

21 / 2011



ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

DICIEMBRE

ESE

REVISTA SEMESTRAL DEL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



Universidad
de Navarra

ESE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA. ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2011 / VOLUMEN 21

DIRECTORA / EDITOR

Concepción Naval
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

CONSEJO EDITORIAL EDITORIAL BOARD

VOCALES

Javier Laspalas
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Aurora Bernal
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Madonna Murphy
UNIVERSITY OF ST. FRANCIS, JOLIET
(EEUU)

Riza Bondal
UNIVERSITY OF ASIA AND THE PACIFIC
(FILIPINAS)

SECRETARIA

Concepción Cárceles
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

ADJUNTA

María Lilián Mújica
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
(ARGENTINA)

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC BOARD

Francisco Altarejos
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

James Arthur
UNIVERSITY OF BIRMINGHAM
(REINO UNIDO)

María del Carmen Bernal
UNIVERSIDAD PANAMERICANA (MÉXICO)

David Carr
UNIVERSITY OF EDINBURGH
(REINO UNIDO)

Pierpaolo Donati
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA (ITALIA)

José Luis García Garrido
UNED (ESPAÑA)

Charles Glenn
BOSTON UNIVERSITY (EE.UU.)

José Antonio Jordán
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (ESPAÑA)

Gonzalo Jover
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID (ESPAÑA)

Mary A. Keys
UNIVERSITY OF NOTRE DAME (EE.UU.)

Jason A. Laker
SAN JOSÉ STATE UNIVERSITY (EE.UU.)

Giuseppe Mari
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO
CUORE (ITALIA)

Miquel Martínez
UNIVERSIDAD DE BARCELONA (ESPAÑA)

Felisa Peralta
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

**Petra María Pérez
Alonso-Geta**
UNIVERSIDAD DE VALENCIA (ESPAÑA)

Aquilino Polaino-Lorente
UNIVERSIDAD SAN PABLO CEU DE
MADRID (ESPAÑA)

Annamaria Poggi
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
(ITALIA)

Murray Print
UNIVERSITY OF SYDNEY (AUSTRALIA)

Jaume Sarramona
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (ESPAÑA)

Emilie Schlumberger
HÔPITAL RAYMOND POINCARÉ,
GARCHES (FRANCIA)

Sandra Stotsky
UNIVERSITY OF ARKANSAS (EEUU)

José Manuel Touriñán
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Javier Tourón
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Gonzalo Vázquez
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID (ESPAÑA)

Javier Vergara
UNED (ESPAÑA)

Conrad Vilanou
UNIVERSITAT DE BARCELONA (ESPAÑA)

Indexación de Datos/ Indexing Data

Bases de datos en las que ESE. *Estudios sobre Educación* está indexada / ESE. *Estudios sobre Educación* is currently indexed in:

- Social Science Citation Index (Thomson-Reuters, USA)
- SCOPUS (Elsevier, Holanda)
- Fuente Académica (EBSCO Information Services, USA)
- IBZ Online (De Gruyter, Alemania)
- International Bibliography of the Social Sciences (ProQuest, USA)
- Latindex (México)
- IRESIE (México)
- CREDI (Organización de Estados Americanos)
- ISOC (CINDOC)
- Dialnet (Universidad de La Rioja)

Redacción y Suscripciones

Revista
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN
Edificio de Bibliotecas.
Universidad de Navarra
31080-Pamplona. España
T 948 425 600 / F 948 425 636
ese@unav.es
www.unav.es/educacion/ ese

Periodicidad

Semestral

Edita

Servicio de Publicaciones
de la Universidad de Navarra,
S.A.
Edificio Muga. Campus
Universitario
31080 Pamplona (España)
T. 948 425600

Precios 2011

Unión Europea
1 año, 2 fascículos / 35 €
Número atrasado / 19 €
Otros Países
1 año, 2 fascículos / 50 \$
Número atrasado / 27 \$

Maqueta

Ken

Imprime

GráficasCems

D.L.: NA-3232-2001

ISSN.: 1578-7001

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN no se
identifica, necesariamente, con las
ideas contenidas en la misma, que son
responsabilidad exclusiva de sus
autores



ESE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA, ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2011 / VOLUMEN 21

ESTUDIOS / RESEARCH STUDIES

- Bernardo Gargallo López / Jesús Suárez Rodríguez /
Pedro R. Garfella Esteban / Amparo Fernández March
El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la
metodología docente de los profesores universitarios 9-40
*The TAMUFQ Questionnaire (Teaching and Assessment Methodology of University Faculty
Questionnaire). An Instrument to Asses the Teaching Methodology of University Faculty*
- Joaquín Paredes Labra / Agustín de la Herrán Gascón
Validación del Cuestionario de Autoevaluación de la Creatividad en la Enseñanza
Universitaria CACEU-2010 41-59
*Validity of the Self-Assessment Questionnaire of Applied Creativity in
Higher Education CACECU-2010*
- José M. Touriñán López
Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo:
educación “por” las artes y educación “para” un arte 61-81
*Keys to Approach Arts Education in the Educational System:
Education “through” the Arts and Education “for” an Art*
- Miguel Rumayor Fernández
Actualidad educativa del personalismo de Xavier Zubiri 83-100
The Educational Relevance of Xavier Xubiri’s Personalism
- Àngel Tarríño Ruiz / Teresa Lloret Grau
Ejemplos internacionales de innovación en FP 101-117
International Cases of Innovation in VET

<p>Ángel Huguet / Cecilio Lapresta / Clara Sansó / Silvia-María Chireac Reflexiones sobre el conocimiento lingüístico declarado por los escolares catalanes al final de la Educación Secundaria Obligatoria <i>Reflexions about the Linguistic Knowledge Stated by Catalan Schoolchildren at the End of Secondary Compulsory Education</i></p>	119-137
<p>Irene Verde Peleato Educación bilingüe en EE.UU. Estudio de casos de una escuela primaria <i>Bilingual Education in the United States of America. Case Studies of an Elementary School</i></p>	139-158
<p>Malva Villalón / Cristian A. Rojas-Barahona / Carla E. Förster / Edgar Valencia / Pilar Cox / Paulo Volante Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social <i>Results of Teaching Reading and Writing Strategies on Early Literacy of Children at-risk</i></p>	159-179
<p>Vicent Gozálvez Pérez / Rafaela García López / Joan A. Traver Martí El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética <i>Cooperative Learning from an Ethical Point of View</i></p>	181-197
<p>Anabel Moriña Díez Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria <i>Cooperative Learning to Inclusive Education: Development of PAC Program in Primary Education</i></p>	199-216

RECENSIONES / BOOK REVIEWS

<p>Barrio, J. M. (2009) <i>El balcón de Sócrates</i></p>	219
<p>López, V. M. (2009) <i>Evaluación formativa y compartida en educación superior</i></p>	221
<p>Aznar, P., Gargallo, B., Garfella, P. y Cánovas, P. (2010) <i>La Educación en el pensamiento y en la acción. Teoría y praxis</i></p>	224

Sellés, J. F. (2010) <i>Riesgos actuales de la Universidad. Cómo librarse de ellos</i>	225
Marisa Musaio (2010) <i>Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione</i>	228
García López, R., Gozávez Pérez, V. y Vázquez Verdera, V. y Escámez Sánchez, J. (2010) <i>Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI</i>	231
Cantón Mayo, I. (Coord.) (2010) <i>Narraciones de maestros</i>	233
Soto Vázquez, J., Pérez Parejo, R. y Pantoja Chaves, A. (2010) <i>Catálogo para el estudio de la Educación Primaria en la provincia de Badajoz durante la segunda mitad del siglo XIX (1857-1900)</i>	235
Castillo, G. (2011) <i>21 Matrimonios que hicieron historia</i>	237
Gavilán Bouzas, P. y Alario Sánchez, R. (2010). <i>Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones</i>	240

LIBROS RECIBIDOS / <i>BOOKS RECEIVED</i>	243
INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES	245
BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN	261

Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte

Keys to Approach Arts Education in the Educational System: Education “through” the Arts and Education “for” an Art

JOSÉ M. TOURIÑÁN LÓPEZ

Universidad de Santiago de Compostela
josemanuel.tourinan@usc.es

Resumen: Es preciso estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos artísticos. El objetivo de este trabajo es contribuir a formar criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación.

Esta perspectiva pedagógica exige mirar con apropiada atención el ámbito de la educación artística y eso quiere decir que hay que mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión.

Desarrollar las artes como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la relación artes-educación: 1) las artes como ámbito general de educación; 2) las artes como ámbito de educación general; 3) las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional.

Palabras clave: Educación Artística; Educación General; Educación en Valores; Fines de Educación.

Abstract: We have to study arts education from the perspective of education, without taking away the specific perspective of artistic products. The goal of this paper is to help form criteria about arts education in the general sense of understanding arts as a field of education.

This pedagogical perspective demands looking carefully at the area of arts education and it means we have to keep a clear commitment to the educational values of art experience in their several forms of expression. To develop arts as field of education requires understanding and distinguishing three possible ways for considering the interactions between arts and education: 1) Arts as a general area of education; 2) Arts as an area of general education, 3) Arts as a vocational and professional development area.

Keywords: Arts Education; General Education; Education in Values; Aims of Education.

INTRODUCCIÓN

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. Es preciso estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos culturales artísticos. Esa mirada comprometida hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico y que el objetivo de este trabajo sea contribuir a formar criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación.

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, 1987; Ortega, 2003; Tourinán y Rodríguez, 1993; Rodríguez, 2006; 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, 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). Estas tres acepciones son elementos que condicionan de manera específica la *productividad desde la disciplina* y las cuestiones que se investigan en esta.

Estas distinciones son especialmente significativas, 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 de un plan de estudios 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 aquéllos que, no sólo 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 y Alonso, 1999).

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 artes (Dewey, 1934; Eisner, 1982 y 1994; Smith, 1872; Santayana, 1936): *arts education* (el concepto de educación artística), *arts in education* (la enseñanza de las artes en el currículum educacional) y *arts and education* (la epistemología del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística).

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, así como 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 (Tourrián y Sáez, 2006; Sáez, 2007; Ortega, 2003; Escámez, 2007; Broudy, 1977).

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN:

LA MIRADA PEDAGÓGICA

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 (Tourrián, 1989 y 2008a). 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 hay que dominar conocimiento de la educación (Broudy, 1973). 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 (Beardsley y Hoppers, 1997; Santayana, 1896; d’Ors, 1980):

- El objeto artístico establece una conexión con la realidad, de algún modo único y singular, según el tipo de arte y es resultado de una intencionalidad artística manifiesta.
- Un objeto artístico puede ser catalogado como mejor que otro con criterios inteligibles.
- Un objeto artístico puede ser catalogado en función del tipo de experiencia que utilice –sea arte de escuela superior o artesanía– y proporciona un tipo de experiencia y expresión (con sentido estético) que no se consigue sin cultivar ningún arte.
- 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.
- 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 y de la creación artística. 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-educación se advierten los siguientes indicios de cambio (Eisner, 1994; Gadsden, 2008; Jiménez, 2004):

- 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-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 condiciona, prácticas, creencias y formas de expresión.

Qué sea el conocimiento de la educación y cómo se construye, como algo distinto de las artes, es el problema que exige responder a una doble pregunta (Tourriñán, 1987):

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

El avance de la Pedagogía en el conocimiento de la educación permite afirmar en nuestros días que este es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación (Tourriñán y Sáez, 2006). Cumple las condiciones de apertura y prescriptividad y genera su conocimiento bajo la forma de teoría, tecnología y práctica, desde el marco de teorías filosóficas, teorías interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas, y construcciones disciplinares de la Pedagogía (Tourriñán, 2008a). 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 (Tourriñán, 2006a). Para nosotros, el conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica y *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 este punto de vista, una preocupación básica en la investigación de la disciplina es llegar a comprender la extensión del concepto. Y en este sentido, podemos identificar y definir acepciones posibles de las artes, en cualquiera de sus manifestaciones, como problema de educación y que 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 profesional.

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-técnica, físico-natural, literaria, socio-histórica, entre otras. Hablamos, además, de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, mediática, audiovisual-virtual, etcétera. Cada uno de estos tres modos de hablar, refleja, individualmente considerados, posibilidades distintas de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico. En el primer caso, hablamos de la pedagogía de las *dimensiones generales de intervención* (en la relación educativa, cada vez que se interacciona, estamos actuando sobre y con las 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).

Las áreas de experiencia, junto con las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención y el carácter y sentido inherente al significado de “educación”, posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación*. Cada área de experiencia puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las tres dimensiones generales para realizar el significado de la educación (Tourinán, 2010).

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación (a los efectos de este artículo, el conocimiento que se obtiene cuando consideramos la educación como objeto de conocimiento), resulta útil distinguir dos tipos de finalidades (Tourinán, 1998 y 2005):

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

Las finalidades intrínsecas se conocen frecuentemente como *metas pedagógicas*. Las finalidades extrínsecas se conocen genéricamente –a falta de un nombre más específico– como *metas educativas*. Las primeras tienen mucho que ver con el “*carácter* o naturaleza” de la educación, las segundas tienen mucha relación con el “*sentido* u orientación socio-histórica” de la educación en cada época. Ambos tipos de finalidades permiten concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente a cuestiones centrales y complementarias del *significado* de la educación, respecto de *lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional*, lo que corresponde *al ser o al devenir* en la educación.

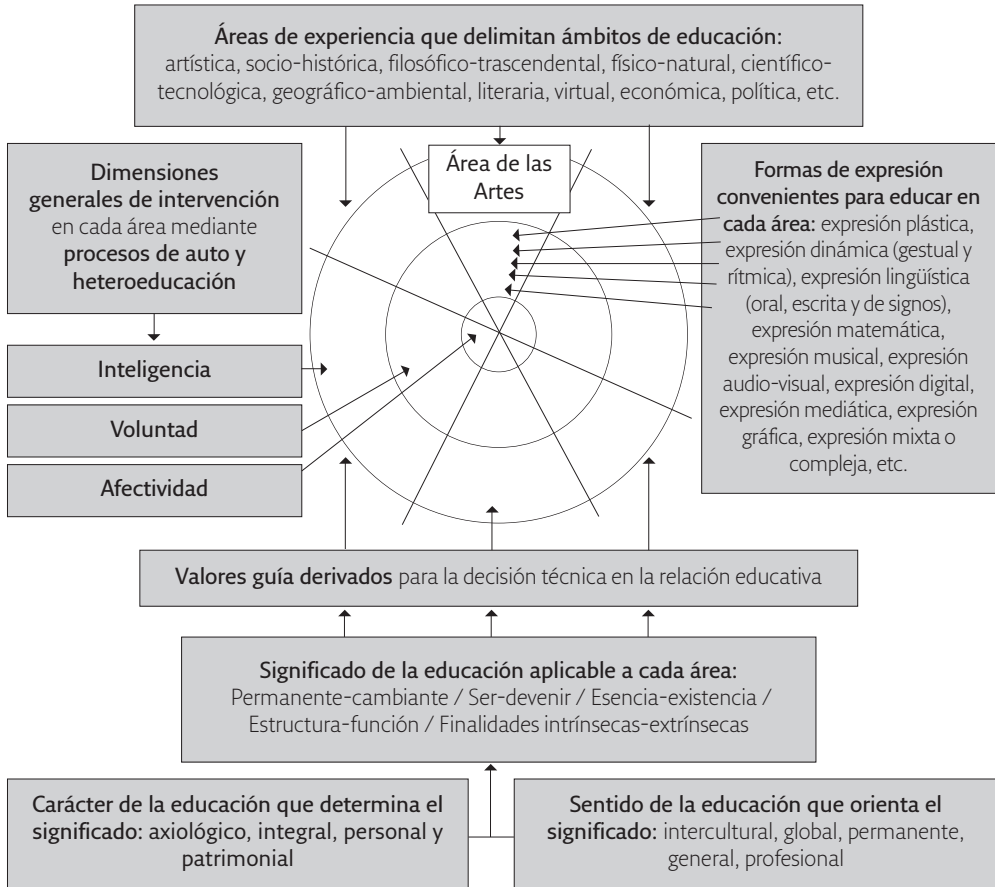
La justificación de la educación, en cada caso de intervención, exige apelar a la naturaleza de la educación o *carácter de la educación*, que está definido en nuestros días como carácter integral, personal, axiológico y patrimonial para toda educación. Pero, además, dado que en la relación educativa actuamos siempre con una determinada perspectiva de orientación o finalidad cualificadora en un momento socio-histórico específico, apelamos, con propiedad, al *sentido de la educación*, que en nuestros días es intercultural, permanente, glocal (global y local al mismo tiempo), general y profesional-vocacional, un sentido que se sustenta en raíces pedagógicas y se aplica desde estratos de pensamiento, de diversos ámbitos y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, y así sucesivamente, si bien no se confunde, ni se identifica con ellos necesariamente, porque el sentido de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que llamamos “educación” (Tourinán, 2006c). Desde el conocimiento de la educación, el carácter y el sentido de la educación son los dos elementos que determinan su *significado* (Tourinán, 2008b).

La educación artística, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación artística a la altura de los tiempos en cada momento histórico) y a finalidades intrínsecas (en tanto que parcela de educación que es susceptible de intervención pedagógica y que contribuye desde las artes 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 (permanente, glocal, intercultural, general, vocacional y profesional), 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 educativos.

La educación artística es específicamente 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 (Tourriñán, 2006b). Esto significa que en la educación artística hay que desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, con el mismo carácter y sentido 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 artística axiológica que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherente al significado de educación, tal como queda reflejado en el Gráfico 1.

Gráfico 1: Educación artística en el ámbito general de educación



Si esto es así, podemos decir que, el sentido general de la educación nos faculta para hablar de la *educación artística como educación en valores, es decir, como uso y construcción de experiencia axiológica sobre el ámbito de realidad de las artes en un entorno cultural diverso de interacción*. Pero, además, el sentido general de la educación nos faculta para hablar de la educación artística, como “educación”, es decir, como 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 desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación artística el carácter axiológico, personal, integral y patrimonial, propio de toda educación y el sentido intercultural, local, global, permanente, general y profesional de una educación a la altura de los tiempos, porque de lo que se trata en la educación artística como ámbito general de educación es de disponer de esa experiencia artística como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos; igual que corresponde a cualquier otro ámbito que pueda ser definido con propiedad como ámbito de educación.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN GENERAL Y VOCACIONAL-PROFESIONAL

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 específico de intervención educativa. 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.

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 (artículo 18.2 de la LOE). Además, en la educación secundaria obligatoria se determina que la música y la educación plástica y visual formen parte del currículo general obligatorio de los alumnos (artículos 24 y 25 de la LOE). Y con respecto al Bachillerato, se establecen 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 modo claro y distinto del que corresponde a las enseñanzas artísticas de carácter vocacional-profesional, pues el artículo 45.1 de la LOE especifica que las enseñanzas artísticas (vocacionales-profesionales, de régimen especial) tienen como finalidad garantizar la cualificación de los futuros profesionales en determinadas artes (música, danza, arte dramático, artes plásticas y diseño) y, a su vez, el artículo 45.2 determina su agrupación en tres niveles: enseñanzas elementales, enseñanzas profesionales y enseñanzas artísticas superiores.

Con esta distinción, se plantea un nuevo matiz legal en nuestro sistema educativo, porque, además de las enseñanzas artísticas, entendidas como vía vocacional y profesional de formación, en centros profesionales específicos y especializados, para un determinado arte –música, teatro, danza, cine, diseño, pintura, etcétera–, se contempla la educación artística como área formativa integrada en el currículum general de primaria y secundaria, porque las artes son ámbito general de educación, con lugar propio en el currículum de la educación general. De este modo, se admite implícita y explícitamente que en la educación artística, 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.

Como ya hemos visto en el epígrafe anterior, 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 realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherente al significado de educación. Así las cosas, no se trata sólo de formar profesionales de un arte (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), ni de utilizar las artes sólo como ámbito general de educación, sino también de contribuir a la formación de todos los educandos desde las artes, entendidas como ámbito de educación general, de manera tal que, no sólo se logren desde las artes valores educativos comunes a otras áreas de experiencia, sino que, además:

- Se generen valores educativos singulares, desde experiencia y la expresión artística en la educación común y general de todos los educandos.
- Se mejore el desarrollo de los educandos desde las finalidades de la educación artística.

La educación artística se presenta, así, como un ámbito general de educación y como un ámbito de educación general (Tourriñán, 1995; Tourriñán y Longueira, 2009). En el nuevo contexto del sistema educativo, formación general y profesional respecto de las artes ya no se confunden, a menos que digamos, erróneamente, que la educación artística general es una manifestación desvirtuada de educación artística profesional, lo cual, dicho sea de paso, sería incompleto, respecto de lo que llevamos dicho, y tendría sentido contradictorio, respecto de lo legislado, pues nos obligaría a mantener, de manera reduccionista, que cualquier presencia de ámbitos educativos de otras áreas de experiencia (contenidos de química, historia, sociedad, economía...) en la educación general son sólo manifestaciones desvirtuadas de la educación profesional de sus respectivos ámbitos.

Podemos hablar, por tanto y con propiedad, de educación profesional en un determinado arte (el de mi vocación o el de mi profesión), pero además, con la nueva legislación, podemos hablar de educación general en relación con las artes. La educación artística es un ámbito general de educación, pero también es ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación común, general y básica. En el contexto legal actual, hablamos de formación artística general y formación artística profesional, igual que hay formación general y formación profesional de química, física, biología, etcétera.

La respuesta que la educación ha consolidado en múltiples investigaciones es que 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 (Eisner, 2002; Levine, 2007; Bresler, 2001; Urpí, 2008; Kant, 1964; Schiller, 1981; Read, 1969; Bayer, 1986; Dear-den, Hirst y Peters, 1982; Pérez, 2009). 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 del arte como instrumento de creación y su progresiva adaptación a nuevos postulados o fundamentos: lo que importa es hacer espectadores críticos y activos, que sienten lo artístico, entienden la cultura artística y, cuando procede, usan y construyen experiencia artística.

La Pedagogía tiene que considerar la relación artes-educación, en tanto que ámbito general de educación y ámbito de educación general, desde una propuesta de visión integrada (Read, 1969; Porcher, 1985; Williams, 1988; Ibáñez-Martín, 1975; Vázquez, 1991; Gardner, 2005; Goleman, 1997; Curtis, Demos y Torrance, 1976; Merrian, 2008). Eisner denunció esta ausencia de visión respecto de la relación artes-educación de forma inequívoca:

“Las concepciones dominantes acerca de las artes están basadas en una masiva incompreensión del papel que desempeñan en el desarrollo humano. Esta incompreensión está enraizada en antiguas concepciones de la mente, del conocimiento y de la inteligencia, teniendo como resultado un profundo empobrecimiento del contenido y fines de la educación” (Eisner, 1992, p. 15).

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 cognición, creatividad 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 (...) 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 partícipe y dotarlo del sentido estético que es parte de la educación integral (...). La educación estética se plantea como una preparación para la vida (...) es, en consecuencia, retornarle lo mejor de sí mismo, acaso de su propia identidad” (Colom, 1994, pp. 185, 186 y 188).

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 los 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 y expresión artística.
- Forman parte de la educación común y general de todos los educandos.

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 de-

terminado 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.

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 *en y con* la cultura artística sin convertirlos en profesionales. La formación por las artes aparece como ámbito de educación general, es decir, las artes aparecen como parte del currículo general de la educación obligatoria y común para todos; aparecen como una finalidad de la educación general. No se trata ya de hablar sólo 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 de la cultura artística para todos los alumnos, es decir, con carácter general.

DETERMINACIÓN CONCEPTUAL DE LAS ARTES COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN: EDUCACIÓN “POR” LAS ARTES Y “PARA” UN ARTE

Es necesario integrar las artes en la educación para que el significado de “educación” se haga patente en toda su extensión. El desarrollo integral del educando exige “proporcionar oportunidades significativas para experimentar las artes y aprender a usarlas de modo que se conduzca una vida digna de ser vivida (Eisner, 1992, p. 33). Desde nuestra perspectiva, desarrollar las artes como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la educación artística, cualquiera que sea la manifestación artística, y que las hace significativas, desde la relación artes-educación, respectivamente, como experiencia educativa, como experiencia educativa artística y como experiencia educativa profesional y vocacional:

- Las artes como ámbito general de educación que, desde la experiencia y la expresión artística, aportan valores educativos igual que cualquier otra materia o contenido de áreas de experiencia, realizando el carácter y el sentido propio del significado de educación.

- Las artes como ámbito de educación general es decir como ámbito que forma parte de la educación artística común de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico por medio de contenidos y formas de expresión que le son propias.
- Las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional.

En las dos primeras acepciones, por medio de la educación artística se realizan las 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.

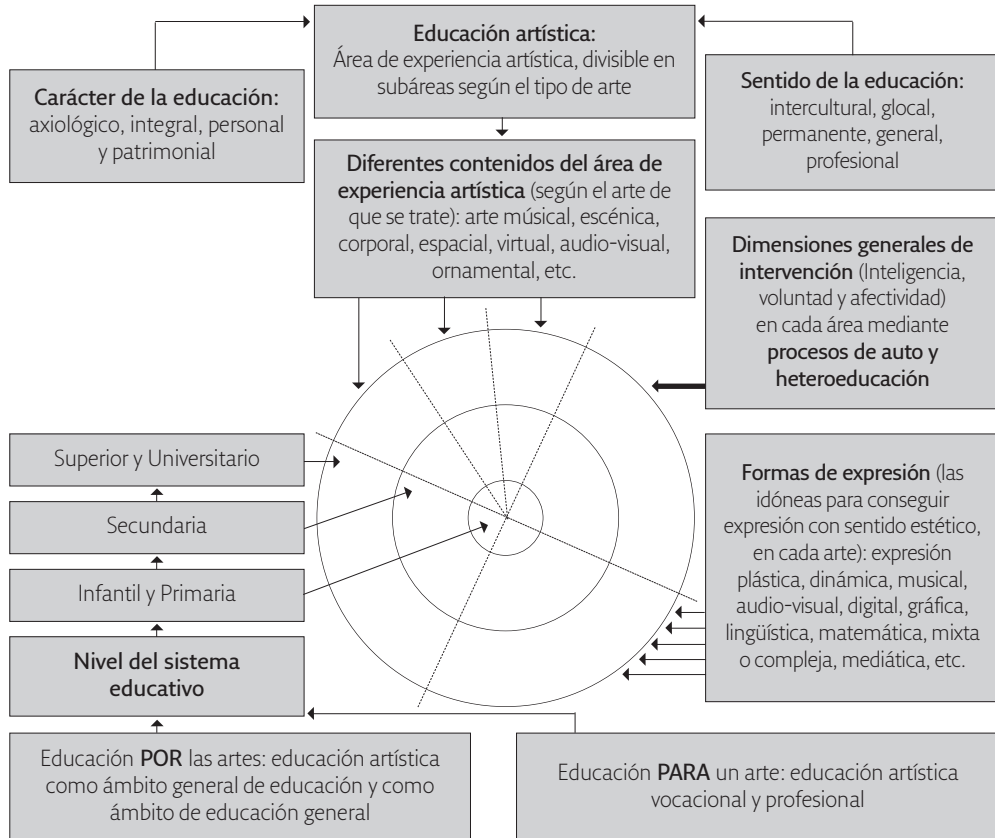
Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar que la educación artística, en tanto que ámbito general de educación, es educación en valores. Y esto significa que la educación artística es, por una parte, una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos 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 educativo, es decir, que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherente al significado de educación. Por otra parte y desde el punto de vista del resultado, el objetivo fundamental de la educación artística, en tanto que ámbito general de educación, 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 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.

Ahora bien, como ámbito de educación general, 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 área de experiencia específica (las artes) que usa las formas de expresión más adecuadas al área. La educación artística, forma parte de la educación común de las personas. Pero, en tanto que área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos (las artes) 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 para el logro de finalidades específicas del contenido de las artes.

Podemos decir, por tanto, desde la perspectiva conceptual y con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación, que es posible man-

tener 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 instrumento de educación (ámbito general de educación); en segundo lugar, como educación artística (ámbito de educación general) y en tercer lugar, como formación vocacional y 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 sólo 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. Estas tres acepciones dan contenido conceptual a la educación “por” las artes y “para” un arte, que reflejamos en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Educación artística como educación POR las artes y PARA un arte



En las dos primeras acepciones, por medio de la educación artística se realizan las 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 definitiva, en la educación “por” las artes podemos adquirir, desde la experiencia artística, no sólo competencias para asumir como parte de nuestra educación artística el carácter propio de toda educación y el sentido de una educación a la altura de los tiempos, sino también el conocimiento de sus formas de expresión y la evolución de la cultura artística de manera que contribuyan a desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad y objetos artísticos.

En la tercera acepción se realiza el sentido propio de la educación artística como orientación vocacional y profesional para un arte determinado y damos contenido a la expresión “*educación para un arte*”. El objetivo de la educación artística como ámbito vocacional y profesional de educación, es de manera específica la competencia para crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados: ejecutar, expresar e interpretar 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 la profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de las artes.

Para nosotros, desde este artículo, la educación artística no es sólo *educación “para” un arte* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el arte como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. La educación artística también es *educación “por” las artes* (ámbito general de educación y ámbito de educación general), ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el área de las artes al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación, –igual que las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general– y ámbito de educación general en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido estético y artístico, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos saber arte, podemos enseñar arte y podemos educar “con” el arte, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido estético y artístico dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar artistas desde una perspectiva vocacional o profesional.

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, educamos “con” las artes: podemos educar “por” las artes y educar “para” un arte. Todos podemos y

debemos tener educación artística, aunque no seamos vocacional ni profesionalmente especialistas de 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 de actuación educativa sistematizados con la mirada pedagógica: *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 en las tres acepciones que hemos especificado*, como experiencia educativa, como experiencia educativa artística y como experiencia educativa vocacional y profesional.

Fecha de recepción del original: 5 de mayo de 2010

Fecha de recepción de la versión definitiva: 17 de septiembre de 2010

REFERENCIAS

- 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.
- 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: University of Maryland.
- 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, R. J. Spiro y W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 1-17). Nueva Jersey: Laurence Erlbaum.
- Colom, A. J. (1994). La educación estética. En J. L. Castillejo, A. Colom, G. Vázquez y J. Sarramona. *Teoría de la educación* (pp. 174-192). Madrid: Taurus.
- 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.
- Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Madrid: Anaya.
- 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. (1934). *Art as experience*. New York: Minton Balch.

- d'Ors, C. (1980). Aproximación al arte de hoy. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 415, 67-79.
- Eisner, E. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. New York: Longman.
- Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de pedagogía*, 191, 15-34.
- Eisner, E. (1994). Revisionism in art education: Some comments on the preceding articles. *Studies in Art Education*, 35(3), 188-191.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Escámez, J. (2007). Las aportaciones de la teoría de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 237, 217-235.
- 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.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- 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.
- Kant, E. (1964). *De lo bello y lo sublime*. Madrid: Espasa Calpe.
- Levine, C. (2007). *Provoking democracy: Why we need the arts*. Oxford: Basil Blackwell.
- Merriam, A. P. (2008). Usos y funciones. En F. Cruces, (Ed.) *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología* (pp. 275-296). Madrid: Trotta.
- Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: Eunsa.
- Ortega, P. (Coord.) (2003). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia: CajaMurcia.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2009). Creatividad e Innovación: Una Destreza Adquirible. *Teoría de la Educación*, 21(1), 179-198.
- Porcher, L. (1985). *La educación estética. Lujo o necesidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Read, E. (1969). *La educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- 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(3), 109-126.

- Santayana, G. (1896). *The Sense of Beauty. Being the Outlines of Aesthetic Theory*. New York: Charles Scribner's Son.
- Santayana, G. (1936). Reason in art. En G. Santayana, *The life of reason. The phases of Human Progress* (vol. 4, pp. 205-374). New York: Charles Scribner's Son.
- Schiller, F. (1981). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Aguilar.
- Smith, W. (1872). *Art education: Scholastic and industrial*. Boston: James Osgood.
- Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (1989). Teoría de la Educación: Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 37, 7-35.
- 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. (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. (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, 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(1), 173-212.
- Touriñán, J. M. (2006b). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 227-248.
- Touriñán, J. M. (2006c). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, 10, 9-36.
- 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. (2010). Familia, escuela y sociedad civil, agentes de educación intercultural. *Revista de investigación en educación*, 7, 7-36. Extraído el 3 de mayo de 2010 de <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/view/76>
- Touriñán, J. M. y Alonso Escontrela, M^a L. (1999). La generación de contenidos de instrucción. Propuestas que inciden en la selección y organización. *Revista de Educación*, 319, 331-352.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61(1), 43-60.

- 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.
- Urpí, C. (Coord.) (2008). La educación estética ante una cultura audiovisual. *Estudios sobre educación*, 14, 1-161.
- Vázquez, G. (1991). La pedagogía como ciencia cognitiva. *Revista Española de Pedagogía*, 188, 123-146.
- Williams, L. (1988). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.

ESE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA FUNDADA EN 2001
EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA
UNIVERSIDAD DE NAVARRA / PAMPLONA / ESPAÑA
ISSN: 1578-7001



ESTUDIOS / RESEARCH STUDIES

- Bernardo Gargallo / Jesús Suárez / Pedro R. Garfella / Amparo Fernández**
El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente de los profesores universitarios 9-40
The TAMUFQ Questionnaire (Teaching and Assessment Methodology of University Faculty Questionnaire). An Instrument to Assess the Teaching Methodology of University Faculty
- Joaquín Paredes Labra / Agustín de la Herrán Gascón**
Validación del Cuestionario de Autoevaluación de la Creatividad en la Enseñanza Universitaria CACEU-2010 41-59
Validity of the Self-Assessment Questionnaire of Applied Creativity in Higher Education CACECU-2010
- José M. Touriñán López**
Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte 61-81
Keys to Approach Arts Education in the Educational System: Education “through” the Arts and Education “for” an Art
- Miguel Rumayor Fernández**
Actualidad educativa del personalismo de Xavier Zubiri 83-100
The Educational Relevance of Xavier Zubiri’s Personalism
- Àngel Tarríño Ruiz / Teresa Lloret Grau**
Ejemplos internacionales de innovación en FP 101-117
International Cases of Innovation in VET
- Àngel Huguet / Cecilio Lapresta / Clara Sansó / Silvia-María Chireac**
Reflexiones sobre el conocimiento lingüístico declarado por los escolares catalanes al final de la Educación Secundaria Obligatoria 119-137
Reflections about the Linguistic Knowledge Stated by Catalan Schoolchildren at the End of Secondary Compulsory Education
- Irene Verde Peleato**
Educación bilingüe en EE.UU. Estudio de casos de una escuela primaria 139-158
Bilingual Education in the United States of America. Case Studies of an Elementary School
- Malva Villalón / Cristian A. Rojas-Barahona / Carla E. Förster / Edgar Valencia / Pilar Cox / Paulo Volante /**
Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social 159-179
Results of Teaching Reading and Writing Strategies on Early Literacy of Children at-risk
- Vicent Gozálviz Pérez / Rafaela García López / Joan A. Traver Martí**
El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética 181-197
Cooperative Learning from an Ethical Point of View
- Anabel Moriña Díez**
Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de E. Primaria 199-216
Cooperative Learning to Inclusive Education: Development of PAC Program in Primary Education

RECENSIONES / BOOK REVIEWS

219-241
