que o bien se asienta en el polo de la imaginación, o bien se ubica como algo cercano a los acontecimientos reales que nos afectan. Y si esto es así, se sigue que:

- No podemos aceptar que la resolución afectiva hacia los demás se pueda considerar empatía.
- Es necesario que exista un grado de equivalencia entre el afecto experimentado por los interlocutores.

Cabría decir que la “respuesta emocional” es consecuencia de las valoraciones cognitivas del sujeto para explicitar con ello actitudes positivas o negativas. Y, si bien es cierto que todavía se debate hoy si existen diferencias fisiológicas entre las distintas emociones, no se duda que, a pautas parecidas de respuestas del sistema nervioso simpático le pueden corresponder diversas nominaciones, dependiendo de la interpretación personal que haga el individuo de cada situación. En dichas cogniciones o interpretaciones repercuten la intensidad y duración de las emociones humanas.

Numerosos investigadores expresan la correspondencia estrecha entre las funciones afectivo-emocionales y las cognoscitivas como elementos inseparables del comportamiento. Y si bien esto es una gran verdad y no se cuestiona, lo que sí se debate es la prioridad de ambos, o lo que es lo mismo, qué es primero afecto-cognición o viceversa.

Autores como Fernández Trespalcios (1991), Leventhal (1982, 1984), Lazarus *et al.* (1970), Mischel (1973) y Rojas (1989), cuando hablan de procesos cognitivos, especifican un sentido limitado, refiriéndose al “procesamiento de la información” y otro más amplio que se centra en las “funciones cognitivas” (atención, percepción, memoria, pensamiento...), es decir, los procesos mentales en la acción humana. Las dos vías de análisis más relevantes en el enfoque cognitivo son:

- La teoría de la información.
- La conceptualización cognitiva de la personalidad.

Estudiar las emociones, basándonos en la teoría de la información, significa reducir las lagunas informativas. Con esta intención, los autores vinculados a esta corriente hablan de emociones positivas y negativas. Las primeras se producen cuando la información disponible es mayor que la necesaria. El resultado se orienta a facilitar conductas determinadas. Por el contrario, en las segundas, se aprecian diferencias entre la información necesaria y la disponible. El concepto de información abre paso a la posibilidad de lograr una meta y por ello el diferencial informativo repercute en las acciones convirtiéndolas en ineficaces y desorganizadoras de la conducta habitual.

Leventhal desarrolló ampliamente este enfoque destacando cuatro mecanismos esenciales para configurar su modelo. Estos son (Leventhal, 1982, 1984):

1. Mecanismo interpretativo que provoca reacciones emocionales.
2. Sistema expresivo de *feedback* para otorgar a la emoción su tonalidad cualitativa.
3. Sistema de acción instrumental.
4. Sistema que controla las reacciones corporales.

Lo que hace este autor es conjugar en su planteamiento los tres elementos tradicionalmente considerados como fundamentales en la emoción: el subjetivo, el fisiológico y el conductual dentro de la teoría de la información:

Leventhal defiende un mecanismo perceptual innato que es sensible a ciertas características estímulares. Estas instigan a los sentimientos antes de que los mecanismos expresivos ocurran. Pero estos sentimientos son solo de carácter positivo o negativo. Un *feedback* posterior de las reacciones expresivas y automáticas es lo que permite discriminar las emociones en un sistema clasificativo (Fernández Trespalcios, 1991, p. 138).

En la conceptualización cognitiva de la personalidad se ha centrado más la atención en la adquisición, evocación, mantenimiento y modificación conductual que en los efectos psicológicos internos del individuo como fruto de su desarrollo cognitivo y de las experiencias

en el aprendizaje social. Sin embargo, es importante estudiar las variables personales que repercuten en la historia personal de los sujetos y en sus nuevas experiencias. En este sentido, Mischel (1973), define al ser humano como constructor de las situaciones que le toca vivir. Ello implica que su comportamiento se deriva de las variables cognitivas y del aprendizaje. El sujeto recibe información sobre él mismo, su conducta, el mundo social y las vinculaciones entre cada uno de ellos. El individuo va adquiriendo la capacidad para propiciar estrategias cognitivo-conductuales de codificación, siguiendo un proceso de asimilación-acomodación como vía de adaptación a las nuevas situaciones que construyen y categorizan su realidad.

Mantener las diferencias individuales, incluso ante una misma situación, nos lleva a introducir una nueva variable —las expectativas— que ayudarán a verificar el sentido que le otorgamos a la realidad e incluso anticiparnos. Ejerce un efecto motivador. Básicamente las expectativas se unen bien a resultados previsibles de la conducta, o bien a las consecuencias que se asocian con la situación.

Las nuevas circunstancias que se le presentan al individuo le obligan a mantenerse en un nivel flexible y permeable en función de los cambios informativos.

Las expectativas que se crean junto al nexo estímulo/s-consecuencia/s señalan que el grado de predicción de la conducta está en función de la estimulación y del valor subjetivo o nivel de significación (percepción). En el terreno emotivo se traduce en el carácter cualitativo (positivo-negativo), como configurador de un “patrón valorativo” para entender la individualidad del ser humano en los diferentes contextos interactivos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, Lazarus, en sus estudios sobre la relación emoción-cognición, definen la emoción como un “síndrome de respuestas” que les sirvió para identificar a la persona como evaluador de los estímulos que recibe, condicionando su importancia y significatividad (Lazarus *et al.*, 1970).

#### 9.2.2.5. *Destrezas sociales (comportamiento social e interpersonal)*

La quinta vertiente de la pentalogía que describe un estado emocional, son las destrezas sociales que vehiculan la presencia de conductas sociales e interpersonales que nos permiten asentar el nexo entre el individuo y su entorno. En definitiva, podemos decir que su campo principal de influencia es el ámbito interactivo-comunicativo.

Las bases teórico-conceptuales de este componente tienen su origen histórico en dos focos: el americano y el europeo. Se consolidó en los años sesenta, propiciando la divulgación de investigaciones, textos, artículos, etc.

Estas diferentes líneas de actuación han implicado la asunción de distintas acepciones (competencia social, asertividad, habilidades sociales...), refiriéndose a aspectos socio-ambientales y relacionales semejantes. En el caso norteamericano se consideran como sinónimos los términos de “habilidad social” y “asertividad”, mientras que en Europa se denominan las habilidades sociales como un elemento específico de la interacción social e incluye en su interior a la asertividad.

Clarificar este constructo nos introduce en el estudio de las habilidades sociales y la asertividad, implicando una problemática conceptual que para muchos autores significó su posible consideración como sinónimos. Otros afirman que la asertividad debe ser considerada como: “*La pauta e índice más distintivo de las habilidades sociales y como la más importante de entre todas ellas*” (Fernández-Ballesteros y Carrobbles, 1981, p. 576). O bien como “*Una de las conductas específicas en las que se debe descomponer el constructo*

“habilidad social”, ya que posee unas características precisas que la diferencian de las conductas sociales” (Carrasco, 1988, p. 433).

Este carácter más específico de la conducta asertiva demuestra que, a pesar del proceso interdisciplinar entre ambos conceptos, existen estudios y tratamientos diversificados. Sin embargo, las concepciones sobre asertividad y habilidad social no son unívocas, encontrándose sometidas a debate. En la actualidad no existe un único modelo, pero se expresa un amplio consenso sobre su importancia.

El término asertividad, etimológicamente, deriva del latín *aserto* (asertivo) y *assertus* (aserto), que significan ‘afirmar’, ‘afirmativo’, para aludir al establecimiento certero de algo. Asertiva es aquella “conducta que nos ayuda a comunicar de forma clara y segura nuestras necesidades, deseos y sentimientos a otras personas, sin violar de ningún modo sus derechos humanos” (Lindenfield, 1989, p. 13).

Según esta definición las características de la conducta asertiva son cuatro:

1. Asegurar las opiniones personales.
2. Ser generada en situaciones interpersonales.
3. Tener como finalidad presentar y mantener autorrefuerzos.
4. Ser alternativa positiva ante conductas aversivas.

En los estudios psicosociales se identifica como una respuesta socialmente definida que se remonta al estudio de la “identidad social” para resolver problemas de relación como consecuencia de vivir en comunidad. La reacción que suscita un problema desde la “afirmatividad” es la capacidad de los directamente implicados para hablar, negociar y razonar; es, en suma, un modo de comunicarse.

Para delimitar una definición eficaz de la aserción, se recurre a diferentes elementos como, por ejemplo, el “individuo asertivo”, “los componentes de la asertividad” y la definición de la “conducta asertiva”. Esta situación pone de manifiesto que en la literatura científica se emplean diferentes denominaciones para atender a un mismo contenido. Podemos resumir los elementos comunes a todas ellas porque nos ayudará a precisar la asertividad del ser humano. En la realización de esta tarea recurriremos al esquema elaborado por J. P. Galassi y M. D. Galassi (Cfr. Fernández-Ballesteros y Carroble, 1981, p. 578; Caballo, 1983; Galassi y Galassi, 1978):

- *Dimensión conductual.*
- *Dimensión personal.*
- *Dimensión situacional.*

En la *dimensión conductual*, los comportamientos son:

- a. Defensa de los propios derechos.
- b. Rehusar peticiones.
- c. Dar y recibir cumplidos.
- d. Iniciar, mantener y finalizar una conversación.
- e. Expresar amor y afecto.
- f. Expresión de opiniones personales, incluyendo el desacuerdo.
- g. Expresión justificada de la ira y del enfado.

En la *dimensión personal* los rasgos se refieren a todas las personas significativas para el individuo; que podemos singularizar en:

- a. Amigos y conocidos.
- b. Esposa(o), novia(o), padres y familiares.

- c. Figuras de autoridad.
- d. Extraños.
- e. Relaciones profesionales.

En la *dimensión situacional* los componentes son extensísimos, ampliándose la gama de posibilidades sin invalidar su presencia e importancia. De lo que se trata en esta dimensión es de *los modos en que la conducta social es afectada por la situación o contexto en que tiene lugar*. Precisamente por eso, la asertividad se identifica como la tendencia que un individuo tiene a reaccionar de una manera concreta y personal ante los diversos estímulos sociales. *Esta reacción conlleva la puesta en práctica del rol correspondiente a la situación interactiva y exige el cumplimiento de la normativa comportamental* (Fernández-Ballesteros y Carrobes, 1981, p. 580).

Podemos acercarnos a una definición del constructo “habilidad social” partiendo del vocablo “habilidad” (*skill*), empleado para expresar la capacidad que posee el individuo para realizar una acción.

Si hablamos posteriormente de habilidades sociales (*social skills*), reducimos sus límites al atender a las capacidades de los individuos para dar respuesta a los estímulos sociales, especialmente a aquellos vinculados a la conducta de los demás, implicando un doble significado: la interacción y el rol.

En síntesis, las habilidades sociales son comportamientos eficaces en la interacción social y requieren establecer diferentes categorías: cooperación, comunicación, participación, capacidad para reaccionar ante situaciones conflictivas, autonomía del yo social, etc., configurando el repertorio de conductas verbales y no verbales necesarios para influir en los otros individuos y en el medio que nos rodea.

Es importante hacer constar que existe una amplia gama de habilidades sociales que se mueven en un “continuo”, desde las estrictamente manuales, hasta las más complejas intelectualmente. Y aunque su tipificación sea una tarea con grandes dificultades para concretar y enumerar el enorme contingente de factores que intervienen en las mismas, sí se han realizado intentos al respecto. Las diferentes propuestas se encargan de recoger las siguientes peculiaridades:

1. Percepción de expectativas (interacción entre iguales).
2. Autoafirmación (puesta en práctica de las expectativas).
3. Aceptación del rol de los demás.
4. Elicitación de respuestas congruentes con las expectativas y los interlocutores (*feedback*).

Desde una perspectiva psicosocial, las apreciaciones que se efectúan sobre las habilidades sociales pueden resumirse como (Michelson *et al.*, 1987):

- a. Conductas aprendidas y socialmente aceptadas.
- b. Facilitadoras de la interacción con los demás.
- c. Se consideran conductas instrumentales que tienden a la consecución de metas determinadas.
- d. Identificables como nexos entre aspectos observables e internos (cognitivos y afectivos).
- e. Conductas situacionales y variables según evolucione el contexto social.

A pesar de la innegable relevancia que las áreas de investigación y las aplicaciones psicológicas —desde el punto de vista social y clínico— presentan en torno a los conceptos de asertividad y habilidad social, persiste un alto grado de desacuerdo científico que se dirige

tanto a nivel de definiciones como hacia los modelos que expliquen su funcionamiento. Por ello, sin olvidar las interconexiones que existen entre ambos términos, optamos por elegir el vocablo “destrezas sociales” (*social competence*), con el fin de remarcar los elementos más importantes del repertorio conductual (verbal y no verbal), que analicen la forma en que el sujeto influye en las respuestas de los otros “individuos significativos” (padres, hermanos, compañeros, profesores...) y en el contexto interpersonal que conforma su esfera social. En consecuencia, aludimos a la perspectiva evaluativa, basándonos en cuestiones de valor y juicios, orientados por los criterios de adecuación que demande la tarea. Precisamente por eso tiene sentido concluir con Claudio Puerto que la conceptualización de las “destrezas sociales” se concreta en la siguiente serie de elementos (Claudio Puerto, 1987, pp. 59-60):

- Los componentes específicos separados de una respuesta verbal y no verbal, determinan la adecuación de un comportamiento social.
- Los repertorios comportamentales envueltos en situaciones interpersonales, son primariamente capacidades de respuestas aprendidas.
- Un comportamiento socialmente hábil es situacionalmente específico ya que los parámetros de un comportamiento social adecuado varían de una situación a otra.
- Los niños socialmente aptos se comportan tanto de forma apropiada como efectiva.
- La competencia social obtiene un reforzamiento maximizado del medio social.
- Las destrezas sociales envuelven interacciones sociales que se han descrito como de naturaleza interdependiente y recíproca.
- Los déficits y excesos en el comportamiento social que son disfuncionales para el individuo pueden ser identificados, tratados y remediados a través del entrenamiento.

### **9.2.3. Afecto, sentimiento y sensibilidad**

#### **9.2.3.1. Definición de afectividad**

La expresión “afectividad” designa una fenomenología tanto personal o endógena como relacional o exógena. En el terreno personal, constituye un aspecto fundamental de la vida psíquica del individuo que junto a la inteligencia racional, se identifican con las funciones más importantes en el comportamiento. Del vínculo cognición-afecto se desprende que ambas son esferas interactivas, ya que el ser humano no admite interpretaciones sectoriales sino que todas las funciones internas generan un proceso evolutivo integrado, equilibrado e interfuncional (sensorio-perceptual, memoria, pensamiento, lenguaje, cognición, afecto, etc.) hacia la unidad de la persona que motive una “tonalidad afectiva” estable entre emociones y sentimientos.

La manifestación afectiva es vital<sup>5</sup> para un desarrollo psicosocial normal del sujeto siendo, al mismo tiempo, un signo armónico del bienestar emocional y social de la persona. Por ello, creemos que cualquier modelo educativo que lo soslaye en su diseño curricular, será siempre un modelo segregador. Es necesario que las instituciones educativas se ocupen

<sup>5</sup> Cuando esta necesidad primaria no se satisface entramos en el campo de la psicopatología para estudiar los trastornos de la afectividad y emotividad donde existe una amplia gama de términos para identificar su ausencia. Los más destacados son: “allanamiento y desplazamiento de afecto”, “carencia afectiva”, “carencia de cuidados maternos”, “carencia paterna de afecto”, “deprivación afectiva”, “deprivación maternal de afecto”, “deprivación materna de afecto”, “estados afectivos”, “inmadurez afectiva”, “pérdida y separación afectiva” y “retraso de origen afectivo”.

de favorecer el campo de las inteligencias personales, tanto intrapersonales como interpersonales y sociales, incluyéndolas de forma explícita en el currículo, pues potencian el conocimiento afectivo-emocional personal y social, facilitándoles la transferencia a su vida relacional de forma activa y eficaz<sup>6</sup>.

En la consecución del bienestar emocional entendemos que el vínculo afectivo —apego<sup>7</sup>— es una necesidad primaria significativa que establece el nexo entre el individuo y su grupo social de referencia, y solo se puede satisfacer en sociedad. De este modo, alcanzar un desarrollo afectivo pleno, nos introduce en el plano relacional del clima afectivo, entendiendo que este es la base a partir de la cual se forman las relaciones interhumanas y los lazos que unen al individuo con su medio social.

Desde los primeros años de vida los sujetos experimentan intensamente las resonancias afectivas del ambiente derivadas de sus relaciones con las figuras parentales de apego<sup>8</sup> para, posteriormente, abrir su campo de orientación y acción hacia “los demás” en un proceso gradual y recíproco que abarque a otros familiares (abuelos, tíos, hermanos...) y a nuevos contextos socializadores, como es el caso del entorno escolar, con un papel esencial que permite ampliar el campo de experimentación relacional y generar conexiones que se distancian de la dependencia familiar<sup>9</sup>. Por lo tanto, podemos decir que el sistema de apego tiene una función homeostática al contribuir a mantener el equilibrio entre las conductas exploratorias y las de proximidad.

Así, en el transcurso de los distintos tipos de relaciones sociales se abre camino, además, a la reciprocidad en el grupo de iguales. Esta relación interactiva entre compañeros, evolucionará hacia la amistad, cuyas particularidades son la voluntariedad, afectividad, seguridad y empatía.

Nuestra concepción del proceso socializador en torno a las vinculaciones emocionales con los demás y con su medio, se centra en el carácter comunicativo de los individuos entre sí, hecho que marcará la construcción de la identidad personal al aprender a valorar nuestras acciones y las de los otros.

Los contextos sociales “familia”, “escuela” y “grupo de iguales” implican procesos interconectados, porque como manifiestan Cubero y Moreno (1990), aun existiendo peculiaridades en cada uno de ellos, las diferentes experiencias vividas en su seno, facilitan o dificultan la adaptación en los demás.

La conceptualización afectiva debe unificar ambas perspectivas, interna y externa, lo que implica partir de una consideración del ser humano sometido a procesos de

<sup>6</sup> A partir de la “revolución emocional” que se inició en la década de los noventa se han llevado a cabo experiencias y programas de desarrollo afectivo-emocional desde el ámbito escolar como es el caso de Grop (1996, 1996a); Díez de Ulzurum y Matí (1998, 1998a, 1998b); Salvador (2000a, 2000b).

<sup>7</sup> Lazo emocional que desarrolla el niño con sus padres (o cuidadores) y que le proporciona la seguridad emocional indispensable para el desarrollo de sus habilidades psicológicas y sociales. Desde la teoría del apego también se puede ilustrar desde la relación entre las experiencias parentales tempranas la capacidad para establecer relaciones cercanas, confortantes y compasivas con otros, los que no rodean, a lo largo de la vida siendo significativos en nuestra experiencia vital.

<sup>8</sup> Estas figuras son las encargadas de armonizar el desarrollo cognitivo, motor, social y afectivo-emocional del menor.

<sup>9</sup> En el medio social familiar surge la “urdimbre afectiva” que repercute en el desarrollo de las acciones, de la responsabilidad compartida y las consecuencias asociadas para generar una adecuada convivencia en el seno familiar que ayuda al crecimiento y maduración de sus miembros. Los ejes de este vínculo para favorecer el desarrollo de la educación afectivo-emocional de los hijos serán el perdón, el sentimiento, los afectos y la empatía, en definitiva el ser aceptado incondicionalmente.

asimilación-acomodación y adaptación que garanticen un equilibrio óptimo entre los componentes individual y social. El significado de estas correlaciones demuestra que los estados afectivos regulan la vida del hombre y sus acciones en el mundo circundante, hasta tal punto, que la vida humana se convierte en un coexistir o existir con otros. Su importancia es fundamental pues “*la afectividad solo cobra pleno sentido vista desde la totalidad de la existencia humana, como ‘ser en el mundo’ y junto con ‘otros’*” (Cruz Hernández, 1976, p. 467). Diríamos que le sirve a los individuos para matizar sus estados afectivos sin olvidar a los que les rodean.

### 9.2.3.2. *Análisis conceptual de los sentimientos y de la sensibilidad*

Los sentimientos son la antesala de la experiencia subjetiva y consciente del ser humano. Son, una forma de evaluación que hacemos del contexto, situación o realidad en relación con nuestros deseos, creencias, ilusiones, esperanzas, valores, expectativas, etc. Su origen ha de ser buscado en la génesis de una emoción y son los que con fuerza nos impulsan a actuar.

De la posibilidad de evaluación del contexto se desprende otra idea que hace referencia a la diversidad de sentimientos y a su configuración mediada por la cultura. Estos responden a elementos comunes y diferenciados según las formas y expresiones que cada sociedad determina dentro de la relación espacio-temporal.

Los sentimientos de los individuos cambian a lo largo del ciclo vital creándose la biografía sentimental a la vez que se fragua la biografía de la persona. De este modo, es fácil entender que el sujeto está activamente implicado e interesado en todo el proceso de aprendizaje sentimental. Esta cuestión responde a la máxima de que una misma situación produce distintos sentimientos en diferentes personas.

La sensibilidad es una capacidad, no solo para percibir sensaciones, sino para comprenderlas, lo cual exige primero, una asimilación de las mismas, luego la acomodación y por último, la adaptación como capacidad que es, abarca todo contenido estético y artístico, pero no todos somos capaces de desarrollar la sensibilidad que tenemos en potencia en forma de acto conductual, por eso se necesita una labor mediada que le compete a la educación, pudiendo hablar así de la educación “en” la sensibilidad y “para” la sensibilidad, una pedagogía articulada desde la sensibilidad que posibilite a toda persona el desarrollo creativo en su comunidad, experimentando las preocupaciones sociales que le son propias. Las propuestas de la sensibilidad abarcan la creatividad y la estética, mediante la utilización de las capacidades artísticas, contribuyendo a su vez, al desarrollo de las capacidades intelectuales, ya que un componente de la inteligencia cognitiva es la creatividad que se puede expresar artísticamente, y su pragmática nos define talentos dotados de unas altas capacidades, no solo estéticas, sino también intelectuales.

En esta línea, vemos necesaria una propuesta educativa centrada en la formación del “ser sensible” como garantía de una educación integral, pues la sensibilidad es una dimensión más del ser humano que requiere ser tenida en cuenta de manera sistematizada.

### 9.2.3.3. *Relaciones de complementariedad entre afecto, sentimientos y sensibilidad*

Emoción, sentimiento y afecto, en la vida diaria se utilizan como sinónimos, sin embargo, a nivel científico presentan matices. De manera genérica, mantenemos que la definición de emoción suele incluir tres características:

- Cambios fisiológicos.
- Tendencia a la acción, aunque a veces no se ponga en práctica.
- Experiencia subjetiva.

Esta experiencia subjetiva, es la que se define como afecto, aunque hay quien opina que sería preferible utilizar el término genérico de emoción, ya que se tomaría en cuenta la respuesta global y no un único aspecto de esta. La tendencia, es incluir afecto y sentimiento en el marco de las emociones y es aquí donde también se complementa la sensibilidad, porque se considera que existen las emociones estéticas. De este modo, el término emoción sería el hiperónimo, y afecto, sentimiento y sensibilidad serían los hipónimos, y estos, a su vez, pueden actuar de hiperónimos de otros hipónimos.

Las emociones estéticas se dan cuando reaccionamos emocionalmente ante ciertas manifestaciones artísticas (literatura, música, pintura, danza...). Por extensión, podríamos referirnos a la emoción que se puede sentir al realizar bien un trabajo y estaríamos poniendo de relieve que las emociones estéticas tienen una dimensión profesional. La clave está en comprender el cómo y en qué condiciones se puede despertar una emoción a través de las diferentes manifestaciones, ya sean artísticas, científicas, religiosas o deportivas.

Las emociones estéticas y las de cualquier área de experiencia están presentes en todas las materias (Expresión artística, Historia del arte, Ciencias naturales y sociales, Física y química, Matemáticas...) y sería muy bueno potenciar situaciones que favorezcan el desarrollo emocional de carácter estético para que todos aprendan a emocionarse y a disfrutar con ello y, debido a la relación estrecha entre emoción-motivación, estaríamos motivando para el aprendizaje.

Además, al potenciar experiencias positivas a través de la sensibilidad, estamos garantizando una adecuada salud emocional<sup>10</sup>, factor primordial para el disfrute de calidad de vida.

Las emociones estéticas y las de cualquier área de experiencia, tienen muchas aplicaciones desde la perspectiva de la educación emocional, por un lado, con las materias o disciplinas y, por otro, como elemento motivador, lo que pone de relieve un carácter global e integrador, potenciador del desarrollo integral de los educandos. Como se mantiene desde la introducción de este libro, estamos en condiciones de afirmar que la educación de la afectividad está especialmente vinculada a la *educación en valores* por la concordancia que debe buscarse entre valores y sentimientos, ya que esa concordancia refleja el distinto grado de compromiso con nosotros y con el otro y lo otro, tal como vamos a ver con más detalle en el siguiente epígrafe.

### 9.3. Educación de la sensibilidad y los sentimientos como educación en valores

Las rápidas transformaciones que acontecen en la sociedad actual se transparentan y afectan directamente a todos los agentes educativos —familia, escuela, Estado, sociedad civil, etc.— y, en consecuencia, también ocasionan procesos de continuidad y cambio en los sistemas de valores asociados a las culturas. Esta situación, hace que a veces se afirme que vivimos en una sociedad sin valores, la crisis de valores, o la emersión de nuevos valores como recombinação de otros ya existentes (Tourrián, 2009).

Lo que se desprende de estos espejismos, es que los valores son realidades dinámicas y complejas que obligan a reformular el sentido de la “educación en valores” para saber

<sup>10</sup> Hablar de la salud emocional implicará unir dos cuestiones ¿cómo se encuentra? y ¿cómo se siente? Este binomio razón-emoción indica, por lo tanto, la necesidad de coordinar los servicios y las actuaciones en materia de salud y autocuidado con el ámbito socioeducativo (Gutiérrez *et al.*, 2006).

cómo mantener el grado de responsabilidad individual y compartida de todos los agentes educativos referidos al desarrollo humano y a la función educadora que realizan.

En el ámbito de la educación, la evolución debe caminar hacia procesos de asimilación y acomodación que se unan para cubrir la necesidad de adaptación<sup>11</sup> hacia la configuración de una auténtica educación, es decir, aquella que propicie la educación integral del educando, que quiere decir en el ámbito afectivo “sentir el valor”.

Cuando la persona alcanza un adecuado nivel de desarrollo al ir cubriendo sus distintas necesidades<sup>12</sup> con porcentajes ajustados en relación con las dimensiones del individuo, tenemos que unir los pasos dados con el bienestar subjetivo o felicidad que todos quieren vivir o experimentar en su ciclo vital como un signo de riqueza pues, esta es una cualidad que las personas pueden poseer en mayor o menor grado (Tourrián, 2008a).

### 9.3.1. Valores en la formación general del individuo

En el estudio científico de los valores debemos formular una serie de interrogantes que dan sentido a los ejes de su estudio y análisis. Las preguntas a formular son:

¿Qué son los valores?, ¿cuál es el significado de la valoración?, ¿qué relación existe entre la educación y los valores o cuál es el sentido axiológico de la educación?, ¿existe una pedagogía de los valores?, ¿cómo ha de configurarse la educación en valores o cuál es el carácter pedagógico del valor?...

El *concepto de valor* se configura como un juicio sobre situaciones reales o imaginarias hacia las que se inclinan las personas. Las características básicas vinculadas a su identidad permiten cualificarlos como (Tourrián, 2008b; Martínez, 2000):

- *Independientes*: Son lo que son. Ej. justicia, belleza, amor...
- *Inagotables*: No se acaban. Ej. nobleza, sinceridad, bondad, amor...
- *Verdaderos*: Se dan entre las personas y las cosas. Han de ser descubiertos por el hombre para que formen parte de su personalidad.
- *Relacionales*, es decir, responden al encuentro intencional del hombre con las cosas y con los demás, para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a las propiedades de otras cosas.

Desde el punto de vista de la acción, de su elección y realización, los valores:

- Facilitan que los individuos se relacionen con el medio natural y social.
- Favorecen el progreso.
- Permiten cumplir metas.
- Dirigen y orientan las acciones humanas.
- Marcan patrones para tomar decisiones.

Desde el punto de vista de la afectividad, de la aceptación y entrega personal, los valores:

- Sirven de guías y principios en los que se asienta la conducta humana.
- Se interiorizan y aprehenden a través de la experiencia vital.

<sup>11</sup> Rojas Marcos (2004) en la obra *Nuestra incierta vida normal* establece que la capacidad de adaptación de las personas en su viaje por el mundo es alta para asumir los cambios y seguir manteniendo su equilibrio vital. Por esta razón, la adaptación nace, se hace y se aprende.

<sup>12</sup> Los valores están en sintonía con las necesidades o aspiraciones humanas (Maslow, 1982), porque las personas buscan satisfacer distintos tipos de necesidades (primarias o fisiológicas (alimento, vestido, vivienda), de seguridad (afecto, salud, valores económicos...), sociales (en los grupos de pertenencia —familia, amigos— la persona busca dignidad, fama, poder, prestigio, amor y afecto), y de autorrealización (buscan el sentido de la vida, la lucha por un ideal, etc. Algunos valores son bondad, belleza, verdad...).

- Tienen significación individual y social o comunitaria.
- Tiene jerarquización sujeta a modificaciones en función de las distintas etapas del desarrollo y las situaciones vividas.

En definitiva, el valor es como una “figura poliédrica” con varias caras, aristas, ángulos y visiones científicas desde las que mirar: filosófica, sociológica, psicológica, pedagógica, etc. Pero, solo la unión de todas las posibilidades de estudio y análisis le confieren un carácter multilateral y sistémico.

Para definir qué es la *valoración*, hemos de tener en cuenta que va asociada a la posibilidad de los individuos para reconocer, estimar o apreciar el valor de una persona o cosa. Pero para hacer una valoración responsable, no basta con estar informado y comprender el concepto de valor sino que es necesario realizar aprendizajes significativos generados a través de la experiencia vital.

Valorar es irrenunciable para el ser humano pero, los valores que cada individuo asume son aprendidos, por lo que pueden ser objeto de la educación. En la actualidad, cualquier propuesta de educación en valores debe pensar en una educación concienciadora, humanizadora y liberadora, que permita la vida en comunidades donde el “yo autónomo” se reconoce y se expresa desde su diferencia, al mismo tiempo que se reconoce también en un “nosotros identitario”<sup>13</sup>, que va definiéndose a partir de formas de relación empáticas y respetuosas.

La *relación* que existe entre la *educación* y los *valores* o cuál es el sentido axiológico de la educación, nos revela que la educación en valores es una necesidad inexorable, porque ha de capacitar a la persona para decir, elegir y optar en la configuración que cada uno hace de su proyecto vital individual y socialmente. Hablar de educación y desarrollo implica que la educación es un valor<sup>14</sup> y desarrolla valores<sup>15</sup> (Tourinán, 2005a y 2006).

Como dice el profesor Tourinán, el sentido axiológico de la educación nos aboca necesariamente a la defensa de la educación integral y personal con sentido patrimonial, porque *de lo que se trata en educación en valores es de aprender a construir y a utilizar la experiencia axiológica para desarrollar nuestro proyecto personal de vida y formación*; una experiencia axiológica que nos permite definir dos *vertientes de la educación en valores* (Tourinán, 2008b):

- Como *tarea*: Construir experiencia axiológica, recogiendo las destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que las personas necesitan para moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores.
- Como *resultado*: Adquirir en el proceso educativo las conductas que capacitan al educando para decidir y desarrollar su formación y proyecto de vida desde la experiencia axiológica adquirida.

<sup>13</sup> Ortega (2004, 2005 y 2006) presenta el paradigma de la *Pedagogía de la Alteridad*, es decir, la defensa de la educación como la acogida del otro para sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que es y en todo lo que es. La clave está en confiar, acompañar, guiar y dirigir además de, aceptar ser enseñado por “el otro” que irrumpe en nuestra vida, porque en el otro podemos encontrarnos a nosotros mismos.

<sup>14</sup> Es fundamental para la integración en el mundo —aprender a ser, a hacer, a aprender y a vivir juntos (Delors, 1996), proteger la identidad sociocultural, facilitar la autonomía, etc.

<sup>15</sup> Participación ciudadana, transparencia, justicia, tolerancia, honestidad, respeto, libertad, responsabilidad, solidaridad, igualdad, diferencia, sostenibilidad, civismo, democracia, cooperación, sensibilidad, compromiso, etc.

La *pedagogía de los valores* tiene sentido cuando estamos educando en valores, porque el proceso de enseñanza-aprendizaje está impregnado de valores ya que forma en valores y desarrolla valores. En definitiva, se trata de:

- Determinar el sistema de valores que implica a todos los agentes educativos.
- Identificar los principios didácticos<sup>16</sup> que influyen en la planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los profesionales de la educación expresan los valores como contenido a enseñar y aprender, junto al significado del valor en la realidad sociocultural y su repercusión en la actuación de las personas.

No cabe duda que, para configurar la educación en valores o el *carácter pedagógico del valor* hemos de reconocerlo como un proceso sistémico, pluridimensional, intencional e integral en relación a la personalidad del educando<sup>17</sup> que decide elegir y realizar, experimentar o usar los valores en el marco de su proyecto de vida.

### 9.3.2. Educación en valores y dimensión afectiva

La educación tiene una acepción axiológica dual, porque, por un lado, es un valor intrínseco en sí misma y, por otro, despliega un abanico de valores.

Los valores son un fundamento de la educación porque ni el hombre está determinado (porque es libre), ni puede pasar de la heteronomía a la autonomía él solo, ya que necesita de una acción teleológica e intencional (una actuación mediada). Por todo ello, los valores tienen un carácter pedagógico, y, a su vez, la educación en valores, se adecua al contexto humano real de perfección, presentándose la educación como una ayuda mediada que beneficia a la humanidad, así la educación en valores cobra sentido debido a que estos pueden ser objeto de conocimiento, estimación, enseñanza, elección y realización.

La posibilidad de conocer el valor es indiscutible, ya que podemos conocer las cualidades del objeto que lo hacen estimable por parte de un sujeto. Luego, como afirma el profesor Touriñán, “*los valores son cognoscibles y estimables, porque hay un carácter axiológico en los hechos y una condición fáctica en el valor*”, y esta última fundamentada en el carácter relacional de los valores (Touriñán, 2008b, p. 19).

Los valores, además de ser cognoscibles y estimables, pueden ser realizables, pudiendo convertirse en norma que da a nuestras conductas una cualificación cualitativa de excelente.

La sistemática de la dimensión axiológica, nos sitúa en una perspectiva de sentido innovador respecto de la educación como forma de intervención pedagógica defendida por Touriñán (2005c, 2005a, 2006, 2008b y 2008a), donde el carácter axiológico de los hechos, la crítica al subjetivismo axiológico y la condición fáctica del valor, le lleva a afirmar el conocimiento del valor y su utilización.

En el Capítulo 2 se ha definido cada uno de los componentes de los retos de la investigación pedagógica en valores y en el Capítulo 3 se han establecido las bases para comprender el sentido axiológico de la educación que exige entender la educación como acción con carácter axiológico, personal, integral y patrimonial.

<sup>16</sup> Comunicación, participación, adecuadas relaciones inter e intrapersonales, etc. Configuran el diseño y desarrollo del currículo desde un planteamiento holístico, complejo y dialéctico.

<sup>17</sup> El educando ha de ser entendido como agente de su propia educación, es decir, asume los cambios educativos que se le proponen.

A los efectos de este capítulo, mantenemos que, 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 nuestra identificación con nuestro proyecto de vida, porque cada decisión sobre nuestro proyecto de vida y formación nos identifica como autores (Tourriñán, 2006).

Esto es especialmente significativo en el ámbito de la formación general, pues, como ya se ha dicho en el Capítulo 2, 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 (Tourriñán, 2005a, 2008a). Y todo esto está significativamente vinculado a la educación de los sentimientos y exige que los profesionales dispongan de formación afectivo-emocional pertinente, para que su intervención pedagógica logre educación afectiva en los alumnos, porque los valores de la afectividad tienen que ser asumidos personalmente, con sentido patrimonial.

La solución positiva de estos retos hace posible la conjugación, en cada caso de intervención pedagógica, de hechos, valores, decisiones, acontecimientos, acciones y sentimientos. 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. Hay que reivindicar la *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*. La pedagogía de la *sensibilidad o deferencia* como alternativa a la pedagogía racional-tecnológica para abordar los conflictos en las aulas (Ortega, 2005, 2006).

Así las cosas, *debido al sentido de dimensión general de la afectividad* (una dimensión general de intervención que está presente en cualquier área de intervención educativa), *es posible hablar de educación de la afectividad en el sentido establecido en este libro de educación “por” y “para”* (la afectividad es un valor en la educación general de las personas, genera valores educativos y valores profesionales y vocacionales), *pero, además, por una parte, es posible hablar de la educación de la afectividad como parte constitutiva de la educación artística* (la educación de la afectividad es un componente de la educación artística), *porque la educación en valores en cualquier área de experiencia busca la concordancia entre valores y sentimientos y tiene carácter integral y, por otra parte, es posible hablar también de las artes como medio para educar la afectividad*: las artes son un instrumento de educación de la afectividad, debido a la relación “creatividad-sentimiento-sensibilidad” en la experiencia y expresión de lo artístico.

### 9.3.3. La importancia de educar en la sensibilidad

La educación para la sensibilidad nace con el romanticismo alemán<sup>18</sup> de Schiller (1765)<sup>19</sup> y de Goethe<sup>20</sup> cuya filosofía pretende ser una educación para la ciudadanía desde la estética, experimentando desde la sensibilidad las preocupaciones colectivas. Ya en el romanticismo tardío, con Pestalozzi<sup>21</sup> (Chateau, 1985 y Díaz-González, 1986) y Fröbel<sup>22</sup>, introducen

<sup>18</sup> El Romanticismo es un movimiento cultural y político originado en Alemania y en el Reino Unido a finales del siglo XVIII como una reacción revolucionaria contra el racionalismo de la Ilustración y el Clasicismo, que le da importancia al sentimiento. Su característica fundamental es la ruptura con la tradición clasicista basada en un conjunto de reglas estereotipadas. La libertad auténtica es su búsqueda constante, por eso es que su rasgo revolucionario es incuestionable: debido a que el romanticismo es una manera de sentir y concebir la naturaleza, la vida y al hombre mismo, se presenta de manera distinta y particular en cada país donde se desarrolla; incluso dentro de una misma nación se desarrollan distintas tendencias proyectándose también en todas las artes.

<sup>19</sup> Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805). Poeta, dramaturgo, historiador y primer filósofo del arte alemán. Algunas de sus obras son: *El arte trágico*, 1791, *Calias o de la belleza*, 1793, *De la utilidad moral de las costumbres estéticas*, 1793 y *Cartas sobre la educación estética del hombre*, 1795.

<sup>20</sup> Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). Poeta, novelista, dramaturgo, científico, geólogo, botánico, anatomista, físico, historiador de ciencias, pintor, arquitecto, diseñador, economista, filósofo humanista y, durante diez años, funcionario del Estado alemán de Weimar. La dedicación de Goethe al trabajo científico eclipsó durante un tiempo su interés por la literatura. Este interés se revitalizó a través de su amistad con Friedrich von Schiller, uno de los más grandes dramaturgos alemanes y una figura prominente del período clásico alemán. La relación, que duró desde 1794 hasta la muerte de Schiller en 1805, fue transcendental para Goethe; las críticas y sugerencias de Schiller le estimularon para emprender un nuevo esfuerzo creador. Las principales producciones fueron las contribuciones al periódico de Schiller, *Las horas*, que incluyeron *Elegías romanas* (1795), una serie de tiernos poemas amorosos inspirados en su relación con Christiane Vulpius; la novela *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (1796), que se convirtió en un modelo para toda la novela alemana posterior; y el idilio épico en verso *Hermann y Dorothea* (1798). Schiller animó también a Goethe para que volviera a trabajar en *Fausto*, cuya primera parte fue publicada en 1808.

<sup>21</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Con Pestalozzi la pedagogía comienza a ver al niño de una manera diferente, lo sitúa en una verdadera relación con la naturaleza y la cultura. A pesar de que su enseñanza se basa en una educación elemental, no escapan sus influencias a la Educación Preescolar. Sus aportaciones fueron las siguientes:

1. Dio importancia al desarrollo del niño.
2. Puso en práctica la organización de experiencias y actividades por medio del juego.
3. Valoró las actividades espontáneas del niño.
4. Hizo énfasis en la ejercitación de las actividades manuales.
5. Consideró la ejercitación en el dibujo como un medio para perfeccionar progresivamente la mano, lo cual le serviría de base para la escritura.
6. Ejercitó el lenguaje por medio de la conversación sencilla, para después aprender a leer.
7. Destacó la utilidad de los ejercicios corporales combinados con los cantos.
8. Señaló como vital el desenvolvimiento del niño en sus primeros momentos con la familia, en especial con la madre.
9. Dio importancia a la afectividad desde el mismo momento del nacimiento del niño.
10. Destacó el desarrollo social del niño, primeramente en la familia y posteriormente en la escuela.
11. Consideró importante la creación de instituciones para atender a aquellos niños que eran carentes de recursos económicos.

<sup>22</sup> Friedrich Fröbel (también escrito Fröbel) (1782-1852) sentó las bases para una educación moderna basada en el reconocimiento de que los niños tienen necesidades y capacidades. En 1840 creó la palabra jardín de infancia y la actividad del Instituto en Bad Blankenburg, para los más pequeños, se basó en el diseño del material educativo conocido como Fröbel Regalos o Fröbelgaben, el cual, incluía bloques de construcción geométrica y el patrón de actividades con los bloques. Su gran idea era reconocer la importancia de la actividad del niño en el aprendizaje. Las actividades en el primer jardín de infancia incluyen canto, baile, jardinería y jugar con los regalos Fröbel.

una psicología y una didáctica. Un siglo más tarde, se materializará la educación en la sensibilidad desde dos planteamientos, el de Kandinsky<sup>23</sup> y el de Read<sup>24</sup>, a través de la estética del arte. Aun con todas estas aportaciones, la educación de la sensibilidad<sup>25</sup> *adopta tres caminos* (Gutiérrez Moar, 2008):

1. Utilización de las capacidades artísticas para el desarrollo de la creatividad (es el caso de H. Gardner, 1995), o como educación emocional, como es el caso de Bach y Darder (2004) y D. Goleman (1997).
2. Como medio para desarrollar las capacidades intelectuales. Es el caso de Kant<sup>26</sup> y Zubiri (1981)<sup>27</sup>.
3. Como una posibilidad de vida política; es el caso de H. Marcuse<sup>28</sup> y G. Greene<sup>29</sup>.

Las emociones estéticas ocurren cuando reaccionamos emocionalmente ante diversas manifestaciones artísticas (literatura, música, pintura, danza...) y aunque desde el punto de vista psicológico no se incluyen entre las emociones básicas, desde el punto de vista pedagógico sí, y consideramos muy importante insistir en ellas desde la educación emocional.

La investigación científica, en casos como un descubrimiento, puede producir experiencias estéticas y también ocurre en otras experiencias de nuestra vida cotidiana como las religiosas, la contemplación de la naturaleza (montaña, mar, valle...), la práctica deportiva (ganar competiciones). Por extensión, podríamos llevarlo a todos los aspectos de la vida cotidiana con resultados óptimos, pudiendo hablar de una dimensión profesional de la sensibilidad, surgida de las emociones estéticas (finalizar estudios, doctorarse...). Vemos que educar en la sensibilidad está presente en todo el quehacer cotidiano y afecta a todos los ámbitos: artístico, científico, religioso, ambiental, deportivo y profesional. La tarea principal estriba en

<sup>23</sup> Vasili Vasílievich Kandinsky (1866-1944). Pintor ruso, precursor de la abstracción en pintura y teórico del arte, con el que se considera que comienza la abstracción lírica.

<sup>24</sup> Herbert Edward Read (1893-1968). Poeta, novelista, ensayista, crítico literario y de arte. Algunas de sus obras son: *Educación por el arte (Education through art)*, 1943 y *Orígenes de la forma en el arte (The origins of form in art)*, 1965.

<sup>25</sup> (1) Capacidad propia de los seres vivos de percibir sensaciones y de responder a muy pequeñas excitaciones, estímulos o causas; (2) tendencia natural del hombre a sentir emociones, sentimientos; y (3) capacidad de entender y sentir ciertas cosas, como el arte.

<sup>26</sup> Immanuel Kant (1724-1804). Filósofo alemán. *Crítica de la razón pura (Kritik der reinen Vernunft)*. es la mayor obra del filósofo. La crítica está dividida en dos secciones importantes. La doctrina trascendental de los elementos y la doctrina trascendental del método. Asimismo, la doctrina trascendental del método está dividida en tres secciones, que son la estética trascendental y la lógica trascendental, subdividida en analítica trascendental y dialéctica trascendental.

El valor primordial que se le da a la experiencia, en tanto que esta permite presentar y conocer a los objetos desde la intuición se le llama sensibilidad. La ciencia de la sensibilidad es llamada estética trascendental.

<sup>27</sup> Xavier Zubiri (1898-1983). Filósofo español. En la aprehensión de la realidad esta se capta como real. Esto sería la "aprehensión primordial de la realidad" la cual es realizada por una inteligencia sentiente (une lo intelectual a lo sensorial). Desde esta inteligencia sentiente aprehendemos lo real como real de suyo. Pero la cuestión de qué puede ser la realidad y qué son las cosas en realidad y en la realidad será función del logos y la razón.

<sup>28</sup> Herbert Marcuse (1898-1979). Filósofo y sociólogo alemán. Marcuse concibe su política como una alienación social promovida por los medios de comunicación y de la que toda la sociedad acaba siendo víctima por medio de la coacción.

<sup>29</sup> Henry Graham Greene, (1904-1991). Escritor, guionista y crítico. Autor preocupado por "la libertad de los individuos en la sociedad".

comprender cómo y en qué condiciones se pueden despertar las emociones a través de las diferentes manifestaciones (artísticas, científicas, religiosas...).

Las emociones estéticas y las de cualquier área de experiencia, tienen muchas aplicaciones desde la perspectiva de la educación emocional, por un lado, con las materias o disciplinas y, por otro, como elemento motivador, lo que pone de relieve un carácter global e integrador, potenciador del desarrollo integral de los educandos. Como se mantiene desde la introducción de este libro, estamos en condiciones de afirmar que la educación de la afectividad está especialmente vinculada a la *educación en valores* por la concordancia que debe buscarse entre valores y sentimientos, ya que esa concordancia refleja el distinto grado de compromiso con nosotros y con el otro y lo otro, tal como vamos a ver con más detalle en el epígrafe siguiente.

### 9.3.4. *El binomio valor-sentimiento*

Desde nuestra perspectiva de análisis, la concordancia entre valores y sentimientos, constituye uno de los retos de la investigación pedagógica y se establece como eje directriz de la Pedagogía tecnoaxiológica, tal como ha quedado planteado en los capítulos 2 y 3 de este libro. La relación valor-sentimiento, además de formar parte del universo racional también pertenece al mundo emocional. Emoción, sentimiento y afecto, se utilizan en el lenguaje coloquial como sinónimos, lo cual, puede conllevar a errores, debido a la falta de precisión. En todo caso, es obvio a estas alturas de la argumentación que las definiciones de emoción suelen incluir tres rasgos:

- Cambios o turbulencias fisiológicas.
- Tendencias a la acción.
- Experiencia subjetiva.

Llamamos afecto a la calidad subjetiva de una experiencia emocional, y como dice Lazarus, sería más adecuado utilizar el término genérico emoción, y, aun más, afecto y sentimiento estarían en el marco de las emociones (Lazarus, 1991, p. 57). La emoción aguda pasa pronto pero lo que perdura en el tiempo es el sentimiento; pues los sentimientos son actitudes originadas a partir de una emoción, que perduran más allá del estímulo que los origina porque participan del valor; luego, el sentimiento, es como una emoción filtrada por la razón y que se prolonga en el tiempo, gracias a la participación del valor que nos permite tomar conciencia de las sensaciones y producir una evaluación dicotómica placer-displacer, pérdida-beneficio...; por eso, valoramos los sentimientos como positivos o negativos.

Así, desde la perspectiva axiológica, se defiende que hablar del valor nos pone en relación con el mundo emocional, porque el valor siempre está vinculado al mundo afectivo, sea como un fenómeno subjetivo/emotivo, sea como captación emocional del valor (Lazarus y Lazarus, 2000; Peters, 1982, 1979 y 1973).

En coherencia con lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que en la explicación de la conducta humana la presencia de los valores son requisitos previos donde interactúan pensamiento y sentimiento como agentes que impelen el movimiento de la voluntad y de la acción. La separación cognición-emoción es solo intelectual, para favorecer el proceso de estudio, pues el mundo emocional puede favorecer o impedir un adecuado desarrollo cognitivo, estando ambos, intrínsecamente relacionados como diferentes caras de una misma moneda. Desde el punto de vista pedagógico, la pragmática educativa de los valores, ha de integrar, necesariamente, componentes cognitivos, afectivos, volitivos y de conducta de forma interactiva y holística; de tal modo que el proceso de valoración necesita de la

cognición y emoción; la inclinación hacia unos valores, participa de elementos cognitivos y afectivos y la adhesión a los mismos, necesita inexorablemente de la afectividad y capacidad volitiva que a su vez, son garantes de la estabilidad de la concordancia entre persona y valor, comportamiento y objetivo de la educación. En palabras de la profesora Casares García, “se trata, por tanto, de conjugar armónicamente conducta, carácter, conocimiento de los valores, razonamiento práctico y emociones” (Casares, 2008, p. 80).

Desde nuestro punto de vista, la educación de los sentimientos es un problema de educación en valores y está afectada por las condiciones generales y específicas de la educación en valores que podemos resumir, a los efectos de este capítulo, del siguiente modo (Tourrián, 2008b, pp. 15-31):

- La educación es posible porque el hombre es un ser inacabado, su respuesta no está determinada por su estructura unívocamente; antes bien, el hombre tiene posibilidad de transformar los estímulos en eventos mentales sin consecuencias ejecutivas necesarias, de tal manera que necesariamente se convierte en un ser activo que participa en su propio desarrollo.
- La educación es necesaria, porque el hombre es incompleto en un doble sentido: no nace en condiciones de utilizar sus disposiciones con lucidez, ni aprende por sí solo con una total desconsideración a la ayuda que le prestan los demás.
- La educación en valores es posible, porque es posible la educación; de manera radical, no hay educación, si no se educa en valores.
- La educación de calidad es posible, porque al ser inacabado, el hombre tiene en su haber unas exigencias que no le marcan de forma incondicionalmente eficaz el modo de satisfacerlas. Para satisfacerlas tiene que marcarse fines y aprender a lograrlos, porque cualquier objeto no satisface igualmente cada exigencia, ya que cada objeto tiene unas propiedades y, según son ellas, así afectan a las propiedades de la exigencia que queremos satisfacer. El conocimiento de esas relaciones y la oportunidad real de lograrlas es la marca de la posibilidad real de calidad de educación y del carácter axiológico de la acción educativa.
- La educación de calidad es necesaria, porque cualquier tipo de influencia no es educativo. Obviamente cualquier proceso de influencia puede transformarse en un proceso de influencia educativa, pero esto no contradice la afirmación anterior. Cualquier tipo de influencia no es educativa, porque, en caso contrario, deberíamos defender erróneamente que influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, es educación.
- La posibilidad y la necesidad de educación de calidad se convierten en un objetivo moral, porque, como el hombre es limitado, es decir, su respuesta no solo produce los efectos que él quiere, sino los que tienen que producirse, en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades, afectando a su realidad interna y externa, tiene que aprender a conocer, estimar, elegir y realizar los valores pertinentes y relevantes para la respuesta.
- Así las cosas, es posible la educación en valores, porque los valores son cognoscibles y estimables, son enseñables y son elegibles y realizables y, además, es posible la educación de los sentimientos, porque dada la vinculación entre valor y sentimiento, es posible aprender a manifestar personalmente y gestionar nuestro afecto por medio del reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a los valores que elegimos y realizamos como parte de nuestra vida.

#### 9.4. Educación de la afectividad como uso y construcción de experiencia axiológica afectivo-emocional: Una propuesta de educación integral

Atender las necesidades de nuestros alumnos implica adoptar una perspectiva holística en la educación. La voz griega “holos” se expresa en castellano como prefijo “hol” u “holo” y significa ‘entero, completo, todo’, también indica ‘íntegro, organizado’.

Ver al alumnado como un “todo” es comprender que es una realidad compleja con sensaciones, sentimientos, emociones, acciones, ideas y valores. Pero al mismo tiempo entenderemos la educación como algo “íntegro y organizado”, es decir, como un sistema. Una definición general de sistema es igual a un conjunto de elementos relacionados entre sí funcionalmente, de modo que cada elemento del sistema realiza su función en relación con los otros elementos, sin quedar ninguno aislado. Identificar cualquier realidad como sistema implica poner el énfasis en la conectividad relacional, fijar nuestra atención en esa fuerza generadora de acciones recíprocas entre los integrantes del sistema: lo que sucede nos afecta a la totalidad. Así, nuestra propuesta de educación integral exige identificar cuál es la acepción de persona que defendemos y cuáles son los valores que se generan cuando atendemos a la educación en todos los ámbitos posibles de desarrollo<sup>30</sup>.

El *ser humano* al nacer es el ser vivo más débil, indefenso e inmaduro, por lo que muestra una alta dependencia de sus progenitores. Esta situación es indicadora de la necesidad de un proceso de maduración hacia su humanización, la cual tiene como finalidad crear en cada individuo un proyecto de vida real que facilite el desarrollo de la personalidad adecuada a la sociedad en la que está inmerso (Delval, 1985a, 1994 y 1985b).

Para nosotros queda claro que es posible la educación de la afectividad, porque (Polaino, 2006, p. 433):

- La afectividad del niño no está desarrollada en el momento de su nacimiento, sino que ha de ir madurando a lo largo de su desarrollo.
- La afectividad no está completamente determinada en cada persona por su biología; está abierta a la acción de otros factores no biológicos que también le impactan y pueden modificarla.
- La plasticidad natural de los sentimientos puede realizarse de modos muy diversos a lo largo de la vida de cada persona, configurando un talante personal singular pero no cerrado a la acción educadora de padres y profesores.
- La persona es libre de algún modo frente a los sentimientos respecto de la manifestación de intensidad, duración y frecuencia de los mismos, respecto de su interpretación, ejecución y expresión en el sentido de sentir lo que siente y querer tratar de sentirlo.

Esta evolución viene marcada por un período de inmadurez prolongado y por una alta plasticidad para aprender elementos que lo diferencian de los animales.

En el análisis del contenido axiológico de la educación se pueden identificar de forma explícita cuáles son los valores que la educación incorpora para responder a las exigencias formativas en las distintas facultades y dimensiones de la persona.

Desde el punto de vista pedagógico, el *modelo de educación integral* que une *inteligencia* —cognición y pensar—, *afectividad y emociones* —afecto, sensibilidad y sentimiento—, *volición* —autodeterminación—, *operación y proyección* —agente y actor— de las personas en desarrollo, junto a *variables contextuales*, nos permite configurar un “todo concordado”

<sup>30</sup> Los ámbitos generales de educación más destacados son: Físico-natural, intelectual, afectivo-emocional, artístico-estético, histórico-social, geográfico-ambiental, cívico-político, virtual-digital, económico, filosófico-trascendental, ético-moral, científico-tecnológico, etc.

entre valores, sentimientos, educación en valores y bienestar subjetivo o felicidad, para saber que con la intervención estamos realizando el significado de “educación” como parte del desarrollo en el proyecto de vida de cada uno (Casares, 2008; Gutiérrez, 1996, 2004 y 2008; Olveira, Rodríguez y Touriñán, 2006 y Touriñán, 2005c, 2005a, 2006, 2008b y 2008a).

Los valores que emanan del modelo de educación integral son los presentados en la Tabla 9.1 a partir de los trabajos de Gervilla (2000, 2008) y Touriñán (2008b; 2008a). El análisis de estos valores solo tiene sentido cuando defendemos un modelo de educando y una propuesta educativa vinculados al carácter y sentido inherentes al significado de la educación, que en el caso de la afectividad quiere decir ser capaz de sentir el valor, asumiendo la vinculación entre valores y sentimientos.

**Tabla 9.1.** Valores y desarrollo humano.

Tipos de valores	El ser humano genera valores
Corporales	Centrados en la construcción humana que se adquiere a través de la educación. Atiende al desarrollo biológico (alimento, salud, descanso...), estético (apariencia, moda, lujo...), placentero...
Intelectuales	Se refieren a la naturaleza racional del hombre. Saber leer y escribir, subsistir, crear-creatividad, reflexionar, tener capacidad crítica...
Afectivos	Configuran la inteligencia sintiente (Zubiri, 1981) o emocional (Goleman, 1997). Dimensión que engloba emociones, sentimientos, afectos, pasiones, motivaciones... Ej. amor, cariño, sensibilidad, amistad, enamoramiento...
Volitivos	Atienden a la voluntad de los seres humanos para que puedan decidir-elegir los valores que estimen más valiosos y actuar de un modo consciente, autónomo y libre. Ej. firmeza, decisión, dinamismo, esfuerzo, compromiso...
Individuales	Atienden al aspecto singular e íntimo de las personas: autonomía, independencia, libertad, intimidad, conciencia...
Estéticos	Implican la belleza en todas sus manifestaciones. Literatura, pintura, música, arquitectura, escultura...
Ecológicos	Conocimiento, respeto y cuidado del medio ambiente: ríos, playas, mares, jardines, montañas...
Liberadores	Permiten actuar con independencia y autonomía sin sometimientos o imposición alguna. Ej. autonomía, autodeterminación, emancipación, independencia...
Morales	Se ocupan de la estimación ética: bondad, malicia de la actuación humana según fines o deberes. Ej. honestidad, tolerancia, justicia, honradez...
Sociales	Su eje son las relaciones personales (inter e intra) —familia, amigos...— e institucionales —fiestas, la política...—.
Instrumentales	Aquellos que se identifican como medios que nos generan beneficios: coche, vivienda, trabajo, vestido, tecnología...
Trascendentes y/o religiosos	Expresan el sentido último de la vida más allá de la existencia, instituciones o acciones religiosas o a la dimensión teológica —Dios, fe, oración...—.
Espaciales	Reconocen el lugar-espacio como algo positivo y deseable para la vida humana individual y social.
Temporales	El tiempo como valor es la duración —antes, ahora, después, hoy, ayer, mañana, segundos, minutos, horas, días, meses, años...—.

Fuente: Elaboración propia.

### **9.4.1. Cognición-pensamiento-afecto**

Al entender la vida como un todo, se integran dos aspectos —afectivo y cognitivo— lo que favorece el desarrollo del pensamiento tanto en la construcción de nuestra identidad, como a la hora de comprender la de los demás.

La dimensión afectiva, informa del grado de satisfacción/insatisfacción que se experimenta habitualmente en la vivencia de las emociones en el transcurso de la vida, lo que clasifica a las emociones en positivas y negativas, sin embargo, decir que se pueden tener emociones negativas y no tener pensamientos negativos, así como tener emociones positivas y no tener pensamientos positivos. Esto se debe a que la dimensión afectiva es más puntual y variable. Esta evaluación subjetiva del sujeto, acerca del grado en que se han alcanzado los objetivos pretendidos es más general, porque atiende a los procesos, no solo a los productos o resultados, lo que obliga a entrar en juego a la dimensión cognitiva, la cual, aporta una información más global y estable.

En resumen, la apreciación de un pensamiento de satisfacción/insatisfacción vital general, necesita de un proceso cognitivo, por lo que podemos afirmar que la terna cognición-pensamiento-afecto, están interrelacionadas, hasta la evidencia de que existe reciprocidad entre afecto y cognición, pudiendo afirmar que los estados afectivos pueden condicionar los cognitivos y viceversa y el factor que los equilibra es el juicio o pensamiento.

### **9.4.2. Afectividad-emociones-sentimiento**

En el lenguaje familiar, suelen utilizarse indistintamente como sinónimos, y en el científico, no existe uniformidad de criterios, pero hablaremos de la generalidad y la excepción.

Desde la generalidad, la tendencia es incluir el afecto y el sentimiento en el marco de las emociones. Como ya dijimos anteriormente, la emoción deberá contemplar tres aspectos: cambios fisiológicos, inclinación a la acción y subjetividad. El afecto será la calidad subjetiva de la experiencia emocional y el sentimiento, es una actitud que se origina a partir de una emoción y es más estable y duradera que esta, ya que se prolonga con la ayuda de la voluntad. Los sentimientos y los afectos, al igual que las emociones, pueden ser positivos y negativos, pero cabe señalar que, a veces, nos encontramos que afecto y sentimiento se igualan con cariño, lo que conlleva que ambos se incluyan como emociones positivas, porque se engloban en la familia del amor y, por esta razón, existe un acuerdo de que siempre que no se especifique nada, tendrán una connotación positiva.

Por todo ello, podemos afirmar que la relación afectividad-emociones-sentimiento, está condicionada por la evolución emocional de la sociedad y, a su vez, del lenguaje en cuanto a semántica léxica, predominando las relaciones de campo semántico, donde la estructura paradigmática será el amor y las unidades léxicas serán afectividad, emoción y sentimiento. También existen relaciones connotativas, donde se atribuye a una palabra más significados que los que trae el diccionario, como es el caso de afecto que es igual a cariño, cuando el afecto puede ser también negativo (odio). Con lo que acabamos de exponer, también podemos atisbar que muchas palabras emocionales son polisémicas, y su significado va a depender del contexto.

Por último, decir que encontramos relaciones de hiperonimia, donde el hiperónimo sería la emoción, los hipónimos serían sentimiento y afecto y los cohipónimos: alegría, pena, para el primero y cariño, odio, para el segundo.

Debido a esta complejidad semántica, los científicos se encuentran con graves problemas para alcanzar unanimidad en la definición y delimitación de los términos emocionales y sigue siendo motivo continuo de estudio científico.

### 9.4.3. Capacidad volitiva-motivación-emoción

El principal objetivo de este apartado, es poner de manifiesto las relaciones existentes entre capacidad volitiva, motivación y emoción.

Etimológicamente, emoción y motivación significan movimiento y comparten una misma raíz latina que deriva de *movere* ('mover') e incluso, algunos autores como D. McClelland (1989), afirman que la emoción es un tipo de motivación, resaltando la satisfacción emocional y el placer que se experimenta al alcanzar los objetivos pretendidos y propuestos. También desde la neurofisiología, tienen un denominador común, llamado sistema límbico, donde normalmente confluyen constituyendo un cerebro emocional-motivacional.

La capacidad volitiva también significa movimiento, en cuanto a razones/juicios; es decir, actúa cuando probablemente ha habido una dimensión cognitiva que evalúa con anterioridad, dándole a la voluntad una dimensión racional, pero acerca de algo sobre lo que se tiene cierta inclinación, que es el origen de los motivos y permite el enlace con la motivación que participa de la emoción en cuanto que las dos son parte del sistema límbico, y ya tenemos explicada la interrelación entre motivación-emoción-volición. Además, las emociones y los sentimientos se pueden someter a la voluntad, e incluso, enfrentarse con ella como ha señalado Enrique Rojas (2005), al afirmar que "*la voluntad es piedra angular del éxito en la vida*", lo que quiere decir que la voluntad es capaz de motivar la conducta y dirigirla hacia un objetivo determinado. Muchas personas carecen de esa fuerza de voluntad, sobre todo las educadas en un entorno de permisividad e indiferencia excesivas por un mal entendimiento de la libertad y la tolerancia. Para adquirir una adecuada capacidad volitiva o voluntad, es necesario vivir la exigencia y el cumplimiento, al lado de las emociones que ayudan a crear y mantener una relación afectiva cordial con todos; pero, para que se dé todo esto, es necesaria la motivación previa, de tal modo, que se puede afirmar que la voluntad mejor dispuesta, es la más motivada y, en la motivación, está la "piedra de toque" de la educación sentimental, porque un sujeto motivado es un hombre ilusionado y, ante el fracaso, actúa con capacidad de resiliencia<sup>31</sup>, la cual le impulsa a volver a empezar con el mismo entusiasmo y esta actuación, es, a su vez, automotivada, que denota el grado máximo de motivación.

### 9.4.4. Acción-procedimiento-conducta

Toda acción educativa tiende a un fin y es intencional. Dicha intencionalidad pertenece a la conducta y la intervención pedagógica es el conjunto de procedimientos que me permiten alcanzar las metas pretendidas u objetivos.

Cualquier intervención educativa<sup>32</sup>, tiene que identificarse con unas finalidades a alcanzar, lo cual le confiere una dimensión teleológica organizada pues puede decirse

<sup>31</sup> Es la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves. La resiliencia se sitúa en una corriente de psicología positiva y dinámica de fomento de la salud mental.

<sup>32</sup> Toda intervención pedagógica es educativa, pero no a la inversa, dependiendo del nivel de competencia técnica que la justifica. Ninguna acción educativa requiere más nivel de competencia técnica que el necesario para poder realizar la acción y toda acción educativa es una acción pedagógica en la medida en que haya un conocimiento específico derivado de la relación teoría-práctica para la acción concreta (J. M. Tourián (2009), *Intervención pedagógica e intervención educativa. Textos de contenido conceptual correspondiente a trabajos propios publicados*. Disponibles en <http://webpersoais.usc.es/persoais/josemanuel.tourinan/textos.html>. Fecha de consulta 10 de abril de 2010.

que cumple las condiciones específicas de la teleología legítima: “Existe un sujeto agente (educando-educador), existe un lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo) se actúa para lograr un acontecimiento futuro (fin/meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente” (Tourrián, 1997, p. 163).

La intencionalidad, se ubica en la conducta, pero su dimensión externa estriba en una declaración de acciones para alcanzar un fin o meta propuesta. Y así, la intervención pedagógica es una acción intencional ordenada a la realización de fines y medios que se justifican con el conocimiento de la educación, tal como se dijo en el Capítulo 3.

#### **9.4.5. Experiencia axiológico-emocional y desarrollo de competencias**

La cultura y la sociedad, influyen de forma notable en las emociones, hasta el punto de ser estas las reguladoras de la expresión emocional ya que, las emociones nacen fruto de la interacción sujeto-medio y sujeto-sujeto (intersujetos). Podemos hablar así de la socialización de las emociones, que supone la integración de los valores que, a su vez, conforman el sentimiento de pertenencia al grupo, sirviéndonos de referencia para calificar o evaluar el grado de adecuación/inadecuación.

La sociedad está formada por grupos humanos cuya identidad se define y diferencia por el sistema de valores adoptados, los cuales subyacen en la base de la socialización y que, al mismo tiempo, tienen parte activa en el control de las emociones y de la conducta de los sujetos. Hemos de hacer hincapié que valorar es inherente y exclusivo del género humano, pues, en este acto, busca sentido y respuesta a su vida. La respuesta emocional de la valoración propia y ajena es la autoestima y la cognitiva o intelectual, es el auto-concepto. Para alcanzar el grado de autoestima elevado y disfrutar de un buen estado afectivo-emocional, existen dos caminos:

- Adecuar el autoconcepto a los valores previos.
- Readaptar el entramado de valores para satisfacer la autoestima.

La primera opción pertenece al universo emocional, porque se optaría por valores sentidos y la segunda, es la opción intelectual, porque se elegiría la dimensión cognitiva.

Podría existir una tercera vía o camino, que sería una opción mixta que consistiría en transformar los valores pensados en valores vividos, ya que el sujeto y los grupos se evalúan por la conducta, no por los pensamientos o ideas que puedan desarrollar en un determinado momento.

Se trata de un proceso de aprendizaje continuo, en el que las personas actúan conscientemente, utilizando la inteligencia crítica, pero que aprovecha las características emocionales, orientadas a dar forma a la acción y a desarrollarse, de tal modo que se convierta en una acción críticamente informada y comprometida, a través de la cual podamos vivir consecuentemente y de forma responsable los valores. Y esto no es baladí, si tenemos en cuenta que, como se concluye en el Capítulo 1, 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, de desarrollo multidimensional para el que utilizamos en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje la experiencia axiológica y afectiva como instrumentos de logro del carácter y el sentido propios del significado de “educación”.

Podemos decir, por tanto, que el sentido axiológico de la educación nos aboca necesariamente a la defensa de la educación integral, porque *de lo que se trata en educación en valores es de aprender a construir y a utilizar la experiencia axiológica para desarrollar nuestro proyecto personal de vida y formación.*

Como hemos visto en el Capítulo 3, 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 el objetivo fundamental de *la educación en valores, como resultado*, 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, 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 así las cosas, tiene sentido hablar de *la educación afectiva como uso y construcción de experiencia afectivo-emocional valiosa, para construirse a uno mismo y realizar un proyecto de vida, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación.*

Estamos ante una perspectiva nueva en la educación en valores que coloca en el primer plano a las finalidades orientadas a optimizar el sentido más básico de la educación de la dimensión afectiva como proceso de maduración y aprendizaje, orientado al uso y construcción de experiencia afectivo-emocional, tanto desde el punto de vista de los agentes, como desde la perspectiva de los procedimientos, de las finalidades y de las competencias.

Hoy hemos generalizado el concepto de competencias. Y como hemos visto en el Capítulo 7, no existe acuerdo unánime para establecer su definición y no es fácil acotar su conceptualización. De acuerdo con su problemática conceptual, también existe otra difícil cuestión referida a su registro y ordenación clasificatoria, ya que el gran número de competencias existentes, no puede dar lugar a una lista cerrada de competencias o un listado polivalente para cualquier titulación. En nuestra opinión, conviene tener presente que:

- Las competencias incorporan dimensiones de tipo cognitivo, así como no cognitivo. En efecto, recogen elementos orientados a saber (conocimientos) a saber hacer (procedimientos o habilidades) y a saber ser (actitudes, valores y normas).
- Las competencias pueden ser de varios tipos. Transversales o específicas. Las primeras, son las compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento, por tanto, son genéricas. En cambio, las específicas son aquellas relacionadas con disciplinas concretas y sus conocimientos.
- Las competencias transversales pueden ser instrumentales, personales y sistémicas. Instrumentales aquellas que miden las capacidades y la formación del titulado; las personales se ocupan de las habilidades de relación social, su capacidad de integración en diferentes colectivos, el trabajo en equipos multidisciplinares, etc.; las sistémicas evalúan las cualidades individuales y la motivación a la hora de trabajar.
- Entre las competencias específicas se distinguen tres clases: las académicas o relativas a conocimientos teóricos; las disciplinares o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer); y, finalmente, las de ámbito profesional, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer).

Siendo conscientes de esta situación, nos decantamos en este apartado del capítulo por la definición de Bisquerra y Pérez: “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 64).

Asimismo, Bisquerra y Pérez entienden el constructo competencia emocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 68). Es una competencia compleja que implica, a su vez competencias para la vida y el bienestar, conciencia emocional, competencia social, regulación emocional y autonomía emocional, que tratamos de resumir a continuación en la Tabla 9.2.

**Tabla 9.2.** Descripción de las competencias emocionales.

Competencia	Definición	Caracterización
Conciencia emocional.	Capacidad de reconocer y ser consciente de tus emociones y de las de los demás. Captar el clima emocional de un contexto.	Toma de conciencia de las emociones. Nombrar las emociones. Comprender las emociones ajenas.
Regulación emocional.	Capacidad para manejar las emociones adecuadamente. Reconocer la unión de la trilogía sentir, pensar y actuar.	Toma de conciencia de la unión entre sentir, pensar y actuar. Expresar emociones apropiadamente y saber cómo influyen en los otros. Regulación emocional: impulsividad, tolerancia, frustración... Perseverar ante las adversidades. Habilidades de afrontamiento de emociones negativas a través de la autorregulación. Competencia para autogenerar emociones positivas y lograr un alto bienestar subjetivo y calidad de vida.
Autonomía emocional.	Características relativas a la autogestión personal: autoestima, motivación, actitudes, responsabilidad, autoeficacia.	Autoestima: imagen positiva de uno mismo. Automotivación: autoimplicarse emocionalmente en actividades variadas (personales, socioculturales, de OTL...). Actitudes positivas: ser optimista ante la vida. Responsabilidad: tomar decisiones con seguridad, ser éticos... Autoeficacia emocional: aceptación de la experiencia emocional acorde con tus creencias y valores.

*Continúa*

Competencia	Definición	Caracterización
Competencia social.	Capacidad para crear y mantener buenas relaciones con los demás.	<p>Habilidades sociales: escuchar, saludar, agradecer, despedirse...</p> <p>Respeto a los demás: trata a los otros como te gustaría que te trataran a ti mismo.</p> <p>Comunicación expresiva y receptiva: atender e iniciar conversaciones correctamente.</p> <p>Compartir emociones y sentimientos: sinceridad, empatía y reciprocidad.</p> <p>Comportamiento pro social y cooperativo: compartir, ser amable, saber esperar...</p> <p>Asertividad: defender opiniones, derechos, sentimientos, saber decir "no".</p> <p>Prevención y resolución de conflictos: anticiparse o afrontar resolutivamente los conflictos.</p> <p>Gestión de situaciones emocionales: inducir o regular emociones en los que te rodean.</p>
Competencias para la vida y el bienestar.	Afrontar con un comportamiento adecuado y responsable los desafíos de la vida cotidiana.	<p>Fijar objetivos adaptativos: positivos y realistas.</p> <p>Tomar decisiones responsablemente.</p> <p>Buscar ayuda y recursos: apoyo, asistencia y recursos.</p> <p>Ciudadanía activa, crítica y participativa: de lo local, global y glocal.</p> <p>Bienestar subjetivo: gozar de él y transmitirlo a los que te rodean.</p> <p>Fluir: generar experiencias óptimas.</p>

**Fuente:** Elaboración a partir de Bisquerra y Pérez (2007).

Tomando como punto de partida los estudios de Bisquerra, podemos resumir, a modo de ejemplo, el producto de la educación afectivo-emocional, atendiendo a objetivos, contenidos y competencias del siguiente modo (Bisquerra, 2000, 2005 y 2007):

1. Objetivos generales:
  - Conocer las propias emociones.
  - Reconocer las emociones de los otros (empatía).
  - Identificar las emociones de los que nos rodean.
  - Favorecer el control emocional.
  - Potenciar las emociones positivas y prevenir/reducir los efectos de las negativas.
  - Elevar la "competencia emocional".
  - Fomentar actitudes positivas ante la vida.
2. Objetivos específicos:
  - Controlar estados de estrés, ansiedad y depresión.
  - Conocer los factores que inciden en el "bienestar subjetivo".

- Desarrollar niveles de resistencia a la frustración.
  - Potenciar el desarrollo del sentido del humor.
  - Buscar la capacidad para ser feliz.
  - Diferenciar las recompensas inmediatas de las que se reciben a largo plazo.
3. Contenidos de la educación afectivo-emocional:
- Conocimiento de las propias emociones.
  - Reconocimiento de las emociones de los otros.
  - Manejo y control emocional.
  - Conocimiento de las emociones de los que nos rodean.
  - Prevención de los efectos perjudiciales de las emociones negativas (ira, rabia, pena, miedo, ansiedad, etc.).
  - Potenciación de las emociones positivas (alegría, humor, amor, etc.).
4. Competencias de educación afectivo-emocional que los alumnos deben adquirir:
- Comprender la relevancia de los afectos y emociones en la vida cotidiana y en el ámbito de la educación.
  - Ser conscientes de sus emociones y de las de los demás.
  - Ejercer autocontrol emocional ante los conflictos personales y profesionales dentro del aula.
  - Mejorar las relaciones interpersonales (familia, amigos, compañeros y alumnos).
  - Relacionarse profesionalmente con el alumnado de un modo más eficaz y satisfactorio.
  - Poner en práctica un programa de educación afectivo-emocional en mi aula: saber detectar las necesidades emocionales, formular objetivos, contenidos, metodologías, actividades y estrategias de intervención, recursos, aplicarlo y evaluarlo.

A la luz de las reflexiones anteriores, resulta obvio que la dimensión afectivo-emocional es un componente básico del pensamiento de profesores y alumnos; las emociones influyen, tanto en el desempeño de los alumnos, como en el del profesorado. Consultadas distintas fuentes documentales (escritas y digitales) de equipos interdisciplinarios y multiprofesionales públicos y privados desde distintos ámbitos de la realidad —educativa, empresarial, psicológica, sanitaria, etc.— que se dedican a trabajar la educación afectivo-emocional para sus quehaceres profesionales, podemos afirmar que, desde los años noventa, existe una clara demanda de formación en el ámbito emocional, categorizada de formas variadas a través de jornadas, seminarios, congresos, talleres, cursos de iniciación y perfeccionamiento con carácter presencial, online y/o mixto, cursos en las universidades de mayores sobre aprendizaje emocional y bienestar y cursos de verano sobre educación emocional. Hoy es posible acceder desde la Red a portales sobre inteligencia emocional y educación emocional.

Pero, desde nuestro punto de vista, conviene insistir, por último, dentro de las exigencias formativas del ámbito afectivo-emocional, en las distintas opciones que se ofertan en centros universitarios del Estado español como vías de formación en la dimensión afectivo-emocional del ser humano:

- Grados (educación, mundo empresarial y sanitario) en los que existen temas y materias específicas en relación con la educación emocional.
- Cursos de formación continua en educación emocional.
- Cursos de técnico o de experto en educación emocional.

- Másteres universitarios en educación emocional y bienestar.
- Másteres universitarios de investigación con seminarios sobre educación emocional.
- Programas de Doctorado con seminarios sobre afectividad emociones, sensibilidad...

De lo anterior se desprende la necesidad de que los profesionales de la educación dispongan de formación, no solo en aspectos afectivo-emocionales, sino también en competencias vinculadas a la afectividad para la intervención pedagógica, de manera que puedan proyectar en sus alumnos un verdadero modelo de equilibrio en la gestión emocional, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hemos de conseguir la implicación, tanto en el plano personal, como en el profesional, para poder responder con coherencia a las exigencias y a la complejidad social en la educación afectivo-emocional. Hablamos de unas competencias emocionales centradas en el desarrollo integral del ser humano, teniendo una visión ecológica y sistémica de la realidad e incluyendo el dominio de las relaciones interpersonales junto a las demás relaciones sociales.

## 9.5. Conclusiones

Para nosotros, la educación de la afectividad como ámbito general de educación cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general, que, de acuerdo con lo establecido en capítulos anteriores, podemos resumir del siguiente modo respecto de la afectividad como problema de educación:

- Forma parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente.
- Admite interacción en forma de intervención pedagógica.
- Resuelve la formación en procesos de auto y heteroeducación.
- Permite el logro de valores educativos comunes que junto con otras dimensiones generales son utilizables en las diversas áreas de experiencia educativa y en las variadas formas de expresión.
- Genera valores educativos singulares, vinculados a la sensibilidad, al sentimiento, a la creatividad y al afecto.
- Forma parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde la experiencia afectiva podemos mejorar nuestro desarrollo.
- Es dimensión general que hace posible el logro del sentido y del carácter de la educación.

Desde esta perspectiva, la afectividad como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres extensiones posibles y que la hacen significativa como educación: en primer lugar, la afectividad como experiencia afectivo-emocional; en segundo lugar, la afectividad como experiencia axiológica y, en tercer lugar, la afectividad como experiencia profesional y vocacional. Y si esto es así, se sigue que hay que distinguir tres posibles núcleos de indagación derivados de la doctrina general planteada y defendida en este libro para la relación educación y áreas de intervención:

1. La afectividad como ámbito general de educación que aporta valores educativos derivados de la dimensión general de la afectividad. Es un ámbito general vinculado al apego, a la urdimbre afectiva y a la relación valores y sentimientos en lo humano.
2. La afectividad como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla la dimensión afectiva en la etapa de la educación común y general.

3. La afectividad como ámbito de desarrollo profesional y vocacional, es decir, la afectividad como núcleo vertebrador de desarrollos profesionales diversos, tales como la medicina psiquiátrica, las profesiones de sentido comunitario-asistencial-religioso y las profesiones artísticas en las que la ejecución, interpretación y expresión del sentimiento son instrumento de sus creaciones y realizaciones.

En los dos primeros núcleos, por medio de la educación afectiva, se cubren finalidades de la educación en general y de la educación afectiva como dimensión incluida en el ámbito de la educación general. En el tercer núcleo se cubre el sentido propio de la educación afectiva como orientación profesional y vocacional. De este modo, para nosotros, la educación de la afectividad es, en primer lugar, educación; en segundo lugar, es educación de la sensibilidad, el sentimiento y el afecto y, en tercer lugar, es posible objetivo de educación profesional y vocacional.

Y precisamente por eso, la educación de la afectividad es susceptible de ser abordada desde la triple perspectiva que permite el conocimiento de la educación y que ha sido avanzada en el comienzo del libro: como formación general (educación “por”), como formación profesional y vocacional (educación “para”) y como formación docente para el ámbito específico, sea este de orientación general o profesional.

Pero igual que respecto de la educación electrónica hemos sido capaces de apuntar la posibilidad de ver la educación artística como educación “por” las nuevas tecnologías, también tiene sentido resaltar en este capítulo la necesidad de entender la educación afectiva, no solo como educación de una dimensión general de intervención que está presente en cualquier área de intervención educativa, sino que, debido a la relación entre valores-creatividad-sentimiento-sensibilidad en la experiencia y expresión artística, las artes son un instrumento de educación de la afectividad y, además, la educación de la afectividad es un componente de la educación artística. De tal manera que, *debido al sentido de dimensión general de la afectividad, es posible hablar de educación de la afectividad en el sentido establecido en este libro de educación “por” y “para”, pero además es posible hablar de la educación de la afectividad como parte constitutiva de la educación artística y de las artes como medio para educar la afectividad*, como hemos defendido en los epígrafes 9.2 y 9.3.

Estamos convencidos de que la educación de la afectividad es básicamente educar la sensibilidad, los sentimientos y el afecto. Y todas las líneas de investigación apuntan a que el camino más adecuado para lograrlo exige asumir que la educación es educación en valores y tiene que responder a los retos de la investigación en este ámbito, que tal como han sido definidos ya en el Capítulo 2 son: integración de lo fáctico y lo normativo, armonía de explicación y comprensión, conjunción de lo nomotético y lo idiográfico y concordancia entre valores y sentimientos. La solución positiva de estos retos hace posible la conjugación, en cada caso de intervención pedagógica, de hechos, valores, decisiones, acontecimientos, acciones y sentimientos.

La educación integral exige entender y trabajar atendiendo a la convergencia entre lo cognitivo, afectivo-emocional y axiológico por su carácter necesariamente concordante, porque en la explicación de la conducta humana, la presencia de los valores son requisitos previos donde interactúan cognición-emoción como agentes que impelen el movimiento de la voluntad y de la acción. La separación cognición-emoción es solo intelectual, para favorecer el proceso de estudio, pues el mundo emocional puede condicionar el cognitivo y viceversa, lo cual refleja su estrecha interdependencia.

El espacio competencial y de la formación de competencias afectivas ocupa nuestra última reflexión en estas conclusiones, a favor de la integración en la perspectiva del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Defendemos un enfoque por competencias de las titulaciones universitarias, relacionado con la disposición permanente a aprender y con la necesidad de una disciplina de educación afectivo-emocional. Entendemos que la intervención pedagógica proporciona sentido integrador a esta formación, relacionando las dimensiones afectiva, volitiva y cognitiva con la axiológica, por medio de la educación en valores.

Se necesita la adaptación de los planes de estudios a esta nueva realidad y pensamos que el EEES puede ofrecer visos de esperanza para conseguirlo, tanto desde el punto de vista de la creación de materias, cursos y másteres como de la intervención pedagógica y la formación continua del profesorado. Y esto exige que los profesionales dispongan de formación afectivo-emocional pertinente, para que su intervención pedagógica logre educación afectiva en los alumnos, porque los valores de la afectividad tienen que ser asumidos personalmente, con sentido patrimonial.

## Bibliografía

---

- Anthony, C. P. y Thibodeau, G. A. (1988). *Anatomía y fisiología*. Madrid: Interamericana-McGraw-Hill.
- Aznar, P. (1995). El componente afectivo en el aprendizaje humano: Sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad. *Revista Española de Pedagogía*, 53 (200), 59-73.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Monografías de Escuela Española y Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 61-82.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- Brizendine, L. (2007). *El cerebro femenino*. Barcelona: RBA.
- Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, (13), 52-62.
- Carrasco, I. (1988). El entrenamiento en aserción. En J. Mayor y F. J. Labrador, *Manual de modificación de conducta* (pp. 431-452). Madrid: Alhambra.
- Casacuberta, D. (2000). *Qué es una emoción*. Barcelona: Crítica.
- Casares, P. M. (2008). Valores, afectividad y desarrollo de la persona. Aspectos convergentes e implicaciones educativas. En J. M. Touriñán (Dir.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (pp. 77-87). A Coruña: Netbiblo.
- Castilla del Pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- Chase, L. (1993). *Educación afectiva. Desarrollo académico, social y emocional del niño*. México: Ed. Trillas.
- Chateau, J. (1985). *Los grandes Pedagogos*. México: Fce.

- Claudio, A. (1987). Análisis conceptual y modalidades de evaluación de las “habilidades sociales” desde una perspectiva pedagógica (pp. 55-74). En la obra conjunta, *Conceptos y Propuestas IV* (pp. 77-87). Valencia: Nau Llibres.
- Cruz, M. (1976). *Lecciones de Psicología*. Madrid: Revista de Occidente.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Delval, J. (1985a). *La escuela, el niño y el desarrollo intelectual*. Madrid: MEC.
- Delval, J. (1985b). *El mecanismo y las etapas del desarrollo*. Madrid: MEC.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: S. XXI.
- Díaz-González, I. (1986). *Pestalozzi y las bases de la educación moderna*. México: Ed. Sep.
- Díez de Ulzúrrum, A. y Matí, J. (1998). La educación emocional: Estrategias y actividades para la educación infantil. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (72), 83-96.
- Díez de Ulzúrrum, A. y Matí, J. (1998a). La educación emocional: Estrategias y actividades para la educación primaria. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (73-74), 83-96.
- Díez de Ulzúrrum, A. y Matí, J. (1998b). La educación emocional: Estrategias y actividades para la educación secundaria. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (75), 83-97.
- Espejo, B. (1999). Hacia un modelo de educación integral: El aprendizaje emocional en la práctica educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, (180), 521-535.
- Evans, D. (2002). *Emoción*. Madrid: Taurus.
- Fernández-Abascal, E. G. (1998). *Emociones y adaptación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández-Abascal, E. G., Jiménez, M. P. y Martín, M. D. (2003-07). *Emoción y Motivación. La adaptación humana*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Ballesteros, R. y Carrobles, J. (Dirs.) (1981). *Evaluación conductual*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Lópiz, E. (1991). La naturaleza afectiva de la educación: Aspectos psicodinámicos. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (5), 119-131.
- Fernández Trespacios, J. L. (1991). *Psicología General II* (2 Tomos). Madrid: UNED.
- Galassi, M. D. y Galassi, J. P. (1978). Assertion: a critical review. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, (15), 16-29.
- Gervilla, E. (2000). Valores de la educación integral. *Bordón*, 52 (4), 523-535.
- Gervilla, E. (2008). “Buscando valores. Análisis de contenido y modelo de educación integral”. En J. M. Touriñán (Dir.), *Educación en Valores, sociedad civil y desarrollo cívico* (pp. 56-73). A Coruña: Netbiblo.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores.
- Grop (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) (1996). Educación Emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (Tomo 1, pp. 144/27-144/43). Barcelona: Praxis.
- Grop (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) (1996a). Actividades de Educación Emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (Tomo 2, pp. 330/27-330/59). Barcelona: Praxis.
- Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. (1996). *La educación afectiva en el ciclo 0-3: Un modelo de intervención pedagógica* (memoria de licenciatura). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

- Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. (2004). *Afectividad y aprendizaje educativo. Hacia una Pedagogía de la Prevención* (tesis doctoral). Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. (Tesis publicada por la USC en formato CD-ROM con el ISBN 84-9750-325-2).
- Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. (2008). Valores y educación integral: Una encrucijada de caminos hacia la felicidad vital. Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Educación Ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la Educación. Celebrado en Zaragoza del 17 al 20 de septiembre [publicado en formato Libro (Ponencias) y CD (Comunicaciones)].
- Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C., Pereira, M<sup>a</sup> C. y Valero, L. F. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (18), 229-260.
- Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. et al. (2006). La salud emocional del mayor. Una necesidad a cubrir por la pedagogía gerontológica. *Actas I Congreso Internacional de Gerontología. Viver para Sempre*. Lisboa del 23 al 25 de octubre. (Publicado en formato CD).
- Gutiérrez Moar, T. M<sup>a</sup> (2008). *La dimensión axiológica de la educación electrónica*. Trabajo de Investigación Tutelado, realizado bajo la dirección del Prof. J. M. Touriñán. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Guyton, A. (1991). *Tratado de fisiología médica*. Madrid: Interamericana.
- Harris, P. L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kagan, J. (1978). On emotion and its development: a working paper. En M. Lewis y L. A. Rosenblum (Eds.), *The development of affect* (pp. 11-41). Nueva York: Plenum Press.
- Lazarus, R. S. et al. (1970). Toward a cognitive theory of emotion. En M. B. Arnold (Ed.), *Third International Symposium on feelings and emotion* (pp. 380-403). Nueva York: Academic Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press. (Hay versión en castellano en Paidós).
- Lazarus, R. S. y Lazarus, B. N. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Buenos Aires: Paidós. (Fecha de edición en inglés 1994).
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.
- Leventhal, H. (1982). The integration of emotion and cognition: A view from the perceptual-motor theory of emotion. En M. Clark y S. T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition: The Seventeenth Annual Carnegie Symposium on Cognition* (pp. 121-156). Hillsdale. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leventhal, H. (1984). *The effect of laughter on evaluation of a slapstick movie*. Monographie. Broks.
- Lindenfield, G. (1989). *Autoafirmación y personalidad*. Bilbao: Deusto.
- Marina, J. A. (1997). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez, M. (2000). Construcción de valores y proceso educativo. En M. Santos (Ed.), *A Pedagogía dos valores en Galicia* (pp. 39-69). Santiago de Compostela: ICE da USC.
- Maslow, A. H. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.

- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, (80), 252-283.
- Michelson, L. et al. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Núñez, L. et al. (2006). El papel de la institución educativa en la educación emocional. En J. M. Asensio, J. García, L. Núñez y J. Larrosa (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 171-196). Barcelona: Ariel. (Libro y CD).
- Núñez, L. et al. (2006a). Propuestas pedagógicas para educar las emociones. En J. M. Asensio, J. García, L. Núñez y J. Larrosa (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 197-220). Barcelona: Ariel. (Libro y CD).
- Olveira, E., Rodríguez, A. y Touriñán, J. M. (2006). Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva. En actas del XXV Seminario interuniversitario de Teoría de la educación. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), 5-30.
- 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*, 64 (235), 503-524.
- Pérez Juste, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Revista Galega do Ensino*, 13 (45), 387-415.
- Peters, R. S. (1973). *Reason and Compassion*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Peters, R. S. (1979). *Ethics and Education*. Londres: George Allen and Unwin (7ª reimp.).
- Peters, R. S. (1982). La educación de las emociones. En R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters, *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico* (pp. 431-447). Madrid: Narcea.
- Pinillos, J. L. (1979). *Principios de psicología*. Madrid: Alianza Universidad.
- Polaino, A. (2006). Educación de los sentimientos y la sexualidad. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (235), 429-452.
- Punset, E. (2005). *Viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.
- Punset, E. (2006). *El alma está en el cerebro*. Madrid: Aguilar.
- Punset, E. (2007). *Viaje al amor*. Barcelona: Destino.
- Punset, E. (2008). *Brújula para navegantes emocionales*. Madrid: Aguilar.
- Rodrigo, M. J. (1985). Ontogénesis de las emociones. En J. L. Vega (Dir.), *Psicología Evolutiva 2. Fundamentos del desarrollo, desarrollo cognitivo y desarrollo social* (pp. 479-515). Madrid: UNED.
- Rodrigo, M. J. (1990). El desarrollo emocional. En J. A. García Madruga y P. Lacasa (Dirs.), *Psicología evolutiva 1. Historia, teorías, métodos y desarrollo infantil* (pp.429-454). Madrid: UNED.
- Rojas Marcos, L. (2000). *Nuestra felicidad*. Madrid: Espasa.
- Rojas Marcos, L. (2004). *Nuestra incierta vida normal*. Madrid: Aguilar.

- Rojas Montes, E. (1989). *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rojas Montes, E. (2001). *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rojas Montes, E. (2002). *El amor inteligente. Corazón y cabeza: Claves para construir una pareja feliz*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rojas Montes, E. (2005). *La conquista de la voluntad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Saarni, C. (1978). Cognitive and communicative features of emotional experience, or Do you show what you think you feel? En M. Lewis y L. A. Rosenblum (Eds.), *The development of affect* (pp. 361-375). Nueva York: Plemun Press.
- Salvador, M. (2000a). *Programa de desarrollo emocional 1. Nivel 1º, 2 y 3º de Educación Primaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Salvador, M. (2000b). *Programa de desarrollo emocional 1. Nivel 4º, 5º y 6º de Educación Primaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Savater, F. (2002). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seminario Galego de Educación para a Paz (2005). *Educar nos afectos, frear a violencia. Sobre a educación afectivo-emocional*. Unidade Didáctica 23, no Día Escolar pola Paz (30 de xaneiro de 2005). Santiago de Compostela: Lúdica 7.
- Touriñán, J. M. (1997). La racionalización de la intervención pedagógica. Explicación y comprensión. *Revista de Educación*, (314), 157-186.
- 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 Gallega-Portuguesa de Psicología y Educación*, 12 (10), 9-44.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2005b). *Educación electrónica. El reto de la educación digital en la escuela*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Touriñán, J. M. (2005c). Educación en valores, educación intercultural e formación para a convivencia pacífica. *Revista Galega do Ensino*, (47), 1041-1100.
- Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.
- Touriñán, J. M. (2008a). (Dir.). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2008b). (Dir.) *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia científica*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2009). La escuela entre la permanencia y el cambio. *Revista de Ciencias de la Educación*, (218, abril-junio), 127-150.
- Zubiri, X. (1981). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza Editorial.

### Referencias web gráficas

(Fecha de consulta, el 6 de abril de 2010)

<http://educacion.fundacionmbotin.org>

[www.biopsychology.org](http://www.biopsychology.org)

[www.educacion.es](http://www.educacion.es)

[www.eees.es](http://www.eees.es)

[www.emocionesysentimientos.com](http://www.emocionesysentimientos.com)

[www.femeducacioemocional.org](http://www.femeducacioemocional.org)

[www.inteligencia-emocional.org](http://www.inteligencia-emocional.org)

[www.psicoadactiva.com](http://www.psicoadactiva.com)

[www.psicologia-online.com](http://www.psicologia-online.com)

[www.psiquiatria.com](http://www.psiquiatria.com)

[www.revista.consumer.es](http://www.revista.consumer.es)

[www.thefreedictionary.com](http://www.thefreedictionary.com)

[www.ub.edu/grop](http://www.ub.edu/grop)

[www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)



# Conclusión:

## Buscando modelos de actuación educativa sistematizados. Educación “por” las artes y “para” un arte

José Manuel Touriñán López

**A**l iniciar este libro decíamos que la perspectiva educativa exige mirar con apropiada atención el ámbito de la educación artística y eso quiere decir, sin lugar a dudas, mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión. *Esa mirada hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico.*

Desde esa mirada, algunos identificarían la educación artística con la Historia del Arte como disciplina de conocimiento y asignatura del currículo escolar. Y en efecto, una buena asignatura de Historia del arte puede ser el instrumento adecuado para alcanzar cultura artística, pues con un determinado contenido sobre arte, se pueden desarrollar muy diversos objetivos educativos y no solo los que tienen que ver con el conocimiento de las manifestaciones artísticas. Pero ahí no se acaba el problema, que visto desde esa óptica, limitaría la educación artística a la didáctica de la Historia del arte como conocimiento histórico y a la evolución del sentido de lo artístico.

Es preciso estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos culturales artísticos. Para nosotros en la “*relación artes-educación*” hay un problema intelectual que tiene que ver con el contenido específico de los objetos artísticos, pero hay, sin lugar a dudas, un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación artística y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito artístico *como objeto y como meta* de educación. Y esto no es baladí, si tenemos en cuenta que 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.

El conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación artística. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación. Y la educación artística, en tanto que parcela de la educación, o educación de un determinado ámbito de experiencia, se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación. En la educación artística, en tanto que es educación, hay que utilizar conocimiento de la educación. En el ámbito de la investigación educativa, y en relación con la educación artística, cada vez hay más consenso acerca de la pertinencia y relevancia, del conocimiento de la educación, porque:

1. La obra de arte y el objeto artístico establecen una conexión con la realidad de algún modo único y singular, según el tipo de arte y es resultado de una intencionalidad artística manifiesta.
2. Una obra de arte y un objeto artístico pueden ser catalogados como mejor que otros con criterios inteligibles.
3. Una obra de arte y un objeto artístico pueden ser catalogados en función del tipo de experiencia que utilicen —sea arte de escuela superior o artesanía— y proporcionan un tipo de experiencia y expresión (con sentido estético) que no se consigue sin cultivar ningún arte.
4. La educación artística, atendiendo a sus contenidos y las distintas formas de expresión que le son propias o se le adecuan, es capaz de influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos.
5. La educación artística es una forma de educación en valores que está implicada pedagógicamente en los problemas de conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar y sentir los valores estéticos y artísticos.

Por otra parte, sabemos que en los últimos 20 años las artes han alcanzado un incremento prominente en el discurso educativo y en el debate público. Este incremento se identifica con la incorporación de determinados géneros artísticos (música, artes visuales, teatro y otros) al currículo escolar y con la incorporación de las nuevas tecnologías y productos multimedia como soportes de la enseñanza. La situación desde el punto de vista de la investigación es tan novedosa que la pregunta clave es qué cuenta en el aprendizaje de la educación artística y qué aprendizaje cuenta, porque en el ámbito de la relación arte y educación se advierten los siguientes indicios de cambio:

- Hay un cambio semántico en el ámbito de la educación artística que se manifiesta en la traslación del singular “arte” al plural “artes” y en la focalización diferenciada entre educación artística de niños, arte infantil (hecho por niños) y arte para niños (hecho por adultos).
- Hay un cambio epistemológico en el fundamento de la relación artes y educación, de manera tal que la finalidad de la educación artística no es primariamente hacer artistas y profesionales orientados por su producto final el objeto artístico, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el carácter integral, expresivo y valioso de lo artístico que permite comprenderlo como una manifestación cultural de la experiencia humana y como experiencia individual.
- Hay un compromiso social y general con las artes y la educación artística que es superior al modo en que ese compromiso está reflejando su importancia en el currículo escolar, medida esta en términos de porcentajes de tiempo semanal y en orientación de la educación artística.

- Hay un nuevo espacio social multicultural, multimedia y pluralista en el que la manifestación artística, al lado de su uso expresivo, alcanza un sentido reivindicativo y de justicia social asociado a momentos generacionales que condicionan, prácticas, creencias y formas de expresión.

Ambos aspectos de esa mirada deben contemplarse en el desarrollo de la educación artística como disciplina y la tradición pedagógica más depurada así lo refleja, distinguiendo tres modos de abordar disciplinariamente la relación entre educación y artes: *uno* hace referencia al concepto de educación artística (investigación de la disciplina), *otro* se preocupa especialmente por el lugar de las artes en la enseñanza, es decir, el currículo escolar educativo (cual es la disciplina a enseñar) y *un tercero* se centra en la importancia del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística (investigación en la disciplina). Ninguna de estas perspectivas está ausente en este trabajo y hemos planteado y reconocido problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones para la disciplina “Educación artística”: *disciplina a enseñar, a investigar y de investigación*.

*Desde el punto de vista de la investigación en la disciplina, nuestro problema es comprender el papel del conocimiento de la educación para la educación artística.* Hemos podido comprobar que la *investigación pedagógica* tiene un papel específico en la indagación y la práctica de la educación artística porque representa un dominio específico de educación que puede ser abordado con criterios propios de los problemas de educación y está fundamentada epistemológicamente, por la forma de conocer y ontológicamente, por el ámbito de la realidad que estudia. La educación artística como disciplina se sustenta en la educación como práctica y en el conocimiento de la educación y se hace susceptible de estudio con sentido de autonomía funcional, utilizando y desarrollando el ámbito artístico *como objeto y como meta* de educación. Y esto afecta a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados en la disciplina que nos preocupa en este trabajo.

Qué sea el conocimiento de la educación y cómo se construye, como algo distinto del conocimiento de las artes, es un problema de investigación que exige responder a 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, cuáles 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.

Queda justificado que el conocimiento de la educación es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación. Cumple las condiciones de apertura y prescriptividad y genera su conocimiento bajo la forma de teoría, tecnología y práctica bajo el marco de teorías filosóficas, teorías interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas, y construcciones disciplinares de la Pedagogía. El conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación artística, porque, en tanto que esta es una parcela de la educación o educación de un determinado ámbito de experiencia (el de la experiencia artística), se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación: el estudio de las relaciones hecho-valor, hecho-decisión, acontecimiento-acción y valor-sentimiento. Estas relaciones son fundamentales para entender la

posibilidad de conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar y sentir el valor en el ámbito de la experiencia artística.

*Desde el punto de vista de la investigación de la disciplina nuestra preocupación es llegar a comprender la extensión del concepto.* Y en este sentido, hemos podido identificar y definir las tres acepciones posibles de las artes como problema de educación, en cualquiera de sus manifestaciones y que dan significado a la relación artes-educación “como educación”, “como experiencia artística” y “como experiencia profesional y vocacional”, es decir, hemos justificado la diferencia conceptual para la educación artística entre:

- Las artes como ámbito general de educación que aportan valores educativos vinculados al carácter y al sentido propios de la educación, igual que cualquier otro ámbito de educación.
- Las artes como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico.
- Las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional.

En las dos primeras acepciones, por medio de la educación artística se cubren finalidades de la educación en general y de la educación artística como ámbito de educación general. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación artística como orientación profesional y vocacional para un arte determinado. De este modo, para nosotros, la educación artística es, en primer lugar, educación; en segundo lugar, es educación artística y, en tercer lugar, es educación profesional. Y esto marca de manera lógica el orden de relación entre las tres acepciones, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general artística, no es solo porque sea educación común de los educandos, sino porque las artes son primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe de estar preparado para formar desde la experiencia artística en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la 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 y sentido de educación, para la formación de uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno individual, social y cultural diverso.

La educación artística cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general y que podemos resumir del siguiente modo respecto de las artes como problema de educación:

- Constituyen un área de experiencia con conocimiento consolidado.
- Tienen formas de expresión genuinas.
- Forman parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente.
- Admiten interacción en forma de intervención pedagógica.
- Resuelven la formación en procesos de auto y heteroeducación.
- Permiten el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia.
- Generan valores educativos singulares, en tanto que experiencia artística.
- Forman parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde la experiencia artística podemos mejorar nuestro desarrollo.

Esto significa que en la educación artística hay que desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, con el mismo carácter axiológico, personal, integral y patrimonial que corresponde a toda educación. *En tanto que ámbito general de educación, 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, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia axiológica.

La educación artística es específicamente ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de “educación” 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.

Ahora bien, la educación artística es, conceptualmente hablando, uso y construcción de “*experiencia artística valiosa*”, es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural de las artes y por eso es un ámbito de educación general. Forma parte de la educación común de las personas. La educación artística, en tanto que área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y, al igual que podemos hablar de la educación física, por ejemplo, como parte integrante de la educación general, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine —las artes— como partes integrantes de la educación general.

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*. Desde el punto de vista del contenido, *el objetivo de la educación artística como ámbito de educación general* es el cultivo del sentido estético y de lo artístico, y para ello se utiliza el contenido de las artes y sus formas de expresión más logradas. Y aunque no hay acuerdo sobre el contenido, parece obvio que, en la educación artística como ámbito de educación general, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación en el arte como instrumento de creación y su progresiva adaptación a nuevos postulados o fundamentos: hacer espectadores críticos y activos, que sienten lo artístico, entienden la cultura artística y usan y construyen experiencia artística. A su vez, *el objetivo de la educación artística como ámbito profesional y vocacional de educación*, es de manera específica la competencia para crear objetos artísticos en un determinado arte: ejecutarlos, expresarlos e interpretarlos por medio del instrumento idóneo, y esto es, por principio de significado, otro modo de uso y construcción de experiencia artística, vinculado a las condiciones de la profesionalización y a los intereses personales.

Podemos decir, por tanto, desde la perspectiva conceptual y con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación, que es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto del significado de la educación artística, que permiten identificar cada vez mejor *la educación artística: en primer lugar, como educación (ámbito general de educación); en segundo lugar, como educación artística (ámbito de educación general) y, en tercer lugar, como ámbito profesional y vocacional*. En las dos primeras acepciones, por medio de la educación artística se cubren finalidades de la educación en general y de la educación artística como ámbito de educación general y damos contenido a la expresión “*educación por las artes*”. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación artística como orientación profesional y vocacional para un arte determinado y damos contenido a la expresión “*educación para un arte*”. Para

nosotros, desde este trabajo, la educación artística no es solo *educación “para” un arte* (desarrollo vocacional y carrera profesional), también es *educación “por” las artes* (ámbito de educación general —a todos los alumnos como sujetos de educación artística—, y ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el área de las artes al desarrollo de competencias generales, vinculadas al carácter y al sentido propios de la educación, como parte del desarrollo integral del educando, igual que las Matemáticas, la Lengua, la Geografía, o cualquier disciplina básica del currículo de la educación general).

*Desde el punto de vista de la enseñanza*, hay algo que permanece y algo que cambia respecto de la educación artística en su sentido general y profesional. El contenido del área cultural de las artes crece y sus fundamentos son revisados desde el conocimiento específico del ámbito. No obstante, es posible mantener propuestas programáticas en el contexto de las finalidades de la educación artística, vinculadas al contenido de las artes y al desarrollo de la creatividad desde el punto de vista de la formación. Y, cuando hablamos de formación, en relación con la educación artística, debemos distinguir tres ámbitos claramente diferenciados, en coherencia con lo anteriormente formulado: la formación artística profesional, la formación docente para el ámbito artístico, sea general o profesional-vocacional, y las artes como parte de la formación general.

Desde el punto de vista de la formación, hay que incidir en el currículo formativo de los profesores de Primaria y Secundaria para que dominen las competencias necesarias para realizar con aprovechamiento la educación general artística, pues lo cierto es que en el sistema actual no se está asumiendo este problema de formación con la singularidad que le corresponde y que reclama asegurar la competencia respecto de:

- El conocimiento de la educación (teórico, tecnológico y práctico) al nivel suficiente para realizar la función.
- El conocimiento (teórico, tecnológico y práctico) del área de experiencia en la que va a educar al nivel suficiente para realizar la función.
- El dominio de las destrezas para ejercer técnicamente la función.
- La competencia práctica de la intervención como especialista.

Ni es verdad que el profesor de un área de experiencia artística es un aprendiz de ese área que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más conoce un arte 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 esa arte.

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

Por último, resaltamos que la educación artística está identificada en este libro como un ámbito de intervención pedagógica, es decir, como un ámbito en el que se ejerce una acción intencional organizada para la realización de fines y medios que se justifican con el conocimiento de la educación. 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 solo 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, que a los efectos de este trabajo quiere decir que:

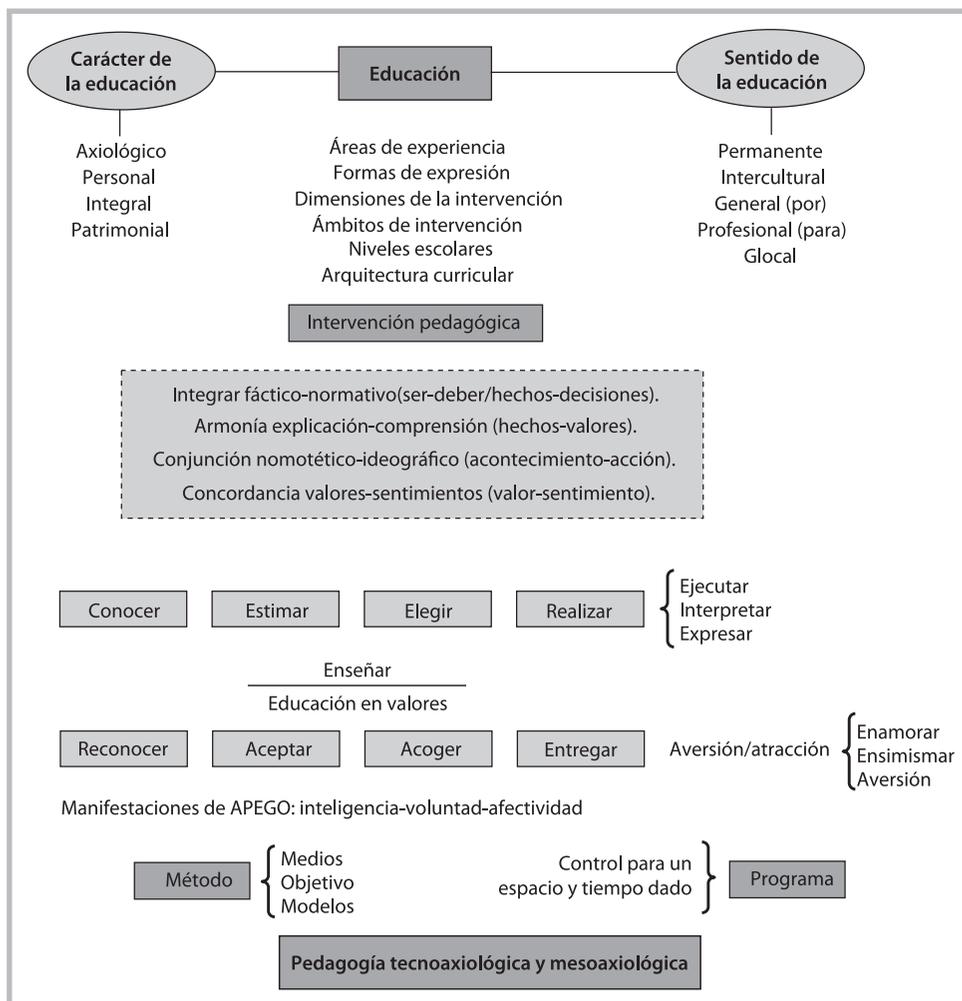
- La educación siempre es educación en valores que marca el carácter y el sentido de la educación.
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un ámbito determinado de intervención (áreas de experiencia).
- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se toman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

Tenemos que hablar de pedagogía tecnoaxiológica, pero con mayor sentido de aproximación al área de la educación artística, tenemos que hablar 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, hay que dominar el conocimiento pedagógico y 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 contenido (en nuestro caso, las artes como área de experiencia “construible” y “usable”) y desde el punto de vista de las formas de expresión que hay que dominar para construir y usar experiencia axiológica en el ámbito concreto de intervención. Desde la perspectiva mesoaxiológica, 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.

Pero no se trata de ratificar una obviedad. La Pedagogía, en el caso de las artes, es mesoaxiológica (área de experiencia, formas 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 es, en el ámbito de las artes, *pedagogía de la expresión mediada* por el instrumento.

Hemos puesto los fundamentos de la Pedagogía mesoaxiológica en la educación artística y, 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 imprimirle, por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación y el *sentido* acorde a nuestro marco sociohistórico y al desarrollo profesional, cuando proceda. Al igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención educativo, podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine —las artes—, como parte integrante de la educación general y como singular forma de educación vocacional que es susceptible de realización en carrera profesional.

**Figura 10.1.** Componentes del modelo sistematizado de actuación educativa.



Fuente: Elaboración propia.

La educación artística es así problema emergente en el sentido técnico del término: aparece algo nuevo, desde el punto de vista pedagógico. No se trata solo de pensar en formar profesionales de un arte (que podría hacerse como formación vocacional desde la Educación Primaria), sino de contribuir a la formación general de las personas desde las artes. La educación artística se presenta como un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona-educando basada en competencias adquiridas desde la cultura artística que permiten aunar inteligencia, voluntad y afectividad en la formación de cada persona para asumir y decidir su proyecto de vida, sea o no el alumno vocacionalmente artista o quiera ser en el futuro un profesional de un arte. Esto exige el permanente

*compromiso de los profesionales con la búsqueda de modelos de actuación educativa sistematizados por la mirada pedagógica, cuyos componentes tratamos de resumir en la Figura 10.1, atendiendo a los elementos que hemos manejado en este libro.*

Para nosotros, todas las artes son susceptibles de tratamiento desde la perspectiva que hemos desarrollado en el libro y todas ellas participan del fundamento que especifica la Pedagogía mesoaxiológica. Las artes plásticas, también llamadas espaciales, y las artes escénicas, también llamadas temporales, pueden reflejar muy bien el camino seguido en este libro, pero hemos considerado que los nuevos medios se vinculan a la educación y la afectividad de manera especial en el área de experiencia artística desde el punto de vista de la fusión entre lo sonoro, lo visual y lo virtual. Precisamente por eso hacemos en este libro una incursión, sin sentido excluyente de la posibilidad de hacer la misma incursión en cualquier otra manifestación artística, al problema particular de la confirmación y aplicación de nuestros postulados a la educación artística en el ámbito de lo sonoro, visual y virtual (especificados en la música, el cine y las nuevas tecnologías).

Se trata, en el fondo, de formar criterio y tener capacidad de adaptación al nuevo marco, para responder, desde el punto de vista de la educación, a la pregunta *qué aprendizaje cuenta y qué cuenta en el aprendizaje*. La música, el cine, las nuevas tecnologías y la afectividad, pueden ser analizadas desde las perspectivas de educación “por” y “para”. Y dejando al margen las mitificaciones, defendemos que, además de educación “por” y “para” las nuevas tecnologías, es posible hablar con sentido de *educación artística “por” las nuevas tecnologías*, porque son un instrumento de creación artística. Esta misma condición se hace patente en la educación afectiva, pues *debido al sentido de dimensión general de la afectividad, es posible hablar de educación de la afectividad en el sentido establecido en este libro de educación “por” y “para”, pero además es posible hablar de la educación de la afectividad como parte constitutiva de la educación artística y de las artes como medio para educar la afectividad*. Debido a la relación “valores-creatividad-sentimiento-sensibilidad” en la expresión y la experiencia artística, las artes son un instrumento de educación de la afectividad y la educación de la afectividad es un componente de la educación artística.

En todos los capítulos hemos trabajado con la misma perspectiva y hemos procurado que, tanto la introducción como las conclusiones de cada capítulo respondan a los aspectos más significativos del contenido relacionado con la línea de pensamiento propugnada y justificada en el libro. La educación artística es susceptible de análisis como educación “por” las artes y como educación “para” un arte. Todos podemos y debemos tener educación artística, aunque no seamos vocacional ni profesionalmente especialistas de un arte. Lo cierto es que las artes constituyen un caso paradigmático de vinculación entre inteligencia, voluntad y afectividad, desde el punto de vista de la Pedagogía, y su valor como ámbito general de educación exige elaborar principios de intervención con la mirada puesta en la Pedagogía mesoaxiológica.

El esfuerzo en el trabajo está concentrado en contribuir a formar criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación. Nosotros estamos convencidos de que, desde la perspectiva del conocimiento de la educación, podemos educar “por” las artes y educar “para” un arte. Y todo eso exige mirar

con apropiada atención la formación pedagógica de los docentes respecto del ámbito de la educación artística y mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión, con objeto de crear modelos sistematizados de actuación educativa, que es lo que hemos intentado en este libro, cimentando los fundamentos de la Pedagogía mesoaxiológica como la *mirada que hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico*.



# ARTES Y EDUCACIÓN. FUNDAMENTOS DE PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA

Director

José Manuel Touriñán López

La educación artística es susceptible de análisis como educación "por" las artes y como educación "para" un arte. Todos podemos y debemos tener educación artística. Y en ese sentido general la educación artística no es equivalente a ser profesional o especialista. Se trata de contribuir a formar criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación. Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, podemos educar "por" las artes y educar "para" un arte. Y todo eso exige mirar con apropiada atención la formación pedagógica de los educadores respecto del ámbito de la educación artística y mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión. Esa mirada hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico.

Desde la Pedagogía, estamos en condiciones de justificar que el desarrollo de las artes como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la relación artes-educación: las artes como ámbito general de educación; las artes como ámbito de educación general; las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional.

**netbiblo**

[www.netbiblo.com](http://www.netbiblo.com)

ISBN 978-84-9745-451-3



9 788497 454513