

ADEMÁS DE ENSEÑAR, HAY QUE EDUCAR Y ESO REQUIERE COMPETENCIAS ADECUADAS

IN ADDITION TO TEACHING, IT IS NECESSARY TO EDUCATE AND IT REQUIERES ADJUSTED COMPETENCIES

José Manuel Touriñán López ¹

Fecha de recepción y de aceptación: 9 de julio del 2015, 12 de septiembre del 2015

Resumen: La tesis fundamental de este artículo es que conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

En el trabajo se argumenta que la no distinción y la confusión tienen consecuencias negativas en la competencia profesional. Por el contrario, la distinción tiene efectos positivos en la identidad de los profesionales de la educación, en la función pedagógica y en las finalidades.

La conclusión, desde la Pedagogía, es que, además de enseñar, hay que educar y, para ello, hay que desarrollar competencias adecuadas a las actividades comunes internas del educando.

Abstract: Knowing, teaching and educating do not mean the same thing; this is the fundamental thesis of this article. Regarding to the specific meaning of these terms, knowing a cultural area is not to teach, because knowledge can be separated from the action and teaching is not to educate, because we can say that there are lessons that do not educate,.

In this work it is argued that no distinction among this terms and the confusion among them have negative consequences on professional competence. On the contrary, to be able to distinguish them has positive effects on the identity of the education professionals, on the pedagogical function and about educational finalities and aims.

From the Pedagogy, the conclusion is that in addition to teaching, it is necessary to educate, and to this end, we have to develop adjusted competencies from the educatees' internal common activities.

¹ José Manuel Touriñán López, Doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Es colaborador en las Universidades Citizen Ambassador Program para la comprensión internacional (Washington), con la Hispanic association of colleges and universities (San Antonio, Tejas), con el programa de Bilingual/comparative international education of College of Education (Universidad estatal de Wayne, Detroit). Desde julio de 2014 es Senior Associate Fellow del International Institute for Hermeneutics (Friburgo).

1.- INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva del pensamiento pedagógico, la carrera, la profesión y la formación del pedagogo exigen prestar atención inequívocamente al conocimiento de la educación y a la capacidad de resolución de problemas que se alcanza con él, porque la educación no es solo conocimiento, es acción; para realizar la educación, hay que intervenir. Para educar, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Y de esta opinión compartida y fundada surge este texto que exige distinguir también entre “*ámbito de conocimiento*” y “*conocimiento del ámbito*”, entre Educación y Pedagogía.

Voy a defender en este trabajo la importancia de distinguir conocer, enseñar y educar. Desde la mirada pedagógica son tres actividades distintas. Y en esa tarea, la Pedagogía tiene un lugar específico y requiere desarrollar competencias adecuadas a esa tarea en los educadores y en los educandos. Mi argumentación se centra en dos ejes de argumentación:

- Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El conocimiento de la educación determina el concepto de “*ámbito de educación*” sobre el conocimiento de áreas culturales
- Desde la Pedagogía, además de enseñar, hay que educar y, para ello, hay que desarrollar competencias adecuadas a las actividades comunes internas del educando.

2.- CONOCER, ENSEÑAR Y EDUCAR SON TAREAS DIFERENTES DESDE LA MIRADA PEDAGÓGICA

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

Es verdad que la educación es genéricamente cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura (Gagné, 1975; Perrrenoud, 2008; Touriñán, 2013a). Pero, la cultura que forma parte de la educación tiene diferencia específica: es cultura formativa. Si nos olvidamos de eso, puede afirmarse que los términos educacionales carecen de contenido propio y específico. En ese caso, 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, de manera que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa. Para mí, por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos (Touriñán, 2015).

2.1. Conocer áreas culturales se distingue de enseñar áreas culturales y de educar con áreas culturales

En relación a las áreas culturales, es verdad que el conocimiento del área cultural es un componente de la acción educativa, pero el conocimiento del área cultural tiene un protagonismo distinto cuando hablamos

de “conocer un área cultural”, “enseñar un área cultural” y “educar con un área cultural”. Esto que decimos es obvio, si pensamos en un caso concreto, pues no es lo mismo “conocer Historia”, que “enseñar Historia” que “educar con la Historia”, y así sucesivamente con cada área de experiencia que se constituye en objeto de enseñanza y ámbito de educación.

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de formación relativo al conocimiento del área que será objeto de la enseñanza (área de experiencia y formas de expresión adecuadas al área), pero de ahí no se sigue que enseñar un área sea conocer ese área y que educar sea simplemente enseñar el área. Es innegable, dado el actual desarrollo del conocimiento de la educación, que los profesores no requieren todos el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan, según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo, y que todos los profesores no deben tener el mismo conocimiento pedagógico, dependiendo de cuál sea el nivel del sistema educativo en el que se trabaje.

Conocer, en el amplio sentido de rendimiento identificado con las expresiones “sé qué, sé cómo y sé hacer”, no se confunde con enseñar. Aptitudes y competencias para conocer y aptitudes y competencias para enseñar no se subsumen unas en las otras, ni tampoco ambas vacían de significado a la expresión “educar con” un área cultural. El análisis detenido del contexto pedagógico da pie para sostener que el conocimiento de las áreas culturales no es el conocimiento de la educación y que tiene sentido distinguir conocer, enseñar y educar, porque (Tourrián, 2014a):

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

mientos de esas áreas culturales. La educación tendría efectivamente como misión, por ejemplo, la transmisión de conocimiento acerca del arte y lo artístico. En este caso, que ese conocimiento sea fiable y válido es problema de los historiadores del arte, de los críticos del arte y de los investigadores de esa área cultural; el conocimiento de la educación para la enseñanza sería, en este caso, el conocimiento de las estrategias de intervención.

- d) Atendiendo a lo anterior, es obvio que existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica. En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que se constituyen en objetivos de instrucción en la enseñanza, no los crea el profesional de la educación; son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección técnica, decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención educativa; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práctico, según el caso, en el conocimiento de la educación para ser utilizados como instrumento de la educación; qué nivel de contenidos es adecuado en un caso concreto, cual es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes, conocimientos y competencias educativas se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica.
- e) Desde el punto de vista de la competencia educativa, la clave del conocimiento que es válido para educar no está en el dominio de las áreas culturales, como si fuera el especialista de ese área cultural (artista, historiador, químico, u otros), sino en el dominio de la competencia pedagógica que lo capacita para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso concreto, de manera tal que ese contenido cultural sea utilizado como instrumento para desarrollar en cada *educando el carácter y sentido propios del significado de 'educación'*. El conocimiento de la educación capacita al profesional de la educación, por ejemplo, no sólo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

Cuando hablamos de la educación como objeto de conocimiento, es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta e instrumento de la acción educativa, o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. De los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos según el caso y con propiedad el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, etc., en tanto que especialistas de cada una de esas áreas de conocimiento. Pero, no me cabe ninguna duda de que, responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento. En el primer supuesto, los conocimientos la historia, la matemática, la física, etc. son el objeto científico de estudio. En los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en ob-

jeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva, respectivamente.

Si esto es así, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente. Pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo. Y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que se construye con el significado de 'educación' desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos específicos que tienen significación intrínseca al ámbito de conocimiento 'educación', es decir, ajustados a los criterios nominales y reales de su significado. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

Educar, es básicamente desarrollar en cada persona los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto 'educación' y utilizar las áreas culturales para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos, competencias adecuadas, capacidades específicas y disposiciones básicas que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar, además, el área cultural como manifestación de nuestra creatividad y como experiencia cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Educar con un área cultural no es lo mismo que conocer un área cultural, enseñar un área cultural o mejorar nuestra capacidad cognitiva aplicada a un área cultural (Touriñán, 2013b).

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

2.2.- El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación

En Pedagogía, es importante distinguir entre la educación como objeto de conocimiento (el conocimiento de la educación) y el conocimiento como objeto de educación (la educabilidad de nuestro conocimiento) y el conocimiento de áreas culturales (Touriñán, 2014a):

- 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).

- Hablar de los *conocimientos de las áreas culturales* es hablar de los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los especialistas de cada área -matemáticos, físicos, psicólogos, médicos, etcétera- han ido consolidando con sus investigaciones y pueden llegar a convertirse en conocimientos educativos, si adquieren el carácter y sentido propio del significado de ‘educación’.
- Hablar del *conocimiento como objeto de educación* es hablar de una determinada parcela del conocimiento de la educación, aquella que nos permite intervenir para mejorar nuestro modo de conocer.

Por consiguiente, hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Hablar de “*el conocimiento de la educación*” es lo mismo que interrogarse acerca de la *educación como objeto de conocimiento*, lo que equivale a formularse una doble pregunta (Touriñán, 1987a):

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

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

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso. *Educación con las Artes*, como ejemplo de área cultural, no es un problema de conocer las Artes, prioritariamente, ni de Didáctica de las Artes, ni de Pedagogía Cognitiva que permite mejorar nuestro modo de conocer. *Educación con las Artes*, es básicamente utilizar las Artes para desarrollar los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto ‘educación’ y utilizar las Artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además las Artes (o cualquier área cultural) como manifestación de nuestra creatividad y como experiencia cognoscible, enseñable, investigable y realizable-practicable (Touriñán, 2015).

Por lo que ya sabemos, y pensando en la enseñanza de un área cultural, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza (la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, las Artes, etc.,) no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean. Pero la validez de su uso como instrumento y meta de la acción educativa no procede sin más de su validez fijada en el área cultural correspondiente, sino que está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionados en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la *mirada pedagógica* (representación mental que hace el pedagogo de su actuación para conseguir la visión crítica de su método y de sus actos, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención: conocimiento, función, profesión, relación educativa, agentes, procesos, producto y medios).

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

Desde la perspectiva de la definición real, cualquier acto de significado educativo tiene que realizarse ajustándose a las determinaciones y cualificaciones que corresponden al significado real de educación: toda acción educativa debe ajustarse a los rasgos de carácter y al sentido inherentes al significado real de educación; el carácter, determina rasgos de significado y el sentido cualifica el significado.

El conocimiento de la educación es específico y distinto y sirve para descubrir y formalizar los rasgos propios del significado de ‘educación’. Desde la Pedagogía, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en cada intervención pedagógica, el *carácter* que determina el significado de educación nace vinculado a la complejidad objetual de educación, que queda concretada en la actividad común interna de las personas (pensar, sentir, querer, elegir hacer intencionalmente, decidir actuar con nuestros proyectos y crear, para construir, procesos, metas y cultura); precisamente por eso, el carácter de la educación se reconoce hoy con los rasgos determinantes de axiológico, integral, personal, patrimonial, gnoseológico y espiritual. El *sentido* cualifica el significado de la educación, desde la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica (territorial, temporal, genéricamente cultural y específicamente formativo).

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva, volitiva, operativa-intencional, proyectiva-moral y creativa. Hablamos también de educación rítmica, verbal, lingüística, matemática y audiovisual-virtual. Hablamos, además, de educación religiosa, ambiental, científico-natural y socio-histórica. Cada uno de estos tres modos de hablar, refleja en particular un modo distinto de abordar la educación: en el primer caso, hablamos de la pedagogía de las dimensiones generales de intervención; en el segundo caso, hablamos de la pedagogía de las formas de expresión; en el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las áreas de experiencia. Las formas de expresión y las áreas de experiencia constituyen

ámbitos de educación y son susceptibles de intervención pedagógica. Cada uno de estos ámbitos puede ser desarrollado atendiendo a las dimensiones generales de intervención, desde una determinada perspectiva de orientación o finalidad cualificadora. La educación puede tener sentidos *filosóficos diversos*: puede ser humanista, localista, globalista, nacionalista, comunitarista, asimilacionista, multiculturalista, interculturalista, intelectualista, relativista, laicista, etcétera (Carr, 2014). Pero, cuando hablamos del sentido pedagógico como característica del significado de educación, queremos referirnos a una *cualificación propia del significado de educación, vinculada a la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde esta perspectiva, cualquier acción educativa, sea humanista, socialista, etc., tendrá sentido territorial, duradero, cultural y formativo; tendrá el sentido inherente al significado de educación.*

Cuando hablamos de sentido cultural, por ejemplo, no estamos hablando de una dimensión general de intervención, ni de uno de los ámbitos de la educación vinculados a formas de expresión y áreas experiencia, ni de uno de los sentidos filosóficos atribuibles a la educación desde la perspectiva de las finalidades. Cuando hablamos de sentido cultural, estamos pensando en un rasgo cualificador, que es propio del significado de educación y que se integra en la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda educación tiene, por principio de significado, sentido cultural, territorial, duradero y formativo (Touriñán, 2014a).

Al yo, en tanto que singularidad individualizada, hay que formarlo en todos los rasgos de carácter inherentes al significado de la educación. Al yo, en relación con el otro y lo otro, hay que formarlo en los rasgos de sentido inherentes al significado de educación y darle la respuesta adecuada de acuerdo con las oportunidades concretas y las circunstancias específicas de cada acción (Touriñán, 2015). En definitiva, tenemos que construir ámbitos de educación, transformando la información de las áreas de experiencia cultural en conocimiento y este en educación, porque valoramos cada área cultural como educación y la construimos “*ámbito de educación*”.

La orientación formativa temporal está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones, del conocimiento de la educación generado, del avance de las áreas culturales y de la pertinencia y relevancia de los valores vigentes dentro de una determinada sociedad. Las materias escolares se agrupan en la arquitectura curricular, atendiendo a los niveles del sistema educativo, respetando los criterios y rasgos de definición nominal y real de educación y, desde áreas culturales consolidadas y transformadas en ámbitos de educación, la orientación formativa temporal para la condición humana, oferta el patrón, modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

No hay una propuesta definitiva territorial, siempre es axiológicamente relacional y debe conjugar el valor educativo y la vinculación pertinente a las expectativas que la sociedad dirige al sistema para afrontar la adversidad en tiempos de crisis y capacitar al educando para actuar educadamente en cualquier momento. Y, a día de hoy, la relación entre política, justicia y verdad, pensando en el conjunto sociedad-poder-legitimación, exige prestar atención no solo a la decisión política, sino también a la decisión técnica que fundamenta la verdad del contenido de la ley y a la acción propia de la sociedad civil que es agente moral con especificidad propia para velar por la justicia y el progreso social (Arendt, 1996; Touriñán, 2014c; SI(e)TE (2014).

Toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el

compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema (García Garrido, 2006). Se conjuga tradición e innovación (a veces, enmascarado en los términos modernidad y progreso), no por puro capricho particular del político de turno, sino porque, asumiendo el carácter de responsabilidad compartida en la educación, todos reconocen participativamente que, a la hora de definir el humano que queremos formar, ni todo en la tradición es rechazable, ni solo las innovaciones responden al conocimiento que debe conservarse. Se conjuga el cultivo de lo personal y la grandeza de miras, porque la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplirse en el marco legal territorializado. *La orientación formativa temporal responde al significado de educación y a las expectativas sociales dirigidas al sistema en forma de cumplimiento de las funciones que se le atribuyen, en tanto que la educación es factor de desarrollo social.*

Por medio de las materias escolares, la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales 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, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente. La educación no se confunde, ni se identifica con esos estratos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación, que está ajustado a criterios de significado. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana; son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales (Carr, 2014; Pring, 2014). Pero, además, en todos esos casos la educación es educación sustantivamente y por ello mantiene -tiene que mantener, so pena de perder su condición propia- coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de 'educación'. De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones de carácter y sentido propias del significado: toda educación es educación, porque tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y porque tiene sentido territorial, duradero, cultural y formativo en cada una de sus acciones. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante; porque ese es el reto fundamental y el riesgo más singular de la educación en nuestros días.

La educación matemática, la educación química, la educación física, la educación literaria, la educación artística, la educación moral, la educación ciudadana, etcétera, son educación porque, primariamente, cumplen las condiciones de carácter y sentido propias del significado de "educación". Pero no toda educación tiene que ser matemática, para ser educación.

Tiene sentido decir que toda educación tiene que ser personal (que es rasgo de carácter, determinante, y derivado de la complejidad objetual de 'educación'), pero no necesariamente es matemáticas o física o literatura o artes y, al mismo tiempo, tiene sentido decir que toda educación matemática, física, artística

o literaria, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, debe pensarse como educación con sentido espacial, temporal, de género cultural y específicamente formativo.

No hay una sola asignatura que prepare para todo lo que implica educar, salvo que esa asignatura sea la educación en su conjunto. Por eso todas las materias escolares están orientadas al dominio conceptual del área cultural que la identifica, al desarrollo profesional del área en lo que le compete y al desarrollo transversal de los valores educativos generales que se vinculan al carácter y al sentido de educación

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

2.3.- La no distinción y la confusión tienen consecuencias negativas en la competencia profesional

Es 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 se distingue conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, se sigue que, por ejemplo, la competencia profesional de los profesores se definiría erróneamente por el mayor o menor dominio del área cultural que van a enseñar. Este tipo de planteamientos genera consecuencias nefastas para estos profesionales:

- En primer lugar, como los conocimientos de áreas culturales que enseñan no los crearían los profesores, estos se percibirían a sí mismos como aprendices de los conocimientos de esas áreas que otros investigan.
- En segundo lugar, como la competencia profesional se definiría por el dominio del área cultural, se fomentaría el error de creer que el que más sabe del área cultural es el que mejor la enseña.

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 Historia sabe es el que mejor la enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar.

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. Parece obvio que la función pedagógica, por significado, exige conocimiento especializado de la educación.

En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea función de docencia, bien sea de apoyo al sistema educativo, o bien sea función de investigación.

2.4.- La distinción tiene efectos positivos en la identidad de los profesionales de la educación, en la función pedagógica y en las finalidades

La distinción realizada entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación. Respecto de los profesionales, hemos de decir que 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 sólo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado (Tourrián, 1995).

La distinción realizada entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite especificar funciones pedagógicas. Respecto de las funciones pedagógicas, hemos de decir que, si tomamos como referente las tareas y actividades a realizar en el ámbito educativo, el conocimiento de la educación y el desarrollo del sistema educativo permiten identificar tres tipos de funciones pedagógicas, genéricamente:

- *Funciones de docencia*, identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para enseñar en un determinado nivel del sistema educativo.
- *Funciones de apoyo al sistema educativo*. Son funciones que no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta, porque su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo, como es el caso de la organización escolar, la intervención pedagógico-social, la planificación educativa, etc.
- *Funciones de investigación pedagógica*, identificadas con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para la validación y desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y acontecimientos educativos.

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

son pedagogos (Touriñán, 2013c).

Y esta afirmación, que acabamos de hacer, no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de reconocer que en cualquier función pedagógica se incluyen competencias educativas, pues, por significado y finalidad, ejercemos funciones pedagógicas y eso quiere decir que lo son, porque usan el conocimiento de la educación para educar: no se trata de enseñar, investigar y apoyar cualquier cosa, sino de enseñar, investigar y apoyar lo que educa, o sea, para educar. *En este discurso, la función de educar está presente como objetivo y cualidad en cada función pedagógica.*

El carácter específico de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta.

Por último, la distinción realizada entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación también nos permite distinguir e identificar las finalidades, bien como metas educativas, bien como metas pedagógicas. Respecto de las finalidades de la educación, es necesario afirmar que la distinción entre conocimientos de áreas culturales y conocimiento de la educación, nos coloca también en una posición especial para establecer la distinción entre finalidades extrínsecas de la educación (metas educativas) y finalidades intrínsecas de la educación (metas pedagógicas). Tiene sentido establecer esta distinción dentro del sistema social y para el subsistema 'educación', porque las finalidades intrínsecas son propias del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio del subsistema educación (conocimiento de la educación) y, a su vez, las finalidades extrínsecas también son propias del subsistema, pero porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (fin igual a valor elegido) para el subsistema por ser compatibles con él, aunque no nacen del conocimiento de la educación, sino de las expectativas sociales moralmente vindicadas y dirigidas al sistema "educación". Ambas finalidades se integran, desde las disciplinas que configuran la arquitectura curricular, en la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie (Arendt, 1974; Zubiri, 2006; Pinker, 2011; Damasio, 2010; Elvin, 1973).

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

Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación*, resulta útil distinguir dos tipos de finalidades:

- *Finalidades intrínsecas*, porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación en el sentido de las decisiones técnicas vinculadas a los rasgos propios del significado de la educación.

- *Finalidades extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema con el amparo del conocimiento de la educación valioso, su contenido es contenido socio-cultural legitimado prácticamente como bueno para la educación en un momento y lugar socio-histórico concreto, en el sentido de las decisiones prácticas (morales y políticas).

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero su origen es distinto, por el tipo de discurso que lo justifica; en un caso, decimos que el hombre debe expresarse histórica y literariamente, por ejemplo, para estar educado en esta época (finalidad extrínseca) y, en el otro, decimos hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca, propia de la actividad interna del educando identificada como “pensar”). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado, según en qué áreas sepa expresarse; en el segundo caso, el hombre, si no tiene sentido crítico formado, no tendrá educación, porque el criterio y la racionalidad son un rasgo de necesidad lógica respecto del concepto ‘educación’ y vinculado a la actividad común de los humanos.

Parece razonable afirmar que una manera de diferenciar las finalidades intrínsecas y extrínsecas consiste en distinguir “necesidad lógica de algo” (¿Qué es lo que hace que algo sea educación?, -criterios y rasgos de significado que determinan y cualifican como educación) y “expectativas socio-culturales dirigidas al sistema educación” que expresan lo que la sociedad espera de la educación. Necesidad lógica y expectativa se integran en la “orientación formativa temporal” para la condición humana individual, social, histórica y de especie, en un momento concreto (¿cuál es el hombre educado de cada época?). En ambos casos, debemos fundamentar nuestra decisión de determinación de finalidades, apelando al significado de la educación.

Las finalidades intrínsecas se conocen frecuentemente como *metas pedagógicas*, son finalidades vinculadas al proyecto educativo y nacen del conocimiento de la educación. Las finalidades extrínsecas se conocen genéricamente -a falta de un nombre más específico- como *metas educativas*. Las primeras se identifican con lo propio de los criterios de significado que hacen posible que algo sea ‘educación’ y no otra cosa; las segundas se identifican con la orientación socio-histórica de la educación, con lo que la sociedad espera de la educación. Ambas finalidades se integran en la orientación de la respuesta formativa temporal para la condición humana en cada época, sin contradicción con el significado de educación (Touriñán y Sáez, 2012).

Así las cosas, se confirma una vez más en este discurso que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos (de la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, etc.), de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en 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 pueden convertirse en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Justamente por eso, son candidato a meta de la educación. Si, además de estar legitimados social y moralmente, son elegidos, porque se justifican desde los criterios y rasgos propios del significado de ‘educación’, se convierten, no en candidato a meta educativa, sino efectiva finalidad extrínseca.

Las finalidades intrínsecas, por su parte, son las que se deciden en el sistema y su contenido 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, es decir,

a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

Parece pues que la contraposición entre fines de educación y diversidad de expectativas sociales dirigidas al sistema educativo se resuelve en la misma medida que distingamos el lugar de la decisión técnica y el de la decisión política, respecto de las finalidades. Podemos distinguir finalidades que tienen su origen en el conocimiento de la educación y finalidades que tienen su origen en las expectativas sociales. Hay metas pedagógicas y hay metas educativas nacidas de expectativas sociales dirigidas al sistema educativo. Las expectativas dirigidas al sistema forman parte de la orientación formativa temporal siempre que se ajusten a las condiciones de legalidad y legitimidad que le son propias y no tergiversen la relación entre decisión técnica, decisión moral y decisión política. En ese sentido, la sociedad es factor de desarrollo educativo, pero al mismo tiempo la educación es factor de desarrollo social y la educación atiende no solo a criterio social, sino a criterios de significado que legitiman la decisión técnica (SI(e)TE. Educación, 2014b; Colom, 1987).

Hoy sabemos que transformamos conocimiento en educación para transformar la sociedad, mejorar la educación y seguir educando al hombre; precisamente por eso hacemos el sistema educativo que hacemos, lo legitimamos y decidimos la orientación formativa temporal para la condición humana. No hay una respuesta única a la educación en crisis que sea válida en cualquier territorio. Unas veces se requieren cambios en los fines y otras veces en los medios, o en ambos. Unas veces son cambios de proceso, otras de producto y, en respuestas más perdurables, se requieren modificaciones de estructura organizativa. Unas veces, la educación apuntará a cambios vinculados al eje calidad-equidad-libertad-excelencia, otras veces, apuntará al eje conocimiento-educación-innovación-desarrollo, porque cada situación es distinta (SI(e)TE. Educación (2014a).

3.- PARA EDUCAR, HAY QUE DESARROLLAR COMPETENCIAS ADECUADAS A LAS ACTIVIDADES COMUNES INTERNAS DEL EDUCANDO

Todos nos hemos preguntado alguna vez, de un modo u otro, cómo se justifica que un determinado acontecimiento o una determinada acción sean educación. Cada uno responde a esa pregunta desde sus ideas, sus creencias, sus intereses, etc. No importa cuál sea el nivel de elaboración de la respuesta, pero todos nos enfrentamos y respondemos a esa pregunta en algún momento de nuestra vida. Para la Pedagogía, como disciplina del conocimiento de la educación, esa es una pregunta que hay que hacerse, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de actuar, sino porque la educación forma parte de nuestras vidas y queremos saber qué significa y por qué hacemos lo que hacemos, cuando educamos.

Todas las personas, de una u otra manera, educan, incluso aunque no sepan por qué, haciendo lo que hacen, educan y aunque no sean capaces de justificar su acción. No es lo mismo razonar acerca del sentido de una acción como acción educativa que razonar acerca del sentido de vida que una persona le atribuye a la acción de educar a otro o a la acción de educarse a sí mismo. Algunos educan porque son padres, otros porque son profesionales, otros porque se encuentran capacitados en la convivencia diaria para orientar la vida y formación de otra persona, otros para servir de ejemplo y así sucesivamente.

La pregunta “¿Dónde está la educación?” tiene una respuesta directa: donde está la actividad común de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos -no de la nada, pero creamos-. Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar por medio del juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y de la relación, porque cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa, atendiendo a criterios derivados de la definición nominal y real de educación.

El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada y esto quiere decir que pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto ‘educación’ en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades.

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad común que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes -actores y autores- de nuestros propios proyectos. Estoy convencido de que esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía en la teoría de la construcción de ámbitos de educación.

En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en *ámbito de educación*, desde la Pedagogía. Para educar, construimos ámbitos en los que se asume el significado de ‘educación’ y se responde, desde la arquitectura curricular, a las exigencias educativas de la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde la orientación formativa temporal, de acuerdo con las oportunidades. A la Pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como medio valorado, es decir, como “*ámbito de educación*”, y por eso la *Pedagogía es Mesoaxiológica* y educamos CON las áreas culturales (Touriñán, 2015).

Todo eso es la consecuencia última de una búsqueda constante para definir y construir estructuras organizativas y de gestión que garanticen de forma eficaz la realización de los valores sustantivos del significado de la educación dentro de cada orientación formativa temporal. Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de los profesionales, de los padres, de la escuela y de la sociedad civil, en la formación (Touriñán, Dir., 2012).

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es

una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación “consigo mismo”, con “el otro” y “lo otro” en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere la tarea de educar como objetivo de responsabilidad compartida y derivada (Touriñán, 2014a).

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, asumiendo el riesgo y la certeza de que aprenderá a elegir su modo de vida que lo identifica y lo singulariza, porque no tiene que elegir lo mismo que yo.

La formación, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso (Huberman, 1973; Gimeno, 1998). Libertad, porque hay que garantizar pedagógicamente en la orientación formativa 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 en la sociedad actual en relación con la orientación formativa temporal adecuada; compromiso, porque la intervención tiene que especificarse y cualificarse de acuerdo con lo que estamos dispuestos a asumir del significado de educación en cada orientación formativa.

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

Todo parece indicar que, si nuestras reflexiones son correctas, estamos en condiciones de concluir que en cada tarea que realicemos vamos a tener que desarrollar competencias. Y esto es válido, tanto para el educando, como para el educador. Las funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación requieren competencias específicas de las funciones pedagógicas. Pero, además, como ya hemos dicho, no procede defender las competencias en el ámbito de la educación sin asumir la doble condición de conocimiento y acción, para el objeto ‘educación’.

La complejidad del objeto ‘educación’ está marcada, por la doble condición de ámbito de conocimiento y acción, y no tener esto en cuenta da lugar a la pérdida de significación en el conocimiento de la educación que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica. Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece, no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter

a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención (Tourrián, Dir., 2010).

La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa la complejidad del objeto 'educación', pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

La creativa puesta en escena de la acción educativa es la que nos obliga a entender a los *educadores como gestores de ámbitos de educación*, no tanto porque cada espacio educativo se convierte en un escenario de ejecución de los procesos educativos, sino porque el escenario educativo es tan singular que su creación y cuidado supone necesariamente integrar el espacio físico en el concepto "*ámbito de educación*" que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada actuación educativa en su complejidad (Tourrián, 2014a).

La validez 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, estamos condicionados en el uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la *mirada pedagógica especializada*.

El profesor Perrenoud ha afirmado hace poco tiempo, frente a sus críticos, que construir competencias no es darle la espalda a los saberes; lejos de dar la espalda a los saberes, el enfoque por competencias les da una fuerza nueva, vinculándolas a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos; la competencia moviliza saberes; no hay competencias sin saberes:

"La oposición entre saberes y competencias es, a la vez, fundada e *injustificada*. Es injustificada, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes. Está *fundamentada*, porque no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes, ni sin poner en cuestión su organización en disciplinas compartimentalizadas. El verdadero debate debería llevarnos a detenernos sobre las finalidades principales de la escuela y la educación y sobre los equilibrios a respetar en la redacción y la puesta en marcha de programas" (Perrenoud, 2008, p. 2).

La clave está en saber en cada caso qué debemos privilegiar, atendiendo a las finalidades de la educación:

"se evoca la cultura general de la que nadie debe ser excluido y la necesidad de dar a cada uno la posibilidad de llegar a ser ingeniero, médico, o historiador. En el nombre de esta "apertura", se condena al mayor número a adquirir sin límites saberes "por si acaso". En sí mismo, esto no sería dramático, aunque esta acumulación de saberes se pague en años de vida pasados sobre los pupitres de una escuela. Lo verdaderamente dramático es que no se pueda tener el tiempo de aprender a utilizarlos, incluso cuando se tenga atroz necesidad de ellos más tarde, en la vida cotidiana, familiar, asociativa, política. (...) Los que hayan estudiado geografía se afligirán ante la lectura de un mapa o en situarse en Afganistán; los que hayan aprendido geometría no sabrán más por ello dibujar un mejor plano de

escala; los que hayan pasado horas aprendiendo lenguas serán incapaces de indicar el camino a un turista extranjero. En la acumulación de saberes no se aprovechan más que aquellos que hayan tenido el privilegio de profundizarlos durante extensos estudios o una formación profesional, de contextualizar algunos de entre ellos y de utilizarlos tanto en la resolución de problemas como en la toma de decisiones. Es por esta fatalidad que el enfoque por competencias se pone en cuestión, en el nombre de los intereses del número” (Perrenoud, 2008, p. 6).

Por lo que ya hemos dicho en epígrafes anteriores, la Pedagogía proporciona argumentos para no confundir “conocer un área cultural”, “enseñar un área cultural” y “educar con un área cultural”. El conocimiento de la educación se distingue del conocimiento de áreas culturales, si bien estas pueden ser usadas para educar. *Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía, que controla los elementos estructurales de la intervención y nos capacita para vincular el área cultural al carácter y al sentido, propios del significado de la educación.*

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

La Pedagogía es Mesoaxiológica, porque es pedagogía del medio o ámbito de educación que se construye: en la intervención, cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como “*ámbito de educación*”. En relación con el medio o ámbito de educación, que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica: mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye).

Si esto es así, estamos obligados a pensar también en las competencias de ‘educar’. No solo en las competencias de enseñar. Hay que construir las competencias adecuadas para educar. Y este ejercicio de autonomía funcional abre nuevos retos de investigación que afectan a la formación de profesionales de la educación:

- las competencias derivadas de los elementos estructurales de la intervención que confieren identidad a la tarea pedagógica
- las competencias que permiten construir y usar mentalidad pedagógica específica
- las competencias que desarrollan la mirada pedagógica especializada
- las competencias que nos permiten discernir, usar y construir, eficaz y eficientemente, la experiencia axiológica adecuada para desarrollar conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos, que, conforme a principios de educación y de intervención, configuran el significado, la tarea y el resultado de la educación
- las competencias vinculadas a la toma de decisiones sobre la arquitectura curricular derivada de la orientación formativa temporal definida y justificada para la condición humana individual, social, histórica y de especie en cada época concreta y en cada territorio, legal y legítimamente delimitado

- las competencias necesarias para construir ámbitos de educación
- las competencias necesarias para educar en el ejercicio de la función pedagógica, sea de docencia, de investigación o de apoyo al sistema educativo.

El profesor Perrenoud, en una publicación de gran impacto en nuestro entorno académico, estableció las diez nuevas competencias de referencia para enseñar y para la estructuración de la profesión. Esas diez competencias se concretan en diez enunciados indispensables para la formación de los docentes: 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 5) Trabajar en equipo; 6) Participar en la gestión de la escuela; 7) Informar e implicar a los padres; 8) Utilizar las nuevas tecnologías; 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y 10) Organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2004b).

Todas esas competencias son específicas de la enseñanza y si tenemos en cuenta lo que hemos acerca de la actividad de educar, resulta evidente que todas estas competencias se pueden usar para educar, pero, por el hecho de usarlas, no se garantiza que estemos educando o que logremos educar. Enseñar no es educar y hay enseñanzas que no educan.

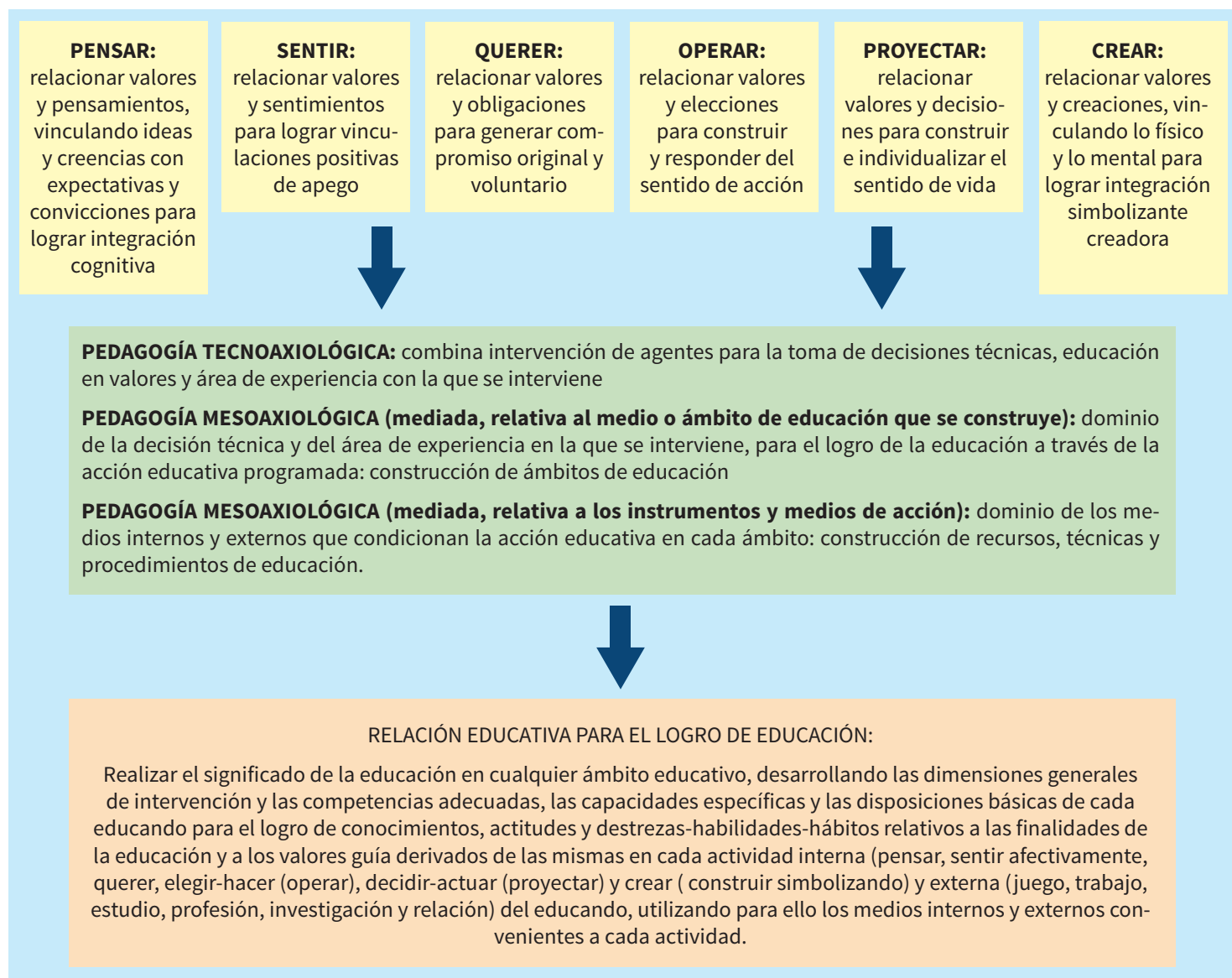
Este mismo razonamiento puede aplicarse a los conceptos de competencias básicas, técnicas, clave y profesionales. Son instrumentos que deben vincularse al significado de la educación y al mejor conocimiento que se tiene de la educación como ámbito de realidad cognoscible y realizable (Perrenoud, 2004a y 2004b; Sarramona, 2013; González y Wagenaar2003; DeSeCo., 2005).

En concordancia con lo que he expuesto acerca del carácter, sentido, significado y concepto de educación, estoy convencido de que, *para educar, es obligado formularse la pregunta acerca de cuáles son las competencias “adecuadas” para cumplir esa finalidad. Solo así obtendremos, con visión crítica de nuestros métodos y de nuestros actos, tareas que educan.*

Si pensamos en el educando como persona que se educa y que hay que educar, tengo para mí que el camino de la educación, con significado distinto de ‘enseñar’, requiere *asumir el reto de desarrollar competencias nacidas en relación con las actividades comunes internas del educando*; son actividades comunes a todas las personas, en el sentido de actividad como estado y capacidad. La actividad interna marca el sentido de la competencia adecuada desde la tradición pedagógica más depurada: pensar, sentir afectivamente, querer, operar (elegir-hacer), proyectar (decidir-actuar) y crear (construir simbolizando), para resolver relaciones de valor-elección-compromiso-decisión-sentimiento-pensamiento-creación.

Cualquier actividad común externa y cualquier actividad especificada en educación se vinculan a nuestra mayor competencia en esas actividades comunes internas y en todas ellas, en mayor o menor grado, utilizamos la actividad común interna, que siempre es un reto de investigación para la Pedagogía, tal como reflejamos en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Retos de investigación derivados de la actividad común interna en educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 236.

- Todas las personas *piensan*, y educan esa forma de actividad bajo la denominación *educación intelectual*, que se orienta hacia la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad).
- Todas las personas *sienten* (tienen sentimientos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación afectiva*, que se orienta hacia la *concordancia de valores y sentimientos* en cada acción, para ser capaces de establecer vinculación positiva de apego entre los valores y lo logrado y lo que queremos lograr, para alcanzar experiencia sentida del valor (integración afectiva).
- Todas las personas *quieren* (tienen deseos vinculados a compromisos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación volitiva*, que se orienta hacia la *relación entre valores y obligaciones* para ser capaces de generar el compromiso original (propio, personal, nacido de uno mismo) y voluntario (querido-deseado-necesitado) con la regla y la norma en cada acción.

- Todas las personas *operan*, (*eligen hacer cosas, procesando la relación medios y fines de acción, obran*), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación operativa, del carácter o del sentido de acción, que se orienta hacia la relación entre valor y elección*, para ser capaces de vincular responsablemente fines y medios en el sentido de la acción, construyendo procesos de acción.
- Todas las personas *deciden-proyectan* (deciden actuar sobre la realidad interna y externa orientándose; integran medios y fines en proyectos decididos para dirigir su propia vida), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación proyectiva, de la personalidad elegida, moral y del sentido de vida, que se orienta hacia la relación entre valor y decisión* para ser capaces construir proyectos e identificarse en ellos mediante el sentido de vida.
- Todas las personas *crean* (*construyen algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos: darse cuenta de algo -notar- y darle significado -significar-, construyendo símbolos de cada cultura*), *crean pensamientos, significados, cosas y acciones*, y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación creativa, de la creatividad, , simbolizadora-creadora, concienciadora y sensibilizadora*, que hace posible crear símbolos para notar y significar la cultura y la realidad desde la propia condición humana individual, social, histórica y de especie). La integración creativa articula los valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando.

La actividad común interna está presente en toda acción educativa. Toda educación es intelectual, pero no todo en la educación es educación de la inteligencia; hay otras dimensiones de intervención educables, que pueden ser atendidas específicamente. Y lo mismo se puede decir de cada una de las otras dimensiones de intervención: toda educación es afectiva, pero no todo en la educación es educación de la afectividad; toda educación es volitiva, pero no todo en la educación es educación de la voluntad; toda educación es operativa, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de obrar-hacer intencionalmente; toda educación es proyectiva, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de decidir moralmente; toda educación es creadora y concienciadora, pero no todo en la educación es educación de la espiritualidad, de la corporeidad mental, de la consciencia, de la aprehensión significativa, de la creatividad.

Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir y realizar* valores como educativos y esto sólo es posible si damos el paso del conocimiento a la acción realizando en cada caso (Tourrián, 2014a):

- *integración afectiva* (que vincula afecto, valor y expectativas personales para que se produzca sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr)
- *integración cognitiva* (que utiliza las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad)
- *integración creativa, simbolizante-creadora* (que articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando).

Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para

todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo.

Si estos razonamientos son correctos, necesitamos formar en las *competencias adecuadas* para educar que se vinculan a las actividades comunes internas del educando y se manifiestan en forma de talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador; son *competencias adecuadas*, porque son las que hacen posible que cada educando se eduque, es decir, que cada educando pueda elegir, comprometerse, decidir y realizar (ejecutar, interpretar y expresar, haciendo integración afectiva, cognitiva y creativa) su valioso proyecto de vida, construyendo procesos, metas y cultura acorde a su condición humana individual, social, histórica y de especie.

4.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península. (original de 1954), pp. 269-301.
- Carr, D. (2014). Diverse senses, and six conceptions, of education. *Revista española de pedagogía*, 72 (258), 219-230.
- Castillejo, J. L. (2013). Sistema educativo e igualdad social: propuestas de mejora. En SI(e)TE (2013). *Crítica y Desmitificación de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 41-56.
- Colom, A. J. (1987). La educación como sistema. En J. L. Castillejo y A. J. Colom: *Pedagogía sistémica*. Barcelona: CEAC, pp. 86 108.
- D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale por établir les résultats attendus d'une formation*. Paris: Labor-Nathan, 3ª ed.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino, 2ª ed. (Original de 2010).
- DeSeCo. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive Summary*. <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/OECD2005.pdf> (Fecha de consulta 2 de julio del 2015).
- Elvin, H. L. (1973). *La educación y la sociedad contemporánea*. Barcelona: Labor.
- Gagné, R. M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Diana.
- García Garrido, J. L. (2006). *La máquina de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO.

- Perrenoud, Ph. (2004a) Suffit-il d'être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.
- Perrenoud, Ph. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico "Formación centrada en competencias". Consultado (16 junio 2015) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Pinker, S. (2011). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino. 3ª reimp. (Original de 1997).
- Pring, R. (2014). From disguised nonsense to patent nonsense: Thinking philosophically. *Revista española de pedagogía*, 72 (258), 231-248.
- Sarramona, J. (2013). Mitos y posibilidades de la evaluación. En SI(e)TE (2013). *Crítica y Desmitificación de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 163-194.
- SI(e)TE. Educación (2014a). *Educación y crisis económica actual*. Barcelona: Horsori Editorial
- SI(e)TE. Educación (2014b). *Política y educación (Desafíos y propuestas)*. Madrid: Dykinson.
- 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. (2013a). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En Grupo SI(e)TE. Educación (2013). *Desmitificación y crítica de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.
- Touriñán, J. M. (2013b). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 25 (1), 25-46.
- Touriñán, J. M. (2013c). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista española de pedagogía*, 71 (54), 29-47.
- Touriñán, J. M. (2014a). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2014b). Crisis 'de' la educación, crisis 'en' la educación y crisis de valores: la educación en crisis. En Grupo SI(e)TE. Educación (2014). *Educación y crisis económica actual*. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 7-35.
- Touriñán, J. M. (2014c). La acción de la sociedad civil no es la acción política. Un problema de formación y no una nueva antinomia pedagógica. En Grupo SI(e)TE. Educación (2014). *Política y educación (Desafíos y propuestas)*. Madrid: Dykinson, pp.105-143.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. Coruña: Netbiblo.

Wheeler, D. K. (1976). *El desarrollo del currículum escolar*. Madrid: Santillana.

Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza Editorial.
Fundación Xabier Zubiri.