Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación

La función de educar. Ripeme 2021

Coordinadores: Touriñán López, J. M. y Olveira Olveira, M.ª E.

ISBN: 978-1-951198-91-6

editorial redipe

Libros de la Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica
J. M. Touriñán López, Director,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Más información:

http://dondestalaeducacion.com/
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w
REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

Touriñán López, J. M. y Olveira Olveira, M.ª E. (Coords.)

Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar

(Ripeme-2021)

Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (Libro 15)
http://dondestalaeducacion.com/

Título: Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar. Ripeme 2021

Coordinadores: Touriñán López, J. M. y Olveira Olveira, M.ª E.

ISBN: 978-1-951198-91-6
Primera edición: Diciembre 2021
® Todos los derechos reservados

REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía
Capítulo Estados Unidos
Bowker Books in Print

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Comité Editorial
Valdir Heitor Barzotto, *Universidad de Sao Paulo, Brasil*
Carlos Arboleda A. *PhD Investigador Southern Connecticut State University, Estados Unidos*
Agustín de La Herrán Gascón, *Ph D. Universidad Autónoma de Madrid, España*
Mario Germán Gil Claros, *Grupo de Investigación Redipe*
Rodrigo Ruay Garcés, Chile. *Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano Evaluación Educativa*
Julio César Arboleda, *Ph D. Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura*

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica,química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluído el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual.

Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de
Pedagogía editorial@redipe.org
www.redipe.org

ÍNDICE

SECCIÓN 1.- INAUGURACIÓN, ESTRUCTURA DEL CONGRESO Y ENTREGA DEL PREMIO INTERNACIONAL EDUCA-REDIPE (MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL)	
Introducción al tema central del congreso Ripeme-2021…….	9
Presentación y estructura congreso Ripeme-2021……	13
Programa del Congreso ……	17
Premio Educa-Redipe. Discurso en acto de entrega J. C. Arboleda……	27
Premio Educa-Redipe. Discurso en acto de entrega J. M. Touriñán……	33
Premio Educa-Redipe. Laudatio J. C. Arboleda en acto de otorgamiento……	37
Premio Educa-Redipe. Aceptación J. M. Touriñán en acto de otorgamiento ……	51
Premio Educa-Redipe (Modalidad Trayectoria Profesional). Convocatoria ……	83
Premio Educa-Redipe (Modalidad Trayectoria Profesional). Resolución ……	85
Premio Educa-Redipe (Modalidad Trayectoria Profesional). Carpeta……	89
Premio Educa-Redipe (Modalidad Trayectoria Profesional). Pergamino ……..	91
Premio Educa-Redipe (Modalidad Trayectoria Profesional). Estatuilla ……	93
Protocolos de los actos de inauguración y de entrega de premio……	95
Enlaces de las sesiones Teams según programa 20-22 octubre 2021…….	97
SECCIÓN 2.- CONFERENCIAS CENTRALES Y ANÁLISIS DE DATOS DE CUESTIONARIOS DE PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA	
Conferencia inaugural: La construcción de ámbitos de educación. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía.	101
Proyecto "Educere Area", Educar CON las áreas culturales (Construcción de ámbitos de educación). Proyecto de investigación y cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica (1ª Fase).	205
Análisis de datos de los cuestionarios 1-2-3-4; proyecto Educere Area. Educar en las áreas culturales. Cuestionarios perspectiva mesaxiológica (1ª Fase)	255
Análisis de datos del cuestionario 5: Proyecto "Educere Area", educar con las áreas culturales (1ª Fase)	273
SECCIÓN 3.- TRABAJOS SOBRE PROYECTOS DE VIDA Y CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONA, BIENESTAR Y EDUCACIÓN, PATRIMONIO CULTURAL Y EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN. UNA MIRADA PEDAGÓGICA	
En torno al maestro. Homenaje a José Manuel Touriñán, maestro de maestros.	327
Desarrollo humano y educación socioemocional. Hacia un proyecto de vida.	333
La construcción de la persona en la familia. Proyectos de vida compartida.	341
(Re)Configuración de la persona desde la pedagogía gerontológica y los programas universitarios de mayores (PUM). El aprendizaje emocional en el IV Ciclo de la USC.	355
El envejecimiento activo: parte fundamental del bienestar en la vejez.	369
Los programas Universitarios de Mayores de la USC en el rural gallego. El programa Democratización del Conocimiento en la provincia de Lugo.	377

El patrimonio cultural intangible de la identidad de la colectividad gallega emigrada en la actualidad.	397
Pedagogía Fílmica: educar con el patrimonio cinematográfico.	407
Música y educación. Una competencia de necesaria formación pedagógica para educar con la música.	415
El aprendizaje-servicio: la experiencia como proceso educativo.	429
Una mirada educativa del desarrollo sostenible o no te andes por las ramas.	439
Valoración de las causas del plagio durante el confinamiento por la COVID19 por el alumnado universitario.	453
Comportamiento ético en la realización de trabajos académicos en estudiantes universitarios.	461
El aprendizaje a lo largo de la vida nexo entre las políticas sociales y de educación y formación en la Unión Europea.	471
Educación para la participación como clave en el desarrollo cívico. El caso del alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela.	483
La educación para el desarrollo y la ciudadanía global en la formación universitaria.	491
Válorate, protégete ¡es tu decisión! Proyecto de intervención en educación afectivo-sexual con adolescentes.	501
Educar CON las artes: la historia del arte como instrumento de desarrollo de valores educativos comunes y específicos.	507
SECCIÓN 4.- CONCLUSIONES DEL CONGRESO RIPEME-2021 Y ANEXOS	
CONCLUSIONES del congreso internacional Ripeme-2021: Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar.	527
Anexo: Enlaces de Acceso al visionado de las sesiones grabadas del congreso RIPEME 2021.	531
Anexo: Relación de Trabajos sobre Proyectos de vida y construcción de la persona, bienestar y educación, patrimonio cultural y experiencias de intervención. Una mirada pedagógica.	533
Anexo: Folleto Paseando Santiago	535

SECCIÓN 1.-

INAUGURACIÓN, ESTRUCTURA DEL CONGRESO Y ENTREGA DEL PREMIO INTERNACIONAL EDUCA-REDIPE (MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL)

INTRODUCCIÓN AL TEMA CENTRAL DEL CONGRESO INTERNACIONAL RIPEME-2021

José Manuel Touriñán López
Catedrático de Teoría de la educación
Universidade de Santiago de Compostela
Director de RIPEME (Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, integrada en REDIPE)
Premio Educa-Redipe (Modalidad trayectoria profesional)
Compostela, 23 de octubre de 2021

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 individual, social, histórica y de especie. 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.

Esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía. Realizamos muy diversas actividades internas y externas para educar. Todas las actividades son utilizadas, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa, desde la actividad común. 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.

La Pedagogía, tomando como base los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar, genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción en cada ámbito de educación construido. Y dado que es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, la Pedagogía se especifica necesariamente como pedagogía mesoaxiológica, porque a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como medio valorado educativamente, es decir, como "*ámbito de educación*".

"*Ámbito de educación*" es un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación y está vinculado al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas

de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada actuación educativa. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar, pero además *educamos con* el área cultural; la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, que nos proporcionan representación mental de la acción educativa y la visión crítica de nuestra actuación pedagógica. La relación educativa es el foco de la función de educar en la que se produce la interacción entre yo, el otro y lo otro. Y precisamente por eso la alteridad es un componente definitorio en la educación que trabajamos desde la actividad común.

La educación, por principio pedagógico de actividad, requiere que educando y educador realicen actividades comunes externas (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) y por medio de ellas activen la actividad común interna de cada persona (pensar, sentir, querer, elegir hacer u operar, construyendo procesos, decidir actuar o proyectar, construyendo proyectos y crear o construir cultura, interpretando los símbolos y signos de nuestro entorno). Por medio de la actividad educamos a las personas mejorando su capacitación para el uso de su actividad común. Y eso se predica de todos los educando y educadores. Y precisamente por eso podemos decir que la diferencia específica de la función de educar no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención. Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación, ajustando el contenido al significado de educar. Y de este modo, con la Pedagogía construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención derivada. Hacemos, por tanto, Pedagogía mesoaxiológica, pues valoramos cada medio como educativo.

En este congreso se trabaja sobre cada uno de los elementos estructurales de la intervención atendiendo a postulados pedagógicos que hacen posible entender la relación con el otro y la construcción de ámbitos de educación. Se trata de aportar conocimiento de la educación de manera tal que, desde la Pedagogía, se fundamente el significado de la educación, la relación educativa con el otro, la competencia para la función de educar y la intervención pedagógica.

Para comprender la perspectiva mesoaxiológica, hay que centrar la reflexión en el significado de educación y su relación con la Pedagogía, que es conocimiento de la educación. Pedagogía mesoaxiológica quiere decir valorar como educativo cualquier medio utilizado para educar; significa hacer conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación para valorar como educativo cualquier medio que se usa en la intervención pedagógica. Mesoaxiológica quiere decir comprender un medio valorado educativamente (en nuestro caso, desde la Pedagogía). La Pedagogía (el conocimiento de la educación) es mesoaxiológica, porque el conocimiento de la educación sirve para valorar como educativo el medio o contenido que se utiliza en el proceso instructivo, ajustándolo a criterios de significado de educación establecidos desde el conocimiento de la educación. Al ajustar el área de experiencia cultural utilizada en el proceso instructivo a criterios de significado de educación, la construimos como ámbito de educación y nos ponemos en condiciones de educar CON el área de experiencia cultural correspondiente a nuestra materia escolar (Historia, literatura, artes, etcétera).

En perspectiva mesoaxiológica, la posibilidad de acción pedagógica es definida: además de enseñar, hay que educar, transformando información en conocimiento y éste, a su vez, en educación. Y hay, además, un riesgo constante: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica y de perspectiva mesoaxiológica, 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

Conceptualmente, la perspectiva mesoaxiológica se resume en los siguientes postulados:

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales*. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual social histórica y de especie de cada educando
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación,* ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar y buscando la concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción
3. *La función pedagógica es técnica, no política*, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía que es conocimiento de la educación es tecnoaxiológica y mesoaxiológica
4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica*, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación
5. *La actividad común es al mismo tiempo principio de educación y de intervención.* Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad,* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, para pasar del conocimiento a la acción. *La actividad común es el principio vertebrador de la educación que está presente en la acción educativa concreta, controlada y programada*.

   http://dondestalaeducacion.com/conceptos/40-la-perspectiva-mesoaxiologica-de-la-pedagogia.html

El conocimiento de la educación, la Pedagogía, proporciona competencia técnica a los profesionales de la educación. Los profesionales de la educación realizan *funciones de docencia*, *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* y *funciones de investigación*, siempre con el objetivo último de educar en cada una de ellas. Las *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* son funciones referidas siempre a la intervención pedagógica, no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta; su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento de este y del conocimiento de la educación, y

que, de no subsanarse, paralizarían la docencia educativa o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo. Las funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo responden a la diferencia entre conocer, enseñar y educar y son, como en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción (caso de la educación), de dos tipos: el técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) y el técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, por ejemplo).

Cabría pensar que debiera añadirse la *función educadora* al conjunto 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.

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 principio de definición y por principio de finalidad en la actividad, ejercemos funciones pedagógicas para educar 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.

La diferencia específica de la función de educar no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del ‘ámbito’ de educación en el diseño educativo de cada intervención orientada a desarrollar las competencias adecuadas para educar que se vinculan a la actividad común interna. Y a todo esto se dedica este congreso bienal que ya está en su tercera edición.

PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA DEL CONGRESO

Antonio Rodríguez Martínez
Profesor Titular de Universidad
Grupo TeXe (Tercera generación)
Universidad de Santiago de Compostela
Santiago de Compostela, 20 octubre 2021

Autoridades, congresistas y personas que nos están siguiendo en este evento, buenas tardes desde España, buenos días al auditorio de Latinoamérica.

Un saludo muy cordial y los mejores deseos de buena salud para todos.

Sean bien venidos a Santiago de Compostela por medio de este evento Telemático.

RIPEME (red internacional de pedagogía mesoaxiológica) nace en noviembre de 2014 en la Universidad autónoma de Baja California por petición expresa de REDIPE (Red iberoamericana de Pedagogía) ante la demanda de continuidad y seguimiento generado con la intervención del Profesor Touriñán sobre concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica.

El nombre de nuestros encuentros quedó marcado para reuniones futuras como Pedagogía y construcción de ámbitos de educación: la función de educar.

Cada dos años programamos un congreso: el primero en Santiago de Compostela, el segundo en Cali y ahora en Santiago de Compostela inauguramos el tercero.

Tomando como eje central la función de educar, nuestra idea motriz en RIPEME es que la Pedagogía tiene que servir para resolver, directa o indirectamente, problemas de educación y, si no resuelve problemas de educar, pues no se trata de decir que es Pedagogía mala, sino de afirmar radicalmente que no es Pedagogía como disciplina. Para resolver problemas de educación relacionamos la teoría con la práctica y valoramos educativamente cada medio utilizado para educar, atendiendo a principios de educación y de intervención, siempre ajustados a principios de investigación pedagógica: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía.

La primera jornada del congreso está dedicada específicamente a esta cuestión, con una conferencia doctrinal y una ponencia con los resultados elaborados del cuestionario 5 (elicitación de actitudes) integrado en el proyecto Educere Area, educar con las áreas culturales

La cuestión no es cuántos conocimientos de un área cultural transmito desde mi diseño instructivo, sino por qué, para qué y cómo los uso en la relación educativa desde el diseño educativo en cada intervención. Queremos generar buenas prácticas

explicitando el valor educativo de cada materia escolar y área de experiencia cultural. Por eso queremos contar con todas las aportaciones que respondan al valor educativo de la materia escolar desde preguntas como:

- "¿Puedo educar con mi materia escolar?
- ¿Qué es lo que hace que mi materia escolar sea educativa?
- ¿Cómo se ajusta a los criterios de significado de educación?
- ¿Podemos construir el ámbito de educación propio de mi materia escolar?
- ¿Podemos hacer el diseño educativo de mi materia escolar?
- ¿Podemos generar la intervención educativa derivada?
- ¿Cuáles son los valores educativos comunes, específicos y especializados que puedo lograr con mi materia o con la experiencia práctica que llevo a cabo en el nivel educativo que corresponda?

Para la segunda y tercera jornada hemos diseñado cuatro mesas, con enfoques específicos, respecto de la función de educar:

LA MESA 1 está centrada en los proyectos de vida, porque la educación forma a cada educando para que pueda decidir y realizar sus proyectos de vida, dando respuesta, de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias que se le planteen en cada situación.

LA MESA 2 se centra en el bienestar, porque la educación es un proceso de formación dimensional, integral y equilibrada. No es cuestión de especializar en un área específica, sino que afecta a toda la persona y eso significa que, para pasar del conocimiento a la acción, tiene que encontrarse concordancia entre valores y sentimientos. Para nosotros bienestar no es un término económico, técnicamente, en Pedagogía, bienestar tiene que ver con la felicidad, con la formación interesada y satisfactoria. Un niño se educa si se siente feliz y está interesado.

LA MESA 3 se centra en la cultura material e inmaterial. Educamos con las áreas culturales. La identidad personal y cultural, la diversidad y la diferencia, la individualización y la socialización tienen protagonismo en el uso de las áreas culturales para educar. Siempre educamos interpretando símbolos y comprendiendo que nos permiten edificar nuestras acciones e identificarnos. La emigración es un campo de experiencia de lo socio-identitario, la pedagogía fílmica, la pedagogía cultural, las artes, los museos son vías de necesaria exploración para construir procesos educativos y crear ciudades educadoras y creativas.

LA MESA 4 está centrada en la presencia y utilidad de las experiencias prácticas que merecen la pena; son las experiencias que responden a buenas prácticas y nos fortalecen como decisores responsables. Usar las nuevas tecnologías no nos convierte en decisores responsables educados; hacer prácticas de aprendizaje-servicio no nos transforma en personas educadas, sin más; participar en talleres de cooperación al desarrollo no nos convierte en sujetos educados capaces de reconocer, aceptar, acoger y entregarse a los valores que deben sustentar esas alternativas. Un decisor responsable educado sabe cómo y para qué utilizar esos objetivos, los medios y los procedimientos.

No hay que andarse por las ramas; hay que poner los pies en la tierra; hay que aterrizar y saber para qué uso cada medio.

Además, hay comunicaciones y conferencias escritas y grabadas en video que forman parte de las actas del congreso. Su temática está entroncada con las temáticas de las mesas o en la temática general de educar con las áreas culturales.

Las mesas constituyen la estructura central de este congreso virtual. Las mesas serán grabadas y retransmitidas en directo vía enlace de internet. Además, mediante el acceso al congreso y a una dirección específica en You Tube, se podrán visionar también las conferencias grabadas. Las actas del congreso, editadas por REDIPE (red iberoamericana de Pedagogía), recogerán todas las aportaciones escritas, conferencias, ponencias y comunicaciones que se presenten.

Muchas gracias por vuestro apoyo y participación.

PROGRAMA DEL CONGRESO

III CONGRESO INTERNACIONAL RIPEME 2021
PEDAGOGÍA Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN.
LA FUNCIÓN DE EDUCAR
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
REDIPE-RIPEME. OCTUBRE 20-22

DIRIGIDO A

Estudiantes de pedagogía y formación del profesorado, profesionales de la educación, profesores e investigadores de pedagogía, instituciones educativas e interesados.

PALABRAS CLAVE

Las palabras clave para la temática de los trabajos son: Pedagogía como disciplina y como carrera; relación educativa y concepto de educación; profesionalización y desarrollo de competencias para educar; finalidades de la educación, orientación formativa temporal y principios de educación; agentes de la educación, procesos y principios de intervención pedagógica y buenas prácticas; educar con valores como competencia profesional y educar en valores como disciplina escolar; conocimiento de la educación, principios de investigación y capacidad de resolución de problemas; intervención pedagógica, función pedagógica y competencia técnica; vertebración del sistema educativo y responsabilidad de los profesionales de la educación; dimensiones de intervención (inteligencia-racionalidad; afectividad-sentimiento; voluntad-compromiso; intencionalidad-elección-operatividad; moralidad-decisión-proyectividad; creatividad-construcción e interpretación de símbolos); relación conocimiento-acción en la educación y la concordancia valores-sentimientos en la actividad educativa; relación teoría-práctica en la educación; educación, construcción de procesos y sentido de acción; educación, construcción de metas y sentido de vida; educación y construcción de cultura; educación y construcción de ámbitos de educación; construcción de diseños educativos y generación de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a los valores de la educación común, específica y especializada; transferencia de conocimiento en educación, emprendimiento, innovación y desarrollo; ciudades educadoras, ciudades creativas: acciones pedagógicas y grupos de interés; Pedagogía mesoaxiológica, general y aplicada.

MESAS/EJES

Educación como ámbito de conocimiento; Pedagogía como conocimiento del ámbito educación; y funciones pedagógicas y competencia técnica; Gestión del conocimiento y transferencia de conocimiento e innovación en educación; Políticas educativas y sistemas educativos; Educación internacional, cooperación al desarrollo y valores educativos; Educación, lengua, cultura y patrimonio; Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación; Bienestar, educación y grupos de interés pedagógico; Educación y desarrollo sostenible; Convivencia, alteridad, desarrollo cívico

y educación; Sociedad digital, nuevas tecnologías y educación electrónica; Sociedades del conocimiento, sociedad abierta y educación para emprendimiento; Educar con valores como competencia y educar en valores como disciplina; Identidad, individualización y proyectos de vida personales; Diversidad, diferencia y territorialidad; Patrimonio cultural y creatividad en perspectiva mesoaxiológica; Ciudades educadoras, ciudades creativas y educación.

FECHAS DE REALIZACIÓN

Octubre de 2021, los días 20, 21 y 22 en formato virtual. Las sesiones retransmitidas en directo se realizarán en las tres jornadas entre las 16 y las 20 h. (España) y entre las 9 y las 13 h. (Colombia).

ORGANIZACIÓN

Grupo TeXe (Terceira Xeración-Tercera Generación), Universidad de Santiago de Compostela; REDIPE (Red iberoamericana de Pedagogía, Colombia); Red RIPEME (Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica), integrada en REDIPE; The International Institute for Hermeneutics (Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg, Germany); Sociedad Interuniversitaria de Filosofía (SIFA);

COORDINADORES

José Manuel Touriñán, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación TeXe

Julio César Arboleda, Dirección científica Redipe

COMITÉ ORGANIZADOR

Antonio Rodríguez Martínez, Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Terceira Xeración

M.ª Esther Olveira Olveira, Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Terceira Xeración

M.ª Carmen Gutiérrez Moar, Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Terceira Xeración

Silvana Longueira Matos, Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Terceira Xeración

María González Blanco, Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Terceira Xeración

Álvaro Dosil Rosende, Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Terceira Xeración

Tamara Valladares de Vera, Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Terceira Xeración

Stefany M. Sanabria Fernandes, Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Terceira Xeración

Nelly Fortes González, Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Terceira Xeración

COMITÉ CIENTÍFICO

Julio César Arboleda, Universidad Santiago de Cali y Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)

José Manuel Touriñán, Universidad de Santiago de Compostela y Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (RIPEME)

Andrzej Wiercinski, University of Warsaw (Poland). The International Institute for Hermeneutics (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Germany)

Carlos Arboleda, Southern Connecticut State University, SCSU-Summer Program in Spain

Maria Emanuel Almeida, Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal

Rodrigo Ruay Garcés, Universidad La Serena, Chile

Maria Dolores García Perea, Universidad Nacional Autónoma de México

Mario Germán Gil Claros, Colegio Hispanoamericano Santiago de Cali, Colombia

Valdir Heitor Barzoto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Ana María Porto Castro, ICE de la Universidad de Santiago de Compostela

Marcelino Agís Villaverde, Universidad de Santiago de Compostela y Sociedad Interuniversitaria de Filosofía (SIFA)

M.ª Carmen Fernández Morante, Universidad de Santiago de Compostela

Miguel Ángel Santos Rego, Universidad de Santiago de Compostela

M.ª del Mar Lorenzo Moledo, Universidad de Santiago de Compostela

Beatriz Cebreiro López, Universidad de Santiago de Compostela

Pedro Ortega Ruiz, Universidad de Murcia y Red Internacional de Pedagogía de la Alteridad

Julio César Domínguez Maldonado, Universidad Católica del Maule, Chile

Beder Bocanegra Vilcamango, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque-Perú

Carlos Adolfo Rengifo, Universidad de San Buenaventura

Carlos Roberto Sabbi, Universidade De Caxias Do Sul – Ucs / Brasil

PROGRAMA

Miércoles 20 de octubre

16:00 – 17:00 España y 08:00 – 09:00 Colombia

Inauguración y entrega de premio y agradecimiento.

Rector de la USC o persona en quien delegue

Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación

Julio César Arboleda. Director de REDIPE

Antonio Rodríguez Martínez, secretaría de organización Ripeme-2021

Rafael Sáez Alonso. Universidad Complutense de Madrid

Premio Educa-Redipe (modalidad trayectoria profesional): José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela

17:00 – 18:00 España y 09:00 – 10:00 Colombia

Conferencia inaugural. Construcción de ámbitos de educación. La perspectiva mesoaxiológica. José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela

18:00 – 19:00: España y 10:00 – 11:00 Colombia

Construcción de ámbitos de educación. Proyecto Educar con el área cultural, Educere Area (PIIR 004). José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela

Análisis de datos. Cuestionario 5 de perspectiva mesoaxiológica. Antonio Rodríguez Martínez. Universidad de Santiago de Compostela

Jueves 21 de octubre

16:00-18:00 España y 08:00 – 10:00 Colombia

Mesa redonda 1. Proyectos de vida y construcción de la persona desde la Pedagogía

Julio César Arboleda. REDIPE – Universidad de San Buenaventura

Luz Marilyn Ortiz Sánchez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

M.ª Ángeles Hernández. Universidad de Murcia

M.ª del Carmen Gutiérrez Moar. Universidad de Santiago de Compostela

Coord.: Vicente Peña Saavedra. Universidad de Santiago de Compostela

18:00-20:00 España y 10:00 – 12:00 Colombia

Mesa redonda 2. Bienestar y educación

M.ª Rosario Limón Mendizábal. Universidad Complutense de Madrid

M.ª Esther Olveira Olveira. Universidad de Santiago de Compostela

Alejandra Cortés Pascual. Universidad de Zaragoza

Alma Rosa Hernández Mondragón, Universidad La Salle, México

Coord.: Carmen Pereira Domínguez. Universidad de Vigo

Viernes 22 de octubre

16:00-18:00 España y 08:00 – 10:00 Colombia

Mesa redonda 3. Patrimonio cultural, una mirada pedagógica

María González Blanco. Universidad de Santiago de Compostela

Álvaro Dosil Rosende. Universidad de Santiago de Compostela

Carlos Varela Ulla. Universidad de Santiago de Compostela

Delfín Manuel Magalhães Sousa. Universidad de Santiago de Compostela

Coord.: Laura Touriñán Morandeira. Universidad de Santiago de Compostela

18:00 -20:00 España y 10:00 – 12:00 Colombia

Mesa redonda 4. Experiencias de intervención (Aprendizaje/servicio, educación y desarrollo, transferencia, etc.

Miguel Ángel Santos Rego. Universidad de Santiago de Compostela

M.ª del Carmen Fernández Morante. Universidad de Santiago de Compostela

Ramón Mínguez Vallejos. Universidad de Murcia

Azucena Ochoa Cervantes. Universidad Autónoma de Querétaro, Santiago de Querétaro, México

Coord.: Rafael Sáez Alonso. Universidad Complutense de Madrid

20:00-20:30 España y 12:00 – 12:30 Colombia

Clausura

Se aprovecha la presencia física de los componentes de la mesa 4 y se incorpora el presidente de REDIPE, Julio César Arboleda (on line) y el coordinador de RIPEME (J. M. Touriñán)

INTRODUCCIÓN CONCEPTUAL

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna 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 individual, social, histórica y de especie. 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.

Esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía. Realizamos muy diversas actividades internas y externas para educar. Todas las actividades son utilizadas, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. 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.

La Pedagogía, tomando como base los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar, genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción en cada ámbito de educación construido. Y dado

que es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, la Pedagogía se especifica necesariamente como pedagogía mesoaxiológica, porque a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como medio valorado, es decir, como "ámbito de educación".

"Ámbito de educación" es un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación y está vinculado al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada actuación educativa. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar, pero además educamos con el área cultural; la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, que nos proporcionan representación mental de la acción educativa y la visión crítica de nuestra actuación pedagógica. La relación educativa es el foco de la función de educar en la que se produce la interacción entre yo, el otro y lo otro. Y precisamente por eso la alteridad es un componente definitorio en la educación.

La educación, por principio pedagógico de actividad, requiere que educando y educador realicen actividades comunes externas (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) y por medio de ellas activen la actividad común interna de cada persona (pensar, sentir, querer, elegir hacer u operar, construyendo procesos, decidir actuar o proyectar, construyendo proyectos y crear o construir cultura, interpretando los símbolos y signos de nuestro entorno). Por medio de la actividad educamos a las personas mejorando su capacitación para el uso de su actividad común. Y eso se predica de todos los educando y educadores. Y precisamente por eso podemos decir que la diferencia específica de la función de educar no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención. Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación, ajustando el contenido al significado de educar. Y de este modo, con la Pedagogía construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención derivada. Hacemos, por tanto, Pedagogía mesoaxiológica, pues valoramos cada medio como educativo.

En este simposio se trabaja sobre cada uno de los elementos estructurales de la intervención atendiendo a postulados pedagógicos que hacen posible entender la relación con el otro y la construcción de ámbitos de educación. Se trata de aportar conocimiento de la educación de manera tal que, desde la Pedagogía, se fundamente el significado de la educación, la relación educativa con el otro, la competencia para la función de educar y la intervención pedagógica.

LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de "círculo visual propio" que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se

interpretan desde un entramado conceptual autóctono, con significado intrínseco a la educación. Así lo expresa Herbart en su Pedagogía general: "Lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada" (Herbart, 1806, p. 8). Y, actualmente, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía.

Para comprender la perspectiva mesoaxiológica, hay que centrar la reflexión en el significado de educación y su relación con la Pedagogía, que es conocimiento de la educación. Pedagogía mesoaxiológica quiere decir valorar como educativo cualquier medio utilizado para educar; significa hacer conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación para valorar como educativo cualquier medio que se usa en la intervención pedagógica. Mesoaxiológica quiere decir comprender un medio valorado (en nuestro caso, desde la Pedagogía). La Pedagogía (el conocimiento de la educación) es mesoaxiológica, porque el conocimiento de la educación sirve para valorar como educativo el medio o contenido que se utiliza en el proceso instructivo, ajustándolo a criterios de significado de educación establecidos desde el conocimiento de la educación. Al ajustar el área de experiencia cultural utilizada en el proceso instructivo a criterios de significado de educación, la construimos como ámbito de educación y nos ponemos en condiciones de educar CON el área de experiencia cultural correspondiente a nuestra materia escolar (Historia, literatura, artes, etcétera). La fortaleza y la viabilidad de esta perspectiva reside en defender y fundamentar:

- La Pedagogía tiene capacidad de resolución de problemas de la educación, trabajando con autonomía funcional y manteniendo, al mismo tiempo, complementariedad metodológica y adecuación del método a su objeto de estudio
- La necesidad de un conocimiento especializado y específico que otorga competencia a los pedagogos. La competencia pedagógica es técnica e impregna cada una de las funciones y la identidad profesional con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada
- La distinción entre conocer, enseñar y educar. La lógica de saber no es la lógica de hacer saber a otro y hay enseñanzas que no educan
- La diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo
- La posibilidad de construir el ámbito de educación (común, específico y especializado) correspondiente a la materia escolar con la que se instruye
- La integración pedagógica de valores educativos comunes a toda educación y valores educativos específicos de cada área cultural, estableciendo la concordancia entre valores-sentimientos que permite pasar del conocimiento y pensamiento a la acción en cada interacción por medio de la actividad, generando actitudes que establecen apego positivo y permanente.
- La distinción entre pedagogía como disciplina y pedagogía como carrera

- La posibilidad de lograr competencia para construir ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervención pedagógica apropiada.

En perspectiva mesoaxiológica, educamos con el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al significado de educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención, a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área y a la acepción técnica de ámbito de educación común, específico y especializado que se fije, según cuál sea su uso formativo. El ámbito de educación es cualquier área de experiencia convertida en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación, y se plasma en el diseño educativo que es previo, lógicamente, al diseño instructivo en la intervención pedagógica.

Desde la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía, la formación de competencias para la construcción de ámbitos de educación es una necesidad insoslayable en la formación de profesionales de la educación, porque se interviene usando un área de experiencia cultural para lograr contenido axiológico de valor educativo y el primer valor educativo es cumplir las exigencias del significado de educación. Y esta competencia, además de ser una exigencia insoslayable, es irrenunciable, porque, si se renuncia a formar en los valores derivados del significado de educación, se renuncia a formar profesionales de la educación para ejercer su función en aquello que les da identidad como profesionales con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada.

En la perspectiva mesoaxiológica y respecto de la formación de profesores es evidente la necesidad de prepararlos para valorar educativamente cualquier medio que vayan a utilizar para educar. El objetivo es capacitar a los profesores, en tanto que pedagogos, para construir ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural, hacer el diseño educativo de la actuación y realizar la intervención pedagógica correspondiente, sabiendo cuánto de educación común, específica o especializada hay en su intervención y cuánto de diseño educativo y de ámbito de educación están cumplimentando en cada intervención con el área de experiencia utilizada.

La Pedagogía es Mesoaxiológica: educamos CON las áreas culturales y, con fundamento en la decisión técnica que es la que nos permite valorar el área cultural como educativa, construimos el ámbito de educación común, específico y especializado que corresponda, generamos el diseño educativo apropiado y realizamos la intervención pedagógica requerida en forma de acción concreta, controlada y programada. Vamos del área de experiencia al ámbito de educación construido, lo integramos en la arquitectura curricular y generamos el diseño correspondiente para intervenir. Vamos del método al modelo a través del programa. La Pedagogía mesoaxiológica construye ámbitos de educación y responde técnicamente a las preguntas clásicas de la acción:

- Acción educativa concreta (mentalidad pedagógica): QUÉ
- Acción educativa controlada (mirada pedagógica): POR QUÉ
- Acción educativa programada (relación educativa): CÓMO

- Medios internos y externos (Función pedagógica): CON QUÉ
- Diseño educativo (Intervención pedagógica): PARA QUÉ
- Pedagogo (Gestionar y Programar): CUÁNDO y DÓNDE

En perspectiva mesoaxiológica, la posibilidad de acción pedagógica es definida: además de enseñar, hay que educar, transformando información en conocimiento y éste, a su vez, en educación. Y hay, además, un riesgo constante: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica y de perspectiva mesoaxiológica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el limite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida

https://mcusercontent.com/541b223a50b739f21c325948b/files/4d9eb4f0-2a0e-d1f8-b4da-5d465bf0b39d/Reflexiones_sobre_la_educaci%C3%B3n_y_el_educador.pdf.

Conceptualmente, la perspectiva mesoaxiológica se resume en los siguientes postulados:

1. Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado. El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. Educamos CON las áreas culturales. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual social histórica y de especie de cada educando
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación, ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar y buscando la concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción
3. La función pedagógica es técnica, no política, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía que es conocimiento de la educación es tecnoaxiológica y mesoaxiológica
4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación
5. La actividad común es al mismo tiempo principio de educación y de intervención. Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad, con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, para pasar del conocimiento a la acción. La actividad común es el principio

vertebrador de la educación que está presente en la acción educativa concreta, controlada y programada.

http://dondestalaeducacion.com/conceptos/40-la-perspectiva-mesoaxiologica-de-la-pedagogia.html

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN

Macroproyecto Interinstitucional (TeXe-Ripeme-Redipe): CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN "EDUCERE AREA: EDUCAR CON EL ÁREA CULTURAL" (Valores comunes de educación y valores específicos del área cultural que utilizamos para educar; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito). http://dondestalaeducacion.com/files/6315/7963/1664/Proy_Educere_Area-Lin_Invest_PMyCAE.pdf

OBSERVACIONES GENERALES

Sobre las mesas dedicadas a cada ámbito:

- El ponente encargado del marco conceptual contará con 30 minutos; los demás ponentes con 15 minutos. Al final, se dispondrá de un tiempo delimitado para el debate.

Sobre las comunicaciones:

- Salas paralelas organizadas por temáticas.
- Exposición de pósteres que deberán ser aportados por cada comunicante. Cada autor/a se hace cargo de su póster.
- Las ponencias deben ser grabadas con antelación y podrán ser visualizadas a través de la página del evento. No se contempla su visualización en horario programado del simposio. Solo se programa horario para actividad presencial.

FORMAS DE PARTICIPACIÓN Y ENVÍO DE TRABAJOS

- Este Congreso es no presencial. Se participa como Ponente virtual, con videograbación o exponiendo en directo; o como Oyente
- Pueden interactuar en estas modalidades estudiantes de escuela normal, pregrado y postgrado, profesores, directivos, asesores e interesados.
- Ponente virtual (resúmenes y textos completos)
- Las ponencias virtuales pueden girar alrededor de cualquiera de los ejes temáticos o campos señalados. Cada ponencia oral y/o visual puede ser expuesta por uno o varios participantes (hasta 4 coautores), sean profesores, directivos y/o estudiantes, cada uno de los cuales debe formalizar su inscripción.
- Tiempo de exposición: Máximo 15 minutos en las Mesas. Deberá exponerse en formato powerpoint o similar. Al inicio de la presentación debe aparecer la imagen del afiche o el nombre del evento, así como el título de la exposición.

Los video ponentes graban su exposición y envían el enlace del registro de esta en Youtube preferiblemente. Al inicio de la presentación debe aparecer la imagen del afiche o el nombre del evento, así como el título de la exposición.

INFORMES E INSCRIPCIONES

direccion@redipe.org, simposio@redipe.org

www.redipe.org

DISCURSO DEL PROF. DR. JULIO CÉSAR ARBOLEDA, EN EL ACTO DE ENTREGA DEL PREMIO INTERNACIONAL EDUCA-REDIPE (MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL), EN SU PRIMERA CONVOCATORIA (BIENIO 2018-2019)

Julio César Arboleda
Director científico Red Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE
dirección@redipe.org

ENTREGA DEL I PREMIO INTERNACIONAL EDUCA REDIPE
(MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL)

al Dr. José Manuel Touriñán López, España

En el marco del III Congreso internacional RIPEME:
Pedagogía y construcción de ámbitos de educación.
La función de educar. 20 de octubre de 2021

Un gran Saludo para las autoridades de la mesa (Sra. Vicerrectora en delegación del rector, Sra decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y Don Rafael Sáez, Universidad Complutense de Madrid).

Es un placer muy especial estar ahora en este acto. Lamento no estar físicamente ahí, pero tengan la seguridad de que para REDIPE y para MÍ ustedes son la mejor representación para dar a este acto la dignidad que exige y que el premiado merece.

PROCEDO A LA LECTURA DE LA CONVOCATORIA DEL PREMIO:

La Red Iberoamericana de Pedagogía, con el fin de dar cumplimiento a su función de estimular los actos pedagógicos orientados a la socialización del conocimiento y a la formación de seres sensibles, críticos y proactivos, capaces de intervenir propositivamente en su autorrealización y en la construcción de un mundo mejor desde el conocimiento y la investigación de la educación como tarea, como proceso y como resultado, ha acordado convocar el I PREMIO EDUCA-Redipe (modalidad trayectoria profesional).

El objetivo de este Premio es el reconocimiento de una trayectoria prestigiosa dedicada a la educación, a la investigación pedagógica y a la colaboración con Redipe, contribuyendo claramente con sus aportaciones nacionales e internacionales a la transferencia de tecnología y conocimiento, a la innovación conceptual y teórica, y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado

el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

El Premio se convoca con carácter bienal y ámbito internacional, siendo algunas de sus bases las siguientes:

1. Podrán concurrir al premio todos aquellos profesionales de la educación que sean presentados por cualquier Par Académico Iberoamericano REDIPE o miembro del Comité de Calidad de Redipe, incluido el Director, atendiendo a sus probados méritos de: transferencia de tecnología y conocimiento, innovación conceptual y teórica de sus trabajos, capacidad de abrir nuevas vías de investigación que han contribuido a la mejora del conocimiento de la educación, la posibilidad de aplicación de los mismos y su capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

2. Los/las concurrentes presentarán un CV para su estimación y se acompañará de una breve síntesis a modo de laudatio de los méritos del candidato, firmada por el proponente.

3. La persona premiada en una edición se abstendrá de concurrir al premio en posteriores ediciones y formará parte del jurado de la siguiente convocatoria.

5. El premio está dotado con CERTIFICACIÓN ACREDITATIVA Y SE ENTREGARÁ EN ACTO PÚBLICO vinculado a un Congreso Internacional de Redipe. El premio podrá declararse desierto.

6. El jurado estará constituido por 5 miembros entre los cuales estará el Director de Redipe, que será el Presidente del jurado, y 4 miembros más pertenecientes al Comité de Calidad.

7. La composición del jurado se dará a conocer coincidiendo con el fallo del concurso que será inapelable y se comunicará en 2019.

- Para nosotros este premio es un modo de reconocer el prestigio internacional de un premiado que además nos ha dado visibilidad como institución. No nos ha resultado nada fácil diseñar el premio; de modo que la idea de premiar una trayectoria profesional nos ha parecido el mejor modo rendir homenaje a una persona que lo merece y de hacer que nuestros asociados (son ya más de 30.000 los que se apuntan a nuestras actividades en estos últimos años) se reconozcan en el trabajo ejemplar que es la obra y la trayectoria del premiado
- El premio siempre ha de ser entregado en un evento de Redipe, porque así lo estipula la convocatoria, y la pandemia nos ha obligado a demorar este acto. Le dimos noticia pública en un acto celebrado en la Universidad Autónoma de Madrid. Posteriormente planeamos la entrega en América, pero las circunstancias nos han traído a Santiago de Compostela, a la Universidad de Santiago de Compostela, que es la sede d trabajo del premiado.

Así las cosas, te doy, Doctor José Manuel Touriñán López, el abrazo más grande que telemáticamente se pueda enviar. Siento que Redipe se ha engrandecido con tus aportaciones.

AHORA INTENTARÉ RESUMIR en pocas palabras lo que escribí como Presentación de su candidatura.

"El profesor Touriñán cumple por unanimidad del jurado estas condiciones con su perfil. Y las cumple, además, de manera brillante. Tengo que decirlo: él nos ha dejado muy difícil el listón de selección para las próximas convocatorias.

De sus méritos destacaría ahora, entre otros aspectos, que:

1. Su formación y perfil profesional están vinculados desde su inicio a la Pedagogía y está dedicado desde su inicio profesional a la educación
2. Su actividad en docencia e investigación universitaria en el ámbito de educación están plasmadas en actividades concretas de manera excelente y ejemplar
3. Su actividad en organización, representación y gestión está acreditada también de manera específica en los logros alcanzados en el desempeño de los diversos cargos que ha ocupado para tomar decisiones de carácter académico-profesional o de servicio público en el Gobierno de la Comunidad autónoma de Galicia y en los órganos nacionales de representación y coordinación universitaria que afectan a las carreras de educación
4. Su actividad se vincula a REDES nacionales e internacionales de educación de manera continuada a lo largo de su trayectoria, tal como se puede ver en su Currículo acreditado y en su página web. La red de cooperación al desarrollo san simón, la cooperación con el CREAD, la cooperación con ATEI, la cooperación con el ILCE y las redes universitarias de EDEN- EDUTEC, EUCEN y la Fundación Eisenhower para la comprensión internacional, son ejemplos de su presencia internacional
5. Toda esta actividad vinculada a la educación en docencia, investigación, gestión y representación, ha sido reconocida, como no podía ser menos, dada su calidad y singularidad, con premios autonómicos, nacionales e internacionales
6. En toda esta actividad, que siempre ha estado centrada en la Educación, desde la Pedagogía como carrera y como disciplina científica, ha permanecido como líder y fundador del Grupo de Investigación "Tercera Generación" (TeXe) y en cada una de sus actividades, se puede comprobar que se mantiene fiel a los postulados de la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía que él ha creado, fundamentado y consolidado
7. Desde la perspectiva de la representación institucional de su trayectoria en Educación, me siento especialmente satisfecho en hacer esta propuesta de premio a favor del profesor J. M. Touriñán, porque ha contribuido a poner el nombre de su Facultad junto con el suyo en lugares singulares de carácter internacional: hasta donde sabemos China, Estados Unidos, América Central y del Sur, Canadá, Islandia, Polonia, París, Londres, Portugal e Italia. En este punto quiero destacar como hechos singulares de su presencia, en tanto que pedagogo, los siguientes referentes:
8. Los índices de impacto de su producción científica lo sitúan en el primer cuartil del ranking de Pedagogía

9. Su producción científica es abrumadora y especialmente sólida y rigurosa con más de 50 libros (más de 40 como autor único y 10 como coautor), más de 300 trabajos publicados en revistas de especialidad y en capítulos de libros. Y no son libros de 100 o 150 páginas. Son libros que superan las 300 páginas y alguno de ellos superan las 1000 páginas de contenido bien fundado y nada desaprovechable".

PARA REDIPE es singularmente destacable en el premiado:

- Tener todos los reconocimientos de investigación y docencia en su perfil de catedrático de universidad con 47 años de servicio
- Ser profesor honorario de la UBA (Buenos Aires)
- Formar parte de la delegación de la Fundación Eisenhower creada para el fomento de la Comprensión internacional en su viaje a China
- Tener libros referenciados en la biblioteca del congreso de Estados Unidos
- Pertenecer al Consejo de revistas nacionales e internacionales de investigación
- Estar incluido en el grupo de 50 seniors investigadores del Instituto Internacional de Hermenéutica (IIH de Friburgo).
- Haber coordinado grupos de 17 universidades para ATEI con el proyecto Educación en valores que fue premiado por la UNESCO con el IAMS por el contenido científico de la web generada en ATEI para ese proyecto
- Haber coordinado, como delegación de la SID (Society for International Development), un congreso mundial presidido por Kofi Anan.
- Haber generado una red de cooperación al desarrollo firmada por 17 instituciones europeas y americanas y 21 organizaciones de la sociedad civil
- Haber organizado en la USC bajo el patrocinio de la SEP (1984) el congreso nacional de pedagogía y haber presidido en dos ocasiones la primera sección (de carácter conceptual) en los congresos nacionales de Pedagogía de 2008 y 2012
- Aportar contenidos al Centro de Recursos del ILCE y pertenecer al conjunto de miembros de su Observatorio Tecnológico
- Haber recibido el premio del CREAD por la colaboración a lo largo de diez años en las redes de educación a distancia americanas
- Tener, desde 2014, diversos grupos iberoamericanos trabajando sobre los postulados de su obra más reciente en la red RIPEME (Red internacional de pedagogía mesoaxiológica) creada dentro de REDIPE.
- Generar, desde RIPEME y dentro de Redipe, el macroproyecto interinstitucional Educere Area (educar con las áreas) fundado en la línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación que abre nuevas perspectivas en la práctica pedagógica.

QUIERO CONCLUIR mi alabanza hacia el premiado con la siguiente reflexión que hice ante el jurado de los premios:

Hoy, que la sensación de desamparo parece extenderse sobre nuestras carreras y profesiones, creo oportuno afirmar aquí que, todo lo que se pueda hacer para consolidar nuestros derechos y la carrera docente e investigadora, así como nuestro espacio y nuestra identidad, merece nuestro apoyo y, si se hace con la excelencia y brillantez que refleja la trayectoria del profesor Touriñán, también merece nuestro reconocimiento explícito en forma de otorgamiento del premio Educa-Redipe, convencidos de que este catedrático de universidad ha sido, es y seguirá siga siendo ejemplar en sus actividades orientadas a educar con las áreas, construyendo ámbitos de educación, haciendo el diseño educativo correspondiente y generando la intervención pedagógica adecuada, con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde la Pedagogía Mesoaxiológica.

La pedagogía mesoaxiológica que propugna el profesor Touriñán es resultado de una larga trayectoria investigadora en virtud de la cual ha creado lenguaje en Pedagogía, avanza el conocimiento sobre la educación y sus fundamentos como actividad de intervención, y por ello se ha convertido ya en alternativa emergente, pionera, innovadora y viable en sus propuestas; mejora la posibilidad de análisis, interpretación y comprensión de la educación y la capacidad de resolución de problemas desde el concepto de ámbito de educación, haciendo posible el desarrollo de diseños y de programas de acción educativa concreta, controlada y programada, de manera que la función pedagógica adquiere sentido profesional de competencia técnica con fundamento en la mentalidad pedagógica específica y en la mirada pedagógica especializada en cada intervención.

Así las cosas, y de acuerdo con sus méritos y trayectoria, nos honramos en REDIPE al reconocer en José Manuel Touriñán López la mejor trayectoria posible y deseable para el premio internacional Educa-Redipe (Modalidad de trayectoria profesional, en esta primera convocatoria bienal 2018-2019.

¡!!!FELICIDADES MAESTRO¡¡¡¡

DISCURSO DEL PROF. DR. D. JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ, PREMIO INTERNACIONAL EDUCA-REDIPE (MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL), EN EL ACTO DE ENTREGA DEL 20 DE OCTUBRE DE 2021

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Catedrático de Pedagogía
Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Webs Particulares: http://dondestalaeducacion.com/
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w
Correo-e: josemanuel.tourinan@usc.es
Researcher ID: L-1032-2014
Orcid: 0000-0002-7553-4483

SALUTACIÓN

Sra. vicerrectora en delegación del rector, Sra. decana, Sr. director de Redipe, D. Rafael Sáez, auditorio presente y virtual

Buenos días en Latinoamérica y buenas tardes en España.

Muchas gracias por acompañarnos en este acto.

Quiero expresar mi GRATITUD a REDIPE por la concesión de este premio, fundándose en la valoración de mi trayectoria. Mi trayectoria siempre estuvo enfocada a conocer y mejorar la Pedagogía y para ello primero fui maestro y después catedrático de Pedagogía, especializándome en el conocimiento de la educación que me ha servido para mejorar la Pedagogía, su capacidad de resolución de problemas y su aplicación a la educación desde las buenas prácticas.

La pandemia nos ha alterado la agenda y la vivencia. Nos ha demorado este acto. Pero, incluso así, este premio fortalece mi ilusión por el trabajo. OJALÁ que sea el último acto con medidas de distancia de seguridad.

Guardo muy buen recuerdo de cada premio recibido y en especial el nombramiento de profesor honorario de la UBA, el premio del CREAD, el de mi integración en el observatorio ILCE, el de la Unesco-IAMS con ATEI por el contenido del foro educación en valores, el del Centro biográfico internacional de Cambridge (donde me seleccionaron como uno de los cien notables de Europa) y de la insignia de oro de mi universidad y del Sarmiento de mi Facultad y de la medalla de Galicia. Cada uno por algún aspecto singular. Pero solo el de Redipe es premio a la trayectoria en su conjunto.

Compartimos y estamos comprometidos con el objetivo de hacer cada vez mejor la tarea de educar y eso requiere la elaboración conceptual derivada del avance del conocimiento de la educación, desde la Pedagogía.

En definitiva, en la intervención pedagógica, de lo que se trata, es de generar hechos y decisiones pedagógicas. La condición de experto viene dada por estar en posesión de competencias desarrolladas con el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, el dominio de la complejidad estructural de la toma de decisiones pedagógicas y el entrenamiento en la intervención como especialista de la educación, que es lo que le corresponde a la Pedagogía. Y en eso se resume mi trayectoria profesional, orientada directa e indirectamente a eso siempre.

Si se siguen mis libros desde 1979, mi trayectoria ha ido desde el conocimiento de la educación, al modelo de crecimiento del conocimiento de la educación, a la intervención pedagógica, a la función pedagógica, al sistema educativo y a la construcción de ámbitos, que es donde hoy me encuentro, desarrollando la aplicación de estos avances en el proyecto Educere área: entender las claves pedagógicas de educar con las áreas culturales.

Es un proyecto orientado a desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar como educativo cada medio utilizado en la educación) y de su aplicación a cada área de experiencia cultural concreta, para generar buenas prácticas de educación, atendiendo a los **siguientes postulados**:

1. Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado. El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. Educamos CON las áreas culturales.
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación, ajustándonos al significado de educación
3. La función pedagógica es técnica, no política, aunque la educación (como la salud y la vivienda) sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es técnica (como en medicina o en arquitectura) es tecnoaxiológica y mesoaxiológica
4. En Pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica
5. La actividad común es al mismo tiempo principio de educación y de intervención. Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de la acción educativa concreta, controlada y programada.

Y todo esto lo hacemos distinguiendo entre Pedagogía y educación y entre pedagogía como carrera y como disciplina.

Respecto del sentido de agradecimiento que impregna mi disertación, he de decir que yo solo sé hablar de Pedagogía con fundamento en el conocimiento disciplinar. Y en ese enfoque, con humildad y con los pies asentados en la realidad social e institucional, debo resaltar ahora que:

1. EN NUESTRAS FACULTADES:

- no siempre se hace lo que la Pedagogía postula y prueba y, a veces, se hacen cosas que no concuerdan con la Pedagogía
- somos muy proclives a perder mucho tiempo mirándonos el propio ombligo y lamiéndonos las heridas; la inseguridad incita a no escucharnos entre nosotros mismos y a no escuchar a gente de otros ámbitos, porque tememos que nos quiten nuestro predio). No siempre se respetan los principios de metodología de investigación, en particular, ni la correspondencia objetual, ni la complementariedad metodológica

2. TODAVÍA HAY UNA TENDENCIA A INSTALARSE EN LA COMODIDAD afirmando como a mediados del siglo pasado QUE LA EDUCACIÓN NO ES UN OBJETO DE ESTUDIO GENUINO, SINO UN CAMPO DE APLICACIÓN SUBALTERNADO Y DE PRÁCTICAS. HOY SABEMOS QUE DEPENDENCIA DISCIPLINAR (SUBSIDIARIDAD) NO QUIERE DECIR SUBALTERNACIÓN SUBORDINANTE. LA EDUCACIÓN, DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS DISCIPLINAS CIENTÍFICAS, YA NO ES UNA LEJANA PROVINCIA CONQUISTADA POR EXTRANJEROS (POR DECIRLO EN PALABRAS DE HERBART) QUE SOLO SE VALIDA POR LO QUE DICEN LOS DE OTRAS CIENCIAS. Hoy en día en Pedagogía, igual que en economía o en medicina, tenemos madurez disciplinar: tenemos pluralidad de investigaciones teóricas de la educación, hay autonomía funcional y hay dependencia subsidiaria respecto de otras ciencias, pero no subalternación subordinante.

3. LAS CÁTEDRAS DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA NACEN CON EL SIGLO XX, PERO:

3.1. Las cátedras de Pedagogía no se corresponden en el entorno académico administrativo con facultades de Pedagogía

Conviene resaltar en este apartado que las Facultades como tales han sufrido en su identidad estructural estos cambios. Hemos pasado de ser facultad de filosofía y letras a ser facultad de filosofía y ciencias de la educación y ahora somos facultad de ciencias de la educación y en algunos casos somos facultad de educación. Eso no quiere decir que esa sea la denominación más correcta en mi opinión, porque las facultades se definen por el conocimiento específico del ámbito, y no por el ámbito de conocimiento. Se dice facultad de estomatología y no de los dientes, facultad de filología y no de las lenguas; pues eso significa que debemos decir facultad de pedagogía y no de educación o de ciencias de la educación que es denominación menos específica (por eso se dice facultad de medicina y no de la salud). Algún día llegaremos a ser reconocidos como facultad de Pedagogía; en alguna universidad ya se está trabajando en esa línea y agradezco que mis trabajos estén sirviendo para ello.

3.2. Mezclamos sin distinguir, como corresponde, asignatura y disciplina científica. Las asignaturas pueden mezclar diversas disciplinas por razones pragmáticas, pero no deben conculcar las razones epistemológicas de la disciplina en ningún caso

3.3. La función pedagógica es específica, especializada y de competencia técnica centrada en la actividad

4. LA IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA NO ES BUENA

4.1. Pedagogía, pedagogo y educación son realidades distintas y relacionadas que no se estiman por igual. Nuestra imagen social no es buena

4.2. Hay Pedagogía del futuro (como disciplina) y hay futuro para la pedagogía (como carrera) y, en ambos casos, la respuesta se vincula al logro de competencia técnica

La educación de calidad es un objetivo posible vinculado a la Pedagogía como carrera y como disciplina. La educación de calidad depende en buena medida de la calidad de los profesionales de la educación y la calidad de los profesionales de la educación depende en buena medida del conocimiento de la educación que han recibido o que puedan conseguir.

Mi trayectoria y mi trabajo me han permitido ver y fundamentar que el CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN, la COMPETENCIA TÉCNICA y la ACTIVIDAD COMÚN son los focos para resolver la educación desde la PEDAGOGÍA por medio de la RELACIÓN EDUCATIVA y la intervención pedagógica.

5. AGRADECIMIENTO FINAL

Siempre he tenido a la Facultad y a mi Grupo de investigación presentes en estas actividades y reconocimientos. Pero quiero resaltar que

Todavía hay personas abnegadas que persiguen el conocimiento sólido e importante en un campo científico. Y logran resultados sin proyectos financiados. Hay que mirar también para ellos y distribuir los recursos de investigación de manera más eficiente y justa. Todavía hay buena investigación que no recibe financiación.

Después de este premio, yo voy a continuar trabajando, mientras pueda, para que, desde la Pedagogía, se cumplan y logren los fines de la educación universitaria encarnados para mí en la docencia, el estudio, la investigación, la cultura, la profesión y el desarrollo social, productivo y crítico, orientado por el triángulo del conocimiento.

Acepto este premio con agradecimiento; me honra y me motiva para perseverar con fuerza en mi empeño y para seguir el ejemplo de Redipe cuya función estimuladora de actos pedagógicos ejemplares es incuestionable en este momento.

¡Muchas gracias!, Julio César

LAUDATIO DEL DR. D. JULIO CÉSAR ARBOLEDA PARA LA PRESENTACIÓN DE LA CANDIDATURA DEL PROF. DR. D. JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ AL PREMIO EDUCA-REDIPE (MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL), DE CARÁCTER INTERNACIONAL Y BIENAL. PRIMERA CONVOCATORIA 2018-2019

Julio César Arboleda
Director de Redipe
Octubre de 2018

ÍNDICE DE LA LAUDATIO

1. Su formación y perfil profesional están vinculados desde su inicio a la Pedagogía y está dedicado desde su inicio profesional a la educación
2. Su actividad en docencia e investigación universitaria en el ámbito de educación están plasmadas en actividades concretas de manera excelente y ejemplar
3. Su actividad en organización, representación, transferencia de conocimiento y gestión está acreditada también de manera específica en los diversos cargos que ha ocupado para tomar decisiones de carácter académico-profesional o de servicio público en el Gobierno de la Comunidad autónoma de Galicia y en los órganos nacionales de representación y coordinación universitaria que afectan a las carreras de educación
4. Su actividad se vincula a REDES nacionales e internacionales de educación de manera continuada a lo largo de su trayectoria, tal como se puede ver en su Currículo acreditado y en su página web
5. Toda esta actividad vinculada a educación en docencia, investigación, gestión y representación ha sido reconocida, como no podía ser menos, dada su calidad y singularidad, con premios autonómicos, nacionales e internacionales
6. En toda esta actividad, que siempre ha estado centrada en la Educación, desde la Pedagogía como carrera y como disciplina científica, ha permanecido como líder y fundador del Grupo de Investigación “Tercera Generación” (TeXe) y, en cada una de sus actividades, se puede comprobar que se mantiene fiel a postulados de perspectiva mesoaxiológica
7. Desde la perspectiva de la representación institucional de su trayectoria en Educación, me siento especialmente satisfecho en hacer esta propuesta de premio a favor del profesor J. M. Touriñán, porque ha contribuido a poner el nombre de su Facultad junto con el suyo en lugares singulares de carácter internacional: China, Estados Unidos, América Central y del Sur, Canadá, Islandia, Polonia, París, Londres, Portugal e Italia. Y quiero destacar como hechos singulares de su presencia, en tanto que pedagogo, diversos referentes

8. Índices de impacto de la producción científica

9. Libros escritos desde 2014

10. Alegación final y de conjunto para la propuesta

Laudatio del Dr. D. Julio César Arboleda para la presentación de la candidatura del Prof. Dr. D. José Manuel Touriñán López al premio EDUCA-REDIPE (Modalidad Trayectoria Profesional), de carácter internacional y bienal. Primera Convocatoria 2018-2019

Julio César Arboleda
Director de Redipe
Septiembre de 2018

En esta primera convocatoria del Premio Educa-Redipe propongo como candidato al galardón al Prof. Dr. D. José Manuel Touriñán López, eminente catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela y reconocido colaborador de Redipe.

El objetivo de este Premio es el reconocimiento de una trayectoria prestigiosa dedicada a la educación y a la investigación pedagógica y a la colaboración con Redipe, contribuyendo claramente con sus aportaciones nacionales e internacionales a la transferencia de tecnología y conocimiento, a la innovación conceptual y teórica y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

Y mi propuesta a favor del profesor Touriñán se funda en que su trabajo refleja los objetivos del premio, tanto en su trayectoria profesional, como en su valiosa colaboración con Redipe.

1. Su formación y perfil profesional están vinculados desde su inicio a la Pedagogía y él está dedicado a la educación desde su inicio profesional:

-Maestro de Enseñanza Primaria (1969).

-Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía, 1974).

-Becario de Formación del personal Investigador. Ministerio de Educación y Ciencia (1975-77).

-Doctor en Pedagogía (1978) con la calificación de Suma cum Laude por la Universidad Complutense de Madrid.

- Profesor de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid (1974-1980).

- Profesor numerario de la Universidad de Santiago de Compostela en 1980.

- Catedrático de Universidad en junio de 1987 y nombramiento de Catedrático de la USC en febrero de 1988.

2. Su actividad en docencia e investigación universitaria en el ámbito de educación están plasmadas en actividades concretas de manera excelente y ejemplar:

-45 años de docencia universitaria por la USC (en septiembre de 2019).

-Reconocidos positivamente por su universidad desde 2005 el máximo de tramos de docencia evaluable (6 tramos de 5 años cada uno).

-Reconocidos positivamente desde 2013 el máximo de tramos de investigación evaluables a nivel nacional por la CNEAI (6 tramos de 6 años cada uno).

-Reconocido el complemento al mérito docente e investigador de la Xunta de Galicia (ACSUG, en Julio de 2003).

-Reconocido el complemento al mérito en actividades de Gestión (Xunta de Galicia (ACSUG, diciembre, 2007).

-Reconocido el complemento de excelencia curricular de la Xunta de Galicia (ACSUG, enero de 2007, renovado en 2012 y en 2018).

-Ponente y conferenciante invitado en más de 120 congresos y seminarios de carácter nacional e internacional.

-Participante como responsable en 17 contratos y proyectos con empresas y organismos autónomos.

-Investigador principal de 22 proyectos de investigación (ámbito autonómico, nacional, de empresa e internacional. Por su trascendencia, destacaría CINCO:

- El Proyecto APONTE, único proyecto europeo del programa Esprit concedido al ámbito de ciencias sociales y teoría de la educación en la USC.
- El Proyecto Sistemas interactivos de intervención pedagógica: Modificaciones en la intervención derivadas de la no-necesidad de coincidencia espaciotemporal de profesor y alumno, financiado por la Xunta de Galicia. Es el primer proyecto de investigación que define la educación electrónica como concepto y competencia pedagógica.
- El proyecto Galicia 2010, que define las necesidades de Galicia para el decenio, bajo el patrocinio de la asociación Galicia 2010, de cuyo Comité ejecutivo formó parte.
- El Proyecto Educación en valores: proyecto de red interuniversitaria de creación de conocimientos y difusión televisiva y por Internet, con el patrocinio de ATEI y la colaboración de grupos de investigación de 17 universidades españolas. Este proyecto recibió, compartido con ATEI, el premio IAMS (International Association for Media in Science) 2006 de la Unesco, por el contenido científico de la web.
- El proyecto Educere Area (educar con las áreas culturales), propiciado por REDIPE como macroproyecto institucional PIIR-04 (Valores educativos específicos de las áreas y valores comunes de educación; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito). Es el proyecto específico de la línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. Ha generado ya cuestionarios de

perspectiva mesoaxiológica sobre valores comunes y específicos de educación y cuestionarios de elucidación de actitudes hacia esos valores.

-Más de 250 artículos y capítulos de libro publicados como autor.

-Más de 40 libros escritos como autor único y 10 más en coautoría.

3. Su actividad en organización, representación, transferencia de conocimiento y gestión está acreditada también de manera específica en los diversos cargos que ha ocupado para tomar decisiones de carácter académico-profesional o de servicio público en el gobierno de la comunidad autónoma de Galicia y en los órganos nacionales de representación y coordinación universitaria que afectan a las carreras de educación:

- Director del Departamento de Pedagogía Sistemática (el único que había específicamente en el ámbito de pedagogía como carrera).
- Delegado del Decano para la puesta en marcha de la Sección de Pedagogía en su Universidad.
- Secretario de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Director general de universidades e investigación y director general de ordenación universitaria y política científica en la Comunidad Autónoma de Galicia.
- Ponente-presidente delegado de la Comisión de Coordinación del Consejo de Universidades en las reuniones con los decanos de ciencias de la educación para la reforma de las directrices de planes de estudios.
- Ponente-presidente delegado de la Comisión de Coordinación del Consejo de Universidades en las reuniones con los rectores para debatir los planes de estudios de ciencias de la educación en la comisión de ciencias sociales.
- Miembro de la CNEAI (Comisión nacional evaluadora de la actividad investigadora).
- Miembro de la Comisión Nacional de Educación para proyectos de investigación.
- Ponente para la adaptación de criterios de evaluación de tramos de investigación en el área de Teoría e historia de la educación a propuesta de los directores de las Revistas de educación más valoradas, del SITE (Seminario interuniversitario de Teoría de la Educación y de la SEP (Sociedad Española de Pedagogía).

Desde su formación universitaria en Pedagogía, ha participado como profesor investigador en actividades de transferencia de conocimiento desde los primeros años de profesor (ya son 15 trienios). Ha tenido contrato para implementar la sede universitaria de Barcelona del Centro Ramón Areces y para fijar la estructura de sus guías didácticas. Ha participado en el grupo CODRA de desarrollo regional en Francia. Ha tenido contratos con la Administración autonómica para el desarrollo del sistema universitario de la Comunidad autónoma de Murcia. Ha desarrollado actividades de ordenación universitaria y política científica en situación de servicios especiales en la

Xunta de Galicia, relativos al desarrollo del sistema universitario de Galicia, al desarrollo de la ley de fomento de investigación y desarrollo tecnológico, relativos al plan de financiación del sistema universitario y relativos a la red de ciencia y tecnología de Galicia y al CESGA (Centro de supercomputación de Galicia). Ha realizado actividades culturales por contrato para la Fundación Caixa Galicia y para la Consellería de Cultura. Ha realizado informes y actividades de gestión del conocimiento y de coordinación de Comunidades por contrato y nombramiento desde la Oficina de Ciencia y Tecnología estatal durante dos años. Ha creado una red de cooperación al desarrollo que integró a 16 organizaciones de la sociedad civil de América latina. Ha trabajado en la CNEAI (Comisión nacional evaluadora de la actividad investigadora) como representante de la Comunidad autónoma. Ha asesorado el programa "Carrera de ciudadanía" para la ciudad de Villavicencio en Colombia. Ha realizado informes para la USC con contrato de experto para la planificación de la universidad en el horizonte USC 2002. Ha participado en el máster de la universidad de Salamanca sobre comunicación e información en ciencia y tecnología durante tres años, cuando se defendía que la transferencia de conocimiento era fundamentalmente difusión y propaganda para atraer y fidelizar clientela. Ha diseñado y creado una revista de cooperación científica bajo relación de trabajo con el IGACI para la difusión del conocimiento científico. Ha participado con registro de asociado en informes de GAIA (Global Alliance for International Advancement, New York) sobre futuro y planificación de la educación. Ha contribuido a la creación y desarrollo de diversos convenios de colaboración entre universidades. Ha formado parte de la expedición embajadora a China de la Fundación Eisenhower para la comprensión internacional. Ha formado parte del grupo nacional de trabajo que elaboró un proyecto para la creación y el desarrollo de la ciudad del conocimiento de Monterrey. Ha dirigido y creado por medio de proyecto con ATEI una red de difusión por internet de conocimientos de educación en valores y realizado siete foros con sus correspondientes programas de difusión en video streaming. Ha generado jornadas de puertas abiertas sobre el sistema universitario, jornadas de transferencia de resultados de investigación con Iberoeka, Cyted y Atei, jornadas de transferencia de técnicas de trabajo de ONGs con la Universidad internacional para la paz de la ONU, un congreso mundial con la SID para la cooperación al desarrollo y muy diversos simposios de encuentro, debate y difusión del conocimiento pedagógico. Coordina la red internacional de Pedagogía mesoaxiológica (Ripeme) integrada en Redipe (red iberoamericana de pedagogía), tiene su propia página web, es juez evaluador de trabajos de investigación y difunde la Pedagogía por Internet y You Tube. Son actividades de transferencia notorias y arduas.

4. Su actividad se vincula a redes nacionales e internacionales de educación de manera continuada a lo largo de su trayectoria, tal como se puede ver en su currículo acreditado y en su página web:

Creación, junto con el Instituto gallego de cooperación iberoamericana, de la RED de COOPERACIÓN al DESARROLLO SAN SIMÓN, en noviembre de 1999. Esta red nace para hacer investigación en problemas de innovación y desarrollo relativos a la cooperación bajo los principios de accesibilidad y receptividad. Firman el protocolo de creación de la Red 16 instituciones internacionales de la sociedad civil, 11 redes internacionales de universidades; 5 organizaciones nacionales de actividad internacional y 7 organismos institucionales de Galicia.

Colaboración con el CESGA (Centro de Supercomputación de Galicia). Como director general de ordenación universitaria y política científica, una de sus competencias es la creación y puesta en marcha del Centro de informática, cuya denominación es CESGA (http://www.cesga.es/). Y como investigador ha seguido participando con el Cesga en proyectos de investigación regionales, nacionales e internacionales.

Cooperación con CREAD, red de educación a distancia inter-americana, en el desarrollo de líneas de trabajo e investigaciones sobre aprendizaje flexible y a distancia. haciendo visible al grupo en los congresos de Cread de Florida, Costa Rica, Venezuela y México. Conviene destacar en este período las colaboraciones de varios años con la red a distancia de la BUAP (Benemérita universidad autónoma de Puebla, México) y la colaboración en los congresos de VIRTUALEDUCA y EDUTEC Ha sido un trabajo que queda institucionalmente premiado en los actos conmemorativos del Cread de 2000 y de 2010.

Colaboración con el ILCE, Instituto latinoamericano de la comunicación y educación. Partiendo de la relación iniciada en la Red San Simón, se establece una colaboración específica para definir los rasgos propios de la educación común en nuevas tecnologías y definir las nuevas tecnologías como ámbito general de educación en documento que está incorporado a la biblioteca del Observatorio ILCE.

Colaboración con la SID (Society for International Development), creando el Capítulo Gallego de la SID para poder afrontar investigaciones de educación en el ámbito del desarrollo internacional. Fruto del esfuerzo conjunto es la realización de un congreso mundial y una reunión internacional de expertos en Santiago de Compostela.

Colaboración con ATEI (Asociación de televisión educativa iberoamericana) para desarrollar una red universitaria de investigadores de Teoría de la educación en el tema educación en valores. La colaboración con ATEI permitió al Grupo de investigación aportar contenido a los congresos de EDUTEC y a IBEROEKA y CITED colaborando en cooperación al desarrollo cultural desde el Capítulo Español de ATEI.

Integración del grupo de investigación TeXe en la red de investigación en ciencias sociales REDICIS (red formada por grupos de investigación de filosofía, económicas, metodología y teoría de la educación de la universidad de Santiago de Compostela). Esta red reconocida como red de excelencia por la Xunta de Galicia ha trabajado entre 2009 y 2014 en el desarrollo de metodologías de investigación, comprensión de la cultura y del patrimonio y emprendimiento e innovación y ha propiciado la colaboración de ese Grupo con la sociedad SIFA (sociedad internacional de filosofía) y con la SIFE (Sociedad internacional de filosofía de la educación).

Colaboración con la red profesional Sociedad española de pedagogía (SEP, http://www.sepedagogia.es/). La colaboración con la SEP se inicia en el congreso nacional de 1976, celebrado en Madrid bajo el tema genérico Crítica y porvenir de la educación y ha continuado hasta la actualidad. En 1984 se organiza el primer congreso nacional de pedagogía en Santiago de Compostela “Educación y sociedad plural” y se pone en marcha la agrupación territorial de Galicia de la SEP). La colaboración con la SEP ha permitido al Grupo entrar en contacto con las organizaciones internacionales WERA

(World Education Research Association), EERA (European Educational Research Association) y AERA (American Educational Research Association).

Colaboración con el Seminario interuniversitario de Teoría de la educación (SITE, http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/). El (SITE) cuenta con la colaboración del Grupo Tercera generación desde el segundo seminario celebrado en Salamanca en 1983 bajo el título genérico El problema de la educación.

Colaboración, desde Julio de 2014 y atendiendo a los postulados propios de la Pedagogía mesoaxiológica, con The International Institute for Hermeneutics (Friburgo) en temas de desarrollo conceptual sobre educación artística, relación educativa y concepto de educación.

Creación y colaboración con el grupo de pensamiento "Grupo SI(e)TE. Educación". Es un grupo de siete catedráticos del área de teoría de la educación que se constituye en 2006 como grupo de pensamiento para generar opinión sobre cuestiones actuales de educación. Estamos integrados desde el origen en el Grupo SI(e)TE y este Grupo ha realizado ya 21 reuniones de trabajo cuyos resultados están recogidos en cinco artículos (sobre consumo, violencia, premios y castigos, innovación y desarrollo sostenible) y seis libros ("Crítica y desmitificación de la educación actual", 2013; "Política de la educación, desafíos y propuestas", 2014; "Educación y crisis económica actual", 2014; "Repensar las ideas dominantes en educación", 2016; "La Pedagogía, hoy", 2018; "Saber para hacer en educación", 2019).

Creación e integración en la red RIPEME (red internacional de pedagogía mesoaxiológica). En noviembre de 2014 se publica su libro "Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica" en la Red iberoamericana de pedagogía (REDIPE) y queda constancia de la creación de la red RIPEME (Red internacional de pedagogía mesoaxiológica) y del nombramiento del profesor Touriñán como coordinador de esta. En el protocolo de creación de la Red, otorgado en la Universidad autónoma de Baja California, se dice expresamente: "Constancia y reconocimiento que se hacen en razón a su excelsa trayectoria, plena de logros académicos, pedagógicos e investigativos; por sus contribuciones al fortalecimiento de los procesos formativos en materia conceptual y metodológica; por enriquecer el estado del arte de la educación y la pedagogía y para propiciar desde la Red trabajo acorde con los postulados formulados en su obra más reciente".

Desde 2014, el profesor Touriñán ha publicado en la Revista Boletín Redipe 12 artículos, cabecera de Revista, de más de 25 páginas por artículo y 4 libros en la editorial Redipe. Dirige la Red RIPEME, el proyecto Educere área (vinculado a su línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación) y organiza bienalmente para REDIPE el simposio de "Pedagogía y construcción de ámbitos de educación: la función de educar". En el momento actual es profesor y creador del contenido del curso on-line "Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía" dentro del programa de REDIPE: Pedagogías alternativas y emergentes, que se caracterizan por ser pioneras, innovadoras y viables.

5. Toda esta actividad vinculada a educación ha sido reconocida, como no podía ser menos, dada su calidad y singularidad, con premios autonómicos, nacionales e internacionales:

-Premio a los mejores becarios universitarios. Octubre 1974. MEC (Ministerio de Educación y Cultura).

-Premio extraordinario de licenciatura. Febrero 1975. Universidad Complutense. Madrid.

-Víctor al mérito académico. Diciembre 1975. Madrid.

-Premio Mérito a la Vocación, 1975, de Educación. Área de Investigación y Docencia. Abril 1976. Barcelona.

-Premio Nacional Fin de Carrera de Pedagogía. Mayo 1976. Madrid.

-Premio San José de Calasanz de Investigación Pedagógica. Noviembre 1976. Ayuntamiento de Madrid.

-Premio Extraordinario de Doctorado. Febrero 1979. Universidad Complutense. Madrid.

-Profesor Honorario de la Universidad de Buenos Aires. Argentina. (Resolución núm. 4322, del 8 de septiembre de 1993).

-Insignia de oro de la universidad de Santiago de Compostela. Resolución Rectoral de 27 de enero de 1998.

-Medalla de plata de Galicia, por Resolución de junio de 1998, de la Presidencia del gobierno de la Comunidad Autónoma.

-Insignia de oro de la universidad de A Coruña. Resolución Rectoral de 27 de enero de 2000.

-Ha sido galardonado con las menciones de honor de:

- Departamento de Educación Comparada del College of Education de la Universidad Estatal de Wayne (Detroit, julio, 1991).
- Junta directiva del CREAD, Consorcio red de Educación a distancia (Caracas, noviembre de 2000).
- Escuela de Fisioterapia de la Universidade da Coruña (A Coruña, diciembre 2001).
- INEF-Galicia (Centro de estudios superiores de ciencias de la educación física y deportes, 1999).

-Copartícipe del Premio IAMS (Internacional Association for Media in Science) UNESCO, otorgado a la página web de ATEI, en la que colaboro como director del proyecto Educación en valores I+D. Octubre, 2006.

-Premio Redipe de exaltación al mérito educativo, pedagógico y a la producción intelectual en razón a la trayectoria académico-profesional en México-Mexicali. Noviembre, 2014.

-Premio Sarmiento de Honra de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC, en reconocimiento a su trayectoria. Marzo, 2017.

-Insignia Fonseca de la Universidad de Santiago de Compostela, en reconocimiento a los servicios prestados. Octubre, 217.

-Profesor extra-número de la facultad de Educación de la Universidad de Varsovia (marzo, 2017).

-En septiembre de 2017 ha recibido en Cali (Colombia), como Red RIPEME y con el Proyecto Educar con las áreas, vinculado a la línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación, el premio al mérito investigativo y pedagógico de REDIPE por abrir nuevas vías de investigación sobre educación.

-Su trayectoria académica y profesional ha sido premiada, seleccionada y biografiada para formar parte de publicaciones europeas y americanas (New Jersey, 2008; Cambridge, 2009; North Carolina, 2010; Redipe, 2014, Varsovia, 2017).

6. En toda esta actividad, que siempre ha estado centrada en la educación, desde la Pedagogía, como carrera y como disciplina científica, ha permanecido como líder y fundador del grupo de investigación "tercera generación" (TeXe) y, en cada una de sus actividades, se puede comprobar que se mantiene fiel a postulados de perspectiva mesoaxiológica:

- La distinción entre conocer, enseñar y educar, porque son actividades diferentes
- La distinción entre Educación y Pedagogía, porque una es ámbito de conocimiento y otra es conocimiento del ámbito
- La identidad de la Pedagogía como disciplina científica que tiene autonomía funcional igual que cualquier disciplina científica
- La defensa de la Pedagogía como carrera y como profesión vinculada a la función de educar y al conocimiento de la educación
- La diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo
- La posibilidad de construir el ámbito de educación correspondiente a cada materia escolar desde las áreas de experiencia cultural que le otorgan contenido instructivo
- La integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de cada área cultural, estableciendo la concordancia valores-sentimientos que permite pasar del conocimiento a la acción en cada interacción por medio de actitudes que generan apego positivo y permanente
- La necesidad de lograr competencia técnica para construir ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervenclión pedagógica apropiada, con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada
- La fundamentación de la identidad profesional del pedagogo, vinculando funciones pedagógicas y pedagogías aplicadas en los procesos de intervención convenientes para la educación común, específica y especializada
- El uso de la actividad común de educandos y educadores de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde los elementos estructurales de la intervención.

Atendiendo a esos postulados, se puede llegar a entender que la creación conceptual, el significado de educación, la fundamentación del conocimiento de la educación, la intervención pedagógica y el desarrollo de las funciones pedagógicas son ejes de su pensamiento que están recogidos en su página web para resumir el desarrollo conceptual elaborado en sus publicaciones y que delimitan el campo de la Pedagogía, afirmando que:

- Pedagogía no es Psicología
- Pedagogía no es Filosofía
- Pedagogía no es solo enseñanza
- Las pedagogías aplicadas especializan la tarea, no la disciplina; todas realizan intervención pedagógica que es su competencia sustantiva
- Teoría de la educación, Historia de la educación y Pedagogía social no son lo mismo
- La pedagogía siempre es mesoaxiológica porque valora como educativo cada medio que utiliza, ajustándolo a criterios de significado de educar y propiciando la transformación de la información en conocimiento y de éste en educación.

7. Desde la perspectiva de la representación institucional de su trayectoria en educación, me siento especialmente satisfecho en hacer esta propuesta de premio a favor del profesor J. M. Touriñán, porque ha contribuido a poner el nombre de su facultad junto con el suyo en lugares singulares de carácter internacional: China, Estados Unidos, América central y del sur, Canadá, Islandia, Polonia, París, Londres, Portugal e Italia. Y quiero destacar como hechos singulares de su presencia, en tanto que pedagogo, diversos referentes:

- Formar parte del equipo que obtuvo el único proyecto Esprit de la UE en Pedagogía en España
- Ser profesor honorario de la UBA (Buenos Aires)
- Formar parte de la delegación de la Fundación Eisenhower creada para el fomento de la Comprensión internacional en su viaje a China
- Tener libros referenciados en la biblioteca del congreso de Estados Unidos
- Pertenecer al Consejo de revistas nacionales e internacionales de investigación
- Estar incluido en el grupo de 50 seniors investigadores del IIH (Instituto internacional de hermenéutica) de Friburgo
- Haber coordinado grupos de 17 universidades para ATEI con el proyecto Educación en valores que fue premiado por la UNESCO con el IAMS por el contenido científico de la web generada en ATEI para ese proyecto
- Haber coordinado, como delegación de la SID (Society for International Development), un congreso mundial presidido por Kofi Anan.

- Haber generado una red de cooperación al desarrollo firmada por 17 instituciones europeas y americanas y 16 organizaciones de la sociedad civil
- Haber organizado en la USC bajo el patrocinio de la SEP (1984) el congreso nacional de pedagogía y haber presidido en dos ocasiones la primera sección (de carácter conceptual) en los congresos nacionales de de Pedagogía de 2008 y 2012
- Haber organizado dos seminarios nacionales de Teoría de la Educación (1988 y 2004)
- Aportar contenidos al centro de recursos del ILCE y pertenecer al conjunto de miembros de su Observatorio Tecnológico
- Haber recibido el premio del CREAD por la colaboración a lo largo de diez años en las redes de educación a distancia americanas
- Tener, desde 2014, diversos grupos iberoamericanos trabajando sobre los postulados de su obra más reciente en la red RIPEME (Red internacional de pedagogía mesoaxiológica) creada dentro de REDIPE.
- Generar, desde RIPEME y dentro de Redipe, el macroproyecto interinstitucional Educere Area (educar con las áreas) fundado en la línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación.

8. Índices de impacto de la producción científica

Entrar en la base de datos Dialnet es un modo rápido de hacerse una idea de la producción científica del profesor Touriñán y del impacto de esta, pues da acceso a muy diversas bases en las que está catalogado el autor (Researcher ID, Orcid, Scopus, etc.), si bien es verdad que en Dialnet solo se recoge menos de la mitad de su producción (https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=53361).

En el currículo presentado al plan nacional y en el entregado para poder elaborar esta candidatura y en la página web del Profesor Touriñán están referenciados con rigor bibliográfico más de 250 artículos y capítulos de libro, 40 libros como autor y 10 más como coautor (http://dondestalaeducacion.com/trayectoria.html).

Asumiendo que en ninguno de los organismos que generan índices está presente la totalidad de la obra y producción del profesor Touriñán (yo diría que no mucho más de la mitad de su obra está siendo computada en los índices), y por tanto esos índices no reflejan la totalidad de su producción, quiero hacer referencia a algunos de los más significativos para la finalidad de este reconocimiento:

Índice Research Gate que computa a más de 15 millones de investigadores (Índice H: 11; RG Score: 25.05; Percentil RG: mayor de 80%; lecturas: 33.753) https://www.researchgate.net/search/publications?q=Touri%2525C3%2525B1%2525C3%2525A1n%252BL%2525C3%2525B3pez&page=10.

https://www.researchgate.net/profile/Jose_Tourinan_Lopez/scores

Índice Google académico (Total de citas: 16.715; Índice H-total, 55; Índice i10: 406) https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=TrKoFc0AAAAJ.

Índice H (IN-RECS) de nivel nacional:

http://ec3.ugr.es/in-recs//autoresnuevo//autoresnuevo-especialidades//Educacion-4523.htm.

Los índices de impacto de sus trabajos lo sitúan entre los diez primeros clasificados en el listado general de autores de IN-RECS y como primer catedrático del área de Teoría e Historia de la educación.

http://ec3.ugr.es/in-recs/autoresnuevo/Educacion-10.htm.

Los índices de impacto de IN-RECS, correspondientes a las revistas nivel A en las que se publican las aportaciones presentadas por el profesor Touriñán al sexto sexenio (2008-2013) de investigación evaluado positivamente por la CNEAI, Comisión nacional evaluadora de la actividad investigadora, son:

-TERI 2009 (Teoría de la educación, Revista interuniversitaria), datos 2009 In-recs: primer cuartil, nº 3, impacto 0.600. http://ec3.ugr.es/in-recs/ii/Educacion-fecha-2009.htm.

-ESE 2011 (Estudios sobre educación), datos 2011 In-recs: primer cuartil, nº 20, impacto 0.257. http://ec3.ugr.es/ec3/Educacion.html.

-REP 2013 (Revista española de pedagogía) con últimos datos disponibles de In-recs publicados en 2012: primer cuartil, nº 10, impacto 0.474. http://ec3.ugr.es/ec3/Educacion.html.

-TERI 2013 (Teoría de la educación, Revista interuniversitaria), con últimos datos disponibles de In-recs publicados en 2012: primer cuartil, nº 6, impacto 0.619. http://ec3.ugr.es/ec3/Educacion.html.

-REINED 2013 (Revista de investigación en educación), con últimos datos disponibles de In-recs publicados en 2012: en 2009, 2010 y 2011 se ha mantenido en los índices más altos de impacto (2011, lugar nº 3, impacto 0.722), (2010, lugar nº 1, impacto 0.871), (2009, lugar nº 1, impacto 0.666). http://ec3.ugr.es/ec3/Educacion.html.

Por último, respecto de la producción científica añadiré que, desde 2011 se han publicado más de 50 recensiones de sus libros en revistas especializadas de Teoría de la Educación: Bordón, ReInEd (Revista de investigación en educación), REP (Revista española de pedagogía), Tendencias pedagógicas, Revista de Pedagogía social, Educación XX1, Aula Abierta, Revista galego portuguesa de psicoloxía e educación, Revista iberoamericana de educación, Reseñas educativas Education Review, ESE. Estudios sobre educación, Teoría de la educación, Revista de Educación. REIPE (Revista de estudios e investigaciones en psicología y educación).

http://dondestalaeducacion.com/documentos/resenas.html.

9. **Libros escritos desde 2014**

-2014: TOURIÑÁN, J. M. Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención. A Coruña: Netbiblo, (ISBN: 978-84-9745-995-2. Dep. Legal: C-277-2014). 860 págs.

2014: TOURIÑÁN, J. M. Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica. Colombia-Cali: REDIPE, 482 págs. (ISBN: 978-958-5842-6-6. Dep. Legal: 2015-1216). (LÍNEA 2 y 3).

-2014: J. M. TOURIÑÁN y otros (Grupo SI(e)TE. Educación), Educación y crisis económica actual. Barcelona: Horsori. (ISBN: 978-84-15212-27-0; Dep. Legal: B.26055-2014). 171 págs.

-2014: J. M. TOURIÑÁN y otros (Grupo SI(e)TE. Educación), Política y educación: desafíos y propuestas. Madrid: Dykinson. (ISBN: 978-84-9085-252-1; Depósito legal: M-35883-2014). 237 págs.

-2015: TOURIÑÁN, J. M. Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación. Santiago de Compostela: Andavira, 382 pp. (ISBN: 978-84-8408-796-0; Depósito legal: C 14-2015). 2ª edición de 2016 (ISBN: 978-84-8408-931-5; Depósito legal: C 1269-2016), 388 págs.

-2015: TOURIÑÁN, J. M. y SÁEZ, R. La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. Santiago de Compostela: Andavira, (ISBN: 978-84-8408-887-5; Dep. Legal: C-1819-2015). 435 págs.

-2016: TOURIÑÁN, J. M. Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención. A Coruña: Bello y Martínez, (ISBN: 978-84-944007-2-8; Dep. Legal: C-28-2016). 1012 págs.

-2016: J. M. TOURIÑÁN y S. LONGUEIRA (Coords.), Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar. Colombia, Cali: REDIPE, (ISBN: 978-958-59278-5-8). 438 págs.

-2016: J. M. TOURIÑÁN y otros (Grupo SI(e)TE. Educación), Repensar las ideas dominantes en educación. Santiago de Compostela: Andavira. (ISBN: 978-84-8408-941-4; Dep. Legal: C 1584-2016). 191 págs.

-2017: TOURIÑÁN, J. M., Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación. Colombia, Cali: REDIPE. (ISBN: 978-1-945570-42-1; Dep. Leg.: 2017-8375). 466 págs.

-2017: TOURIÑÁN, J. M., Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar. Santiago de Compostela: Andavira. (ISBN: 978-84-8408-991-9; Depósito legal: C 1439-2017). 685 págs.

-2017: SHIGUNOV, A.; FORTUNATO, I. y TOURIÑÁN, J. M. (Coords.), Educação não formal e museus: Aspectos históricos, tendências e perspectivas. São Paulo: Edições Hipótese, (ISBN: 978-85-923511-6-8). 112 págs.

-2018: J. M. TOURIÑÁN y otros (Grupo SI(e)TE. Educación), La Pedagogía, hoy. Santiago de Compostela: Andavira. (ISBN: 978-84-8408-902-5; Depósito legal: C 531-2018). 218 págs.

-2018: J. M. TOURIÑÁN y S. LONGUEIRA (Coords.), La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada. Santiago de Compostela: Andavira. (ISBN: 978-84-88967-81-7; Dep. Legal: C 882-2018). 512 págs.

-2018: TOURIÑÁN, J. M., El concepto de educación y la significación del conocimiento de la educación // The Concept of Education and the Signification of Knowkledge of Education. São Paulo: Edições Hipótese, (ISBN: 978-85-924379-2-3). 159 págs.

-2018: TOURIÑÁN, J. M., Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education. Ann Arbor (Michigan)-Cali (Colombia): ProQuest (Bowker Books in Print)-Redipe, (ISBN/ISSN: 978-1-945570-57-5). 207 págs.

10. Alegación final y de conjunto para la propuesta

Hoy, que la sensación de desamparo parece extenderse sobre nuestras carreras y profesiones, creo oportuno afirmar aquí que, todo lo que se pueda hacer para consolidar nuestros derechos y la carrera docente e investigadora, así como nuestro espacio y nuestra identidad, merece nuestro apoyo y, si se hace con la excelencia y brillantez que refleja la trayectoria del profesor Touriñán, también merece nuestro reconocimiento explícito en forma de otorgamiento del premio Educa-Redipe, convencidos de que este catedrático de universidad ha sido, es y seguirá siga siendo ejemplar en sus actividades orientadas a educar con las áreas, construyendo ámbitos de educación, haciendo el diseño educativo correspondiente y generando la intervención pedagógica adecuada, con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde la Pedagogía Mesoaxiológica.

Es una gran persona, es un excelente colaborador de Redipe y es un brillante paladín de la Pedagogía tal como se aprecia en cada uno de sus libros y actividades. Contribuye claramente con sus aportaciones nacionales e internacionales a la transferencia de tecnología y conocimiento, a la innovación conceptual y teórica y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

La pedagogía mesoaxiológica, que propugna el profesor Touriñán es resultado de una larga trayectoria investigadora, ha creado lenguaje en Pedagogía, avanza el conocimiento sobre la educación y sus fundamentos como actividad de intervención y por ello se ha convertido ya en alternativa emergente, pionera, innovadora y viable en sus propuestas; mejora la posibilidad de análisis, interpretación y comprensión de la educación y la capacidad de resolución de problemas desde el concepto de ámbito de educación, haciendo posible el desarrollo de diseños y de programas de acción educativa concreta, controlada y programada, de manera que la función pedagógica adquiere sentido profesional de competencia técnica con fundamento en la mentalidad pedagógica específica y en la mirada pedagógica especializada en cada intervención.

Y de acuerdo con esta 'laudatio' de sus méritos y trayectoria, propongo a José Manuel Touriñán López como candidato al Premio Educa-Redipe (Modalidad de trayectoria profesional) 2019, en su primera convocatoria bienal (Convocatoria, 2018-2019).

Julio César Arboleda
Director de REDIPE, octubre, 2018

DISCURSO DEL PROF. DR. D. JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ, DE AGRADECIMIENTO Y ACEPTACIÓN, CON MOTIVO DEL OTORGAMIENTO DEL PREMIO DE CARÁCTER INTERNACIONAL Y BIENAL EDUCA-REDIPE (MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL)

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Catedrático de Pedagogía
Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Webs Particulares: http://dondestalaeducacion.com/
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w
Correo-e: josemanuel.tourinan@usc.es
Researcher ID: L-1032-2014
Orcid: 0000-0002-7553-4483

ÍNDICE DEL DISCURSO

1. INTRODUCCIÓN

2. UNA FICCIÓN TEMPORAL EN EL ORIGEN, PERO UNA REALIDAD, ACTUALMENTE, EN EL CONTENIDO DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

3. LAS CÁTEDRAS DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA NACEN CON EL SIGLO XX

3.1. Las cátedras de Pedagogía no se corresponden en el entorno académico administrativo con facultades de Pedagogía

3.2. Las asignaturas pueden mezclar diversas disciplinas por razones pragmáticas, pero no deben conculcar las razones epistemológicas de la disciplina en ningún caso

3.3. La función pedagógica es específica, especializada y de competencia técnica centrada en la actividad

4. LA IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA NO ES BUENA

4.1. Necesitamos diferenciar estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación

4.2. Necesitamos defender y fundamentar la relación entre imagen social y respuesta a la necesidad social, desde la Pedagogía

4.3. Necesitamos ser capaces de actuar, asumiendo que la mentalidad pedagógica es técnica, no política

4.4. Necesitamos entender que hay Pedagogía del futuro (como disciplina) y hay futuro para la pedagogía (como carrera) y que, en ambos casos, la respuesta se vincula al logro de competencia técnica

1. INTRODUCCIÓN

SALUDO a las AUTORIDADES y al AUDITORIO.

Buenos días a todos y muchas gracias por acompañarnos en este acto.

Quiero expresar, en primer lugar, mi gratitud a REDIPE por la concesión del premio y por darme la oportunidad de hacer este discurso de aceptación y agradecimiento con motivo del otorgamiento. Y debo decir que en esta disertación voy a hablar de lo que he estado haciendo casi toda mi vida. Esto que digo no es un eufemismo, ni una figura retórica. Es un hecho, en mi caso. Yo siempre quise ser maestro de los maestros y mejorar la Pedagogía. Pero cuando estaba estudiando magisterio, y antes de iniciar la carrera de Pedagogía, ya comprendí que, además de catedráticos de Escuela Normal (maestro de los maestros), había otro escalón más desde la perspectiva del conocimiento de la educación: llegar a catedrático de universidad de la disciplina Pedagogía.

Este acto es especialmente significativo para mí, porque compartimos con los agentes del profesionalismo de la Pedagogía, con la familia, con los amigos y con los interesados igual que yo en que la Pedagogía siga creciendo, el objetivo de hacer cada vez mejor la tarea de educar. 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 (docencia, investigación y apoyo al sistema educativo como técnico de apoyo a la intervención pedagógica o como especialista en la intervención), tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Y esto no es contradictorio con mantener la diferencia entre Pedagogía y educación, sino que, precisamente por esa distinción, sabemos también que sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos. Es necesario reconocer que no toda intervención educativa es, técnicamente hablando, una intervención pedagógica.

Intervención educativa e intervención pedagógica no se identifican necesariamente, aunque en toda intervención educativa haya un componente de intervención pedagógica. Esto es así, porque ninguna acción educativa requiere más nivel de competencia técnica (pedagógica) que la necesaria para hacer efectiva la meta de la acción; hay acciones que requieren bajo nivel de competencia técnica y son efectivas; hay acciones cuyo nivel de competencia técnica se ha divulgado y forman parte del acervo común de una cultura; es posible adquirir competencia técnica desde la propia práctica.

La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es la misma que existe, salvando las diferencias de significado, entre las expresiones “sé hacer algo” y “sé por qué haciendo de ese modo, se logra ese algo y sé qué otros modos hay de lograrlo y sé qué habría que hacer para reconducir el proceso adecuadamente”. En todos esos casos hay conocimiento de la educación, pero su capacidad de resolución de problemas es distinta. La diferencia entre intervención educativa e intervención

pedagógica es una elaboración conceptual derivada del avance del conocimiento de la educación.

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

Y en eso se resume mi trayectoria profesional, desde los siguientes postulados:

- Conocer, enseñar y educar son conceptos y actividades diferentes
- Educación y pedagogía son distintas, porque una es ámbito de conocimiento y otra es conocimiento del ámbito
- La Pedagogía tiene autonomía funcional igual que cualquier disciplina científica.

Atendiendo a esos postulados se puede llegar a entender que:

- Pedagogía no es Psicología
- Pedagogía no es Filosofía
- Pedagogía no es solo enseñanza
- Teoría de la educación, Historia de la educación y Pedagogía social no son lo mismo.

Si se siguen mis libros desde 1979, mi trayectoria ha ido desde el conocimiento de la educación, al modelo de crecimiento del conocimiento de la educación, a la intervención pedagógica, a la función pedagógica, al sistema educativo y a la construcción de ámbitos, que es donde hoy me encuentro, desarrollando la aplicación de estos avances en el proyecto Educere área.

El proyecto Educere Area se integra en la línea de investigación Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación que desarrollamos en el Grupo TeXe de la Universidad de Santiago de Compostela bajo mi dirección. Esta línea de investigación y su proyecto está registrada como propiedad intelectual (Número de asiento Registral: 03/2017/1370) con carácter nacional e internacional y tiene por objetivo construir ámbitos de educación y desarrollar el diseño educativo del ámbito.

El proyecto Educere Area es un proyecto de pedagogía aplicada desde los fundamentos de la Pedagogía Mesoaxiológica. No es un proyecto de Didáctica general o específica focalizado desde la pregunta “cómo enseñar una materia escolar”. Tampoco es un proyecto de pedagogía cognitiva focalizado desde la pregunta “cómo mejorar la forma de conocer y el conocimiento del educando”. Es un proyecto de Pedagogía general y aplicada, focalizado en preguntas apropiadas para cualquier área de experiencia cultural que se utilice como materia escolar:

- “¿Puedo educar con mi materia escolar? ¿Qué es lo que hace que mi materia escolar sea educativa?

- ¿Cómo se ajusta a los criterios de significado de educación?
- ¿Podemos construir el ámbito de educación propio de mi materia escolar?
- ¿Podemos hacer el diseño educativo de mi materia escolar?
- ¿Podemos generar la intervención educativa derivada?

Por tanto, es un proyecto orientado a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención. Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación a un área de experiencia cultural concreta, por ejemplo, "Educere Artibus" se aplicaría al área cultural "artes" y así sucesivamente a cualquier otra que se vaya a utilizar para educar.

Bajo este enfoque, y atendiendo al ejemplo elegido, se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores educativos específicos del área cultural "artes" y valores comunes de educación para el diseño educativo del ámbito de educación "artes". Se trata de la construcción rigurosa del ámbito de educación "artes" y de generar su diseño educativo para dar significado pleno a la expresión Educar CON las artes en cada intervención. La fortaleza y la viabilidad de esta propuesta reside en:

- La distinción entre conocer, enseñar y educar
- La diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo
- La posibilidad de construir el ámbito de educación correspondiente a la materia escolar
- La integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de cada área cultural, estableciendo la concordancia valores-sentimientos que permite pasar del conocimiento a la acción en cada interacción por medio de actitudes que generan apego positivo y permanente.
- La distinción entre pedagogía como disciplina y pedagogía como carrera
- Tener competencia para construir ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervenclión pedgógica apropiada
- Asumir la identidad profesional de gestores de ámbitos de educación y de la orientación formativa desde la concordancia entre valores y sentimientos en la educación común, específica y especializada.

Y solo quiero decir una cosa más en este inicio. Y es referida al sentido de agradecimiento que impregna toda esta disertación. Yo solo sé hablar de Pedagogía con fundamento en el conocimiento disciplinar. Y mi agradecimiento está vinculado especialmente al reconocimiento que se hace de mi aportación a ese conocimiento, si bien, con humildad y con los pies asentados en la realidad social e institucional, siempre tengo en cuenta dos refranes que resumen mucho de los que nos está ocurriendo en nuestras Facultades:

- En casa del herrero, cuchillo de palo (no siempre se hace lo que la Pedagogía postula y prueba y, a veces, se hacen cosas que no concuerdan con la Pedagogía)
- Nadie es profeta en su tierra (somos muy proclives a perder mucho tiempo mirándonos el propio ombligo y lamiéndonos las heridas; la inseguridad incita a no escucharnos entre nosotros mismos y a no escuchar a gente de otros ámbitos, porque tememos que nos quiten nuestro predio).

Y dicho esto, yo quiero destacar en esta intervención y desde mi trayectoria los siguientes aspectos:

- La Pedagogía trabaja para lograr autonomía funcional, manteniendo complementariedad metodológica y adecuación del método a su objeto de estudio. Hay disciplina.
- Es necesario un conocimiento especializado y específico que otorga competencia a los pedagogos. Hay funciones pedagógicas.
- La imagen social de la pedagogía no es buena, pero tenemos competencia para tomar decisiones técnicas. Hay calidad y competencia
- Como carrera, hay futuro en la pedagogía y, como disciplina, hay Pedagogía del futuro y su respuesta siempre se tiene que ajustar al logro de la competencia técnica.

2. UNA FICCIÓN TEMPORAL EN EL ORIGEN, PERO UNA REALIDAD, ACTUALMENTE, EN EL CONTENIDO DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

Imagínense una ficción: Kant en su cátedra y en su seminario de Pedagogía en Könisberg y al lado, en otra aula, a Herbart, en su cátedra y en su Seminario de Pedagogía. El primero dice que la Pedagogía es filosofía aplicada a la educación que permite transformar la animalidad en humanidad. El segundo dice que la Pedagogía es una ciencia en vías de construcción que tiene que generar sus propios conceptos y reflexionar con ellos para proporcionar visión crítica de su método y de sus actos al pedagogo y dejar de ser solo una lejana provincia conquistada por extranjeros.

Es una ficción imaginaria la coetaneidad, pero no el contenido de sus tesis. Kant ocupa la cátedra de Filosofía en Könisberg en 1770 y allí fue, después, Rector y decano de su facultad e impartió en 1786 un Seminario de Pedagogía que dio lugar al libro Pedagogía en 1803, editado sobre los apuntes recogidos por su alumno F. Th. Rink en el Seminario, con el visto bueno de Kant.

Por su parte, Herbart, ocupa en 1809 la cátedra vacante de Kant, cinco años después de su muerte (1804). En 1806, siendo profesor de la universidad de Gotinga, Herbart publica su Pedagogía General. Cuando se incorpora a Könisberg, sigue trabajando en la ciencia pedagógica y en 1810 establece un Seminario pedagógico con una escuela experimental aneja para prácticas didácticas.

Kant representa la utilidad de los conceptos filosóficos en la educación y hoy Könisberg es el territorio ruso de Kaliningrado y su universidad es la Universidad I. Kant, en su honor. Herbart es el origen de la construcción de los conceptos propios de la

educación y todavía no tiene una universidad que reconozca su relevancia con su nombre, ni siquiera es el nombre de una facultad de Pedagogía.

A lo largo de los siglos XIX y XX entre los postulados de Kant para la Pedagogía y los postulados de Herbart para la Pedagogía se desarrolla también la corriente de pensamiento que entiende la Pedagogía solo como luna aplicación e interpretación de teorías de otras ciencias. La visión más fuerte de la pedagogía como la aplicación de las ciencias de la naturaleza y de las ciencias humanas y sociales a la educación es la corriente conocida como Pedagogía crítica de la segunda mitad del siglo XX.

Esa pedagogía crítica, cuyo sustrato más valioso son las llamadas teorías prácticas, no han impedido que, desde Herbart, y contando con las aportaciones doctrinales de Dilthey y Nohl, se haya desarrollado después de la Escuela activa y Nueva, la Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional al lado de otras disciplinas científicas que tiene, como ellas, teorías sustantivas y tecnologías específicas.

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de "círculo visual propio" que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart que: "La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarse por ello" (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: "Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?" (Herbart, 1806, p. 5).

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación: "Lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada" (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas. Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana, la posición francesa y la angloamericana, pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios. El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación producidos a partir del racionalismo crítico y la contrastación deductiva gracias a los avances conseguidos por las corrientes historicistas y las corrientes comprensivas en la filosofía de la ciencia, son el entramado epistemológico que permite

trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales.

Hoy se acepta el principio general metodológico de la investigación científica de complementariedad en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posibilidad de la investigación a su interés particular.

En Pedagogía distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva que desde Herbart se ha llamado disciplina de Pedagogía general y que Nohl llamó Teoría de la educación, restringiendo el uso del término.

Hoy en día se asume que puede existir una ciencia propia de lo social, que se llama Sociología y existen otras ciencias que interpretan lo social (ciencias de lo social, como psicología social, antropología social, etcétera). Esto mismo pasa en Psicología y en Pedagogía y en Medicina (hay Medicina como disciplina y hay ciencias de la salud, como la Biología u otras). Hay Pedagogía y hay ciencias de la educación (Sociología de la educación, Psicología de la educación y otras). Y dentro de cada disciplina científica, en nuestro caso, dentro de la Pedagogía, cuyo objeto de estudio es la educación, hay disciplinas sustantivas que especializan la ciencia generando sus modos de prueba específicos desde conceptos propios de la disciplina sustantiva (pedagogía general o teoría de la educación como disciplina sustantiva, didáctica y pedagogía comparada, sus objetos de estudio son distintos dentro de la educación y especializan la disciplina científica misma en la intervención pedagógica, la enseñanza y el sistema educativo, respectivamente).

Hoy en día, además, se asume que cada disciplina científica (pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.) se especializa en su propia tarea y puede interpretar otros ámbitos con los conceptos que elabora, por eso hay sociología general y sociología aplicada (sociología de la familia, de la educación, de las religiones, etcétera). Lo importante hoy es que se distingue entre ciencia general y ciencia aplicada. La ciencia general especializa la disciplina, la ciencia aplicada especializa la tarea, es decir su campo de aplicación. (Hay pedagogía general y aplicada, sociología general y aplicada, antropología general y aplicada, Didáctica general y Didácticas específicas o Didáctica aplicada, Filosofía y filosofías aplicadas, etcétera). Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos teorías sustantivas de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos teorías prácticas y teorías interpretativas (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos teorías

filosóficas (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos teoría filosófica (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación).

En resumen, hoy en día, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza desde el conocimiento de la educación: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Ese saber de perspectiva mesoaxiológica, que valora cada medio como educativo, es el que corresponde a la Pedagogía y la Pedagogía es el saber que necesitamos para construir ámbitos de educación, es decir, para transformar en educativo cualquier medio que utilicemos, atendiendo a los siguientes postulados:

- Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado el conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual social histórica y de especie de cada educando
- Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación, ajustándonos al significado de educación, utilizando la actividad común del educando sin la cual es imposible educar y buscando la concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción
- La función pedagógica es técnica, no política, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica
- En perspectiva mesoaxiológica construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación
- Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde los elementos estructurales de la intervención, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

3. LAS CÁTEDRAS DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA NACEN CON EL SIGLO XX

En España, la implantación de la Pedagogía en 1a Universidad tiene su origen en la cátedra de Pedagogía Superior del Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, creada por Real Orden de 30 de abril de 1904 que, asimismo, nombra al director del Museo Pedagógico Nacional, don Bartolomé Cossío, catedrático numerario de la misma. Se trataba de una cátedra que

indirectamente venía funcionando desde 1901, pues el Real Decreto de 1 de febrero de 1901 no sólo dispone la creación en el plazo de cinco años de una cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado (artículo primero), sino también la puesta en marcha de un Curso de Pedagogía General que será impartido en el Museo Pedagógico con una doble finalidad: por una parte, llenar el vacío de la educación pedagógica general, mientras llega el momento de la creación de la cátedra en la Universidad, y, por otra, ofrecer el necesario campo de orientación y la indispensable y adecuada preparación para aquella, tal como se dice en la parte expositiva del Decreto.

El artículo segundo del Real Decreto de 1 de febrero establece que el director del Museo Pedagógico se encargará del Curso de Pedagogía General y en él se estudiarán la ciencia de la educación y su historia, los problemas 'actuales' de la misma, los métodos y la organización comparada de la enseñanza.

La consulta de la legislación dictada al efecto permite afirmar que la primera cátedra de Pedagogía de las Secciones de Pedagogía se crea en España por Decreto de 27 de enero de 1932. Este Decreto, por el que se crea la Sección de Pedagogía de Madrid, suprime en su artículo trece la Escuela Superior del Magisterio y la Cátedra de Pedagogía Superior del Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central.

En el artículo primero del Decreto se dice que la Sección de Pedagogía se crea para:

- el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos;
- para la formación del profesorado de la segunda enseñanza;
- para la formación de inspectores de primera enseñanza, directores de grandes escuelas graduadas y profesores de Escuelas Normales.

En cualquier caso, y a los efectos de nuestro tema, me parece de todo punto necesario destacar las siguientes puntualizaciones en el origen de la cátedra:

- La primera cátedra de Pedagogía de la Sección de Pedagogía se crea por Decreto de 27 de enero de 1932.
- La primera cátedra universitaria de Pedagogía se crea por Real Orden de 30 de abril de 1904.
- La primera cátedra de Pedagogía de la Sección tiene una extensión menor que la primera cátedra universitaria de Pedagogía, pues ésta engloba la ciencia de la educación y su historia y aquella se ocupa de la ciencia de la educación (tercera cátedra) mientras se deja el campo de la historia a la cátedra de Historia de la Pedagogía (quinta cátedra de la Sección).

La consulta de las disposiciones legales vigentes permite establecer cuatro etapas distintas con características peculiares, respecto de la denominación y composición de Facultades, Secciones, Departamentos y Cátedras, que permiten sintetizar el desarrollo administrativo de la cátedra de Pedagogía:

1. Primera etapa: dotación de la cátedra de Pedagogía en el Decreto de creación de la Sección de Pedagogía (27 I 32).
2. Segunda etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley de Ordenación Universitaria de 1943.
3. Tercera etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General y Racional, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley General de Educación de 1970.
4. Cuarta etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley de Reforma Universitaria de 1983 y la implantación del concepto de área de conocimiento.

El Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre), por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios, define el área de conocimiento como el campo de saber caracterizado por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores nacionales o internacionales (art. 2º. 2).

Dejando al margen el hecho histórico de que la gran mayoría de los profesores numerarios de las Secciones de Ciencias de la Educación de las universidades españolas firmamos el 29 de diciembre de 1983 en la sede de Madrid de la Universidad Nacional de Educación a Distancia un escrito de alegaciones al anteproyecto de definición de áreas de conocimiento, es obvio que, si los criterios que definen el área de conocimiento en el Real Decreto 1888/1984, se hubieran utilizado con precisión, las áreas de conocimiento de Pedagogía no habrían sido las que, a partir de ese Decreto, tuvieron reconocimiento legal.

Por supuesto, si los criterios de “área de conocimiento” se hubieran cumplido en la creación de áreas, la propuesta de organización de los campos del saber sería positiva. Pero, en nuestro caso, no se han respetado los criterios de “área de conocimiento”. En efecto, si tenemos en cuenta la definición de área de conocimiento, cabe afirmar que, en nuestro caso, o se están utilizando los criterios de área de un modo ambiguo que no pretendían demarcar nada, y por eso cabe en la misma área incluso aquello que no cumple los criterios de definición, o se estaban utilizando con precisión, y, en este caso, se ha cometido un error de identificación del área.

El concepto de área de conocimiento sigue vigente, pero ha perdido parte de su trascendencia. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, mantiene vigente el concepto de área de conocimiento para las denominaciones de plazas (artículo 71 no derogado de la Ley 6/2001) y referido además al “reingreso de excedentes al servicio activo” (artículo 69 de la ley 4/2007). Pero este concepto ya no tiene el carácter determinante que tenía en la LRU, para los Departamentos y las unidades de investigación, como puede verse en las normativas específicas que se han derivado de la Ley 4/2007, hasta el extremo de que a finales de 2011, con los planes de estudios adaptados al Espacio europeo de educación superior ya implantados y con el derecho reconocido en la Ley 4/2007 de derogación de

todo lo anteriormente establecido en las disposiciones, si se opone de algún modo a lo que prescribe la citada ley, parece que el área de conocimiento pierde su significado.

Sin lugar a duda, se puede hablar hoy en España de una quinta etapa abierta en el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) que se identifica con el desarrollo subsecuente de las universidades, al amparo de la Ley orgánica de universidades de 2001. Y se puede decir que buena parte de los problemas que tiene la universidad actual tienen su origen en la mala aplicación del concepto de área que ha forzado y propiciado la perpetuación endogámica de grupos, líneas de investigación y disciplinas que queda reflejado en muy diversos "sites" electrónicos con denominaciones totalmente intencionales, de las que no se quedan fuera los repartos de recursos de investigación, ni la adjudicación de financiación de proyectos, bajo las siguientes denominaciones: "parásitos científicos y acreditaciones", "oposiciones con nombre propio", "los papeles del profesor", "difícil acreditación", "coste cero de la adaptación al espacio europeo" (http://www.universidadsi.es).

También se puede decir que esta quinta etapa implica una redefinición de las misiones de la universidad derivada del triángulo del conocimiento. La Unión europea se planteó esta nueva relación universidad y sociedad en el Libro blanco de la educación y de la formación (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995a) y en 2003 se incorpora abiertamente a la idea de la nueva universidad innovadora y emprendedora bajo el lema "Construir la Europa del Conocimiento" y se concretó en la metáfora del "triángulo del conocimiento" en Europa que hace especial énfasis en el papel de la educación en cualquiera de los niveles de enseñanza con el objeto de armonizar educación, innovación e investigación y desarrollo tecnológico bajo las fórmulas de transferencia de conocimiento y tercera misión de la universidad .

Y dicho esto, conviene reiterar dos cosas:

1.- El desarrollo político-administrativo puede separar legalmente cuestiones que están relacionadas por racionalidad epistemológica. Por ejemplo, en el ámbito de la educación hemos asistido a la separación de Educación universitaria y los demás niveles educativos; hemos asistido a la separación entre universidades e investigación y hemos asistido a la separación de cultura y educación.

Desde el punto de vista de la racionalidad epistemológica educación universitaria es un nivel escolar más del sistema educativo y separarlo de los demás niveles significa asumir que la educación en el nivel de educación universitaria no es del mismo significado que en los demás niveles y por eso se separa.

Si se separan universidades e investigación la racionalidad administrativa, en contra de la epistemológica, nos dice que a la universidad no le corresponde el fomento de la investigación y su enseñanza o que la enseñanza de la investigación es ajena a la investigación en sí que se planifica desde otro departamento

Si se separa cultura y educación tenemos sobre la mesa el problema de diferenciar sistema educativo y sistema escolar, porque a educación se le dejan las competencias de todas las enseñanzas regladas desde infantil a profesional y universitaria y toda la actividad cultural que responde a educación no formal (museos, asociaciones culturales, fundaciones, auditorios, etc.) queda en el

departamento de cultura. Y, así las cosas, con esta separación, buena parte del sistema educativo queda fuera de las competencias del Departamento de Educación. Limitar el Departamento de educación a competencias de departamento de enseñanzas escolares no es amparable por la racionalidad epistemológica.

Toda educación es cultura, porque la educación se construye simbolizando, haciendo interpretaciones con los signos culturales. Pero no toda cultura es educación, hay cultura que no educa y hay cultura que deseduca. Por racionalidad epistemológica, el Departamento de Educación afecta en competencias a todo el sistema educativo, tanto al formal como al no formal, y, si se separan Cultura y Educación, quedarían fuera del Departamento de educación las ciudades educadoras y los centros municipales de educación no reglados. Y, si esto se hace así, administrativamente, se da la curiosa paradoja de que los educadores sociales, cuya competencia es el ámbito no formal de educación, quedarían fuera de Educación como Departamento Ministerial. Esto es prueba de que el desarrollo administrativo no suple el desarrollo epistemológico, aunque lo anule.

2.- El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento, la docencia y en el fomento de la investigación que no responden sólo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. Una situación de este tipo se produce, también, cuando promulgamos una ley de fomento “de la” investigación, en lugar de promulgar una ley de fomento “de” investigación, induciendo a creer que sólo es investigación la que se contempla y fomenta desde la ley, o que no hay áreas de investigación que no se fomentan.

Por supuesto que no se trata de decir que los políticos hacen leyes sin consultar a los técnicos, sino más bien de dejar constancia de que las transacciones que se hacen en aras del consenso y de la oportunidad y urgencia de la aprobación de un texto, pueden dar y de hecho dan lugar a concesiones administrativas que carecen de ajuste a la racionalidad epistemológica. Pero es mi opinión fundada en el conocimiento de la educación que el desarrollo administrativo no suple el desarrollo epistemológico, aunque puede anularlo o no considerarlo.

Para mí, la formación, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa universitaria, por la implicación que tiene la universidad en esas actividades. Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a la disciplina científica que forma parte de una carrera en tanto que disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; la decisión afecta a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a los focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los Departamentos, constituidos también desde el concepto de área, depende la formación de profesionales e investigadores por medio de la docencia y la investigación universitaria. Si se sesga la identidad disciplinar, se sesga la orientación de la formación derivada.

El conjunto de asignaturas que tiene que estudiar el alumno en un plan de estudios, a fin de lograr el conocimiento requerido para alcanzar su graduación, se identifica genéricamente como carrera. Y, para la Real Academia, carrera es el conjunto de estudios que habilitan para una profesión. Decimos, genéricamente, carrera militar, de humanidades, o de ingeniería y, particularmente, carrera de derecho, de medicina o de Pedagogía. Y si bien es cierto que la carrera de una especialidad no se identifica con la ciencia de esa especialidad, también es cierto que en la carrera hay un sentido científico, pero además hay un sentido académico, social y profesional, que la singulariza. La carrera es el conjunto de asignaturas que se cursan para obtener un título de carácter oficial y validez en el territorio nacional y que permite optar a una salida vocacional orientada al ejercicio profesional o a la investigación. En España los títulos habilitan para el ejercicio profesional de acuerdo con las disposiciones vigentes. La profesionalización es principio en y de nuestro sistema educativo; el sistema prepara profesionales y los que trabajan en el sistema son profesionales. Los artículos 30, 31, 33 y Disp. Adic.15 de la Ley Orgánica de universidades 4/2007, de 12 de abril, confirman esta situación. La misma Ley, junto con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30 octubre), confirman las vías de formación universitaria para la investigación y para la profesión.

Estas concatenaciones forman parte del contenido ordinario de las disciplinas científicas y la decisión política no es ajena a la orientación de estas cuestiones, cuando se genera el concepto de área y se reestructura la realidad de la enseñanza superior y la formación y agrupación de los recursos humanos encargados de la docencia y la investigación en las universidades, si bien, por desgracia, tenemos ejemplos concretos de que se puede decidir políticamente, no prestando atención a estas cuestiones, amparados en el criterio de oportunidad. Es oportuno decir en este momento que, desvincular las disciplinas científicas de investigación y la enseñanza universitaria de una carrera, permitiendo la proliferación de asignaturas desligadas del sentido científico disciplinar, equivale a desunir la investigación y el instrumento académico de formación que permite generar mentalidad investigadora y conocimiento. Es innegable que el principio de complementariedad metodológica propicia la interdisciplinariedad, pero esto no puede hacernos olvidar que la investigación es disciplinar, se hace desde cada disciplina científica que genera el marco de interpretación y validación de contenidos y nuevos conocimientos. Y si estos razonamientos son correctos, se sigue que la convergencia entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico es una necesidad interna del sistema que no debe soslayarse, so pena de incurrir en los desajustes que ya he comentado y que afectan de manera inequívoca a las denominaciones de cátedras, a su identidad, a la formación derivada y a las trayectorias académicas y profesionales que fomentamos.

Para concluir este apartado he de decir que las Facultades como tales han sufrido en su identidad estructural estos cambios. Hemos pasado de ser facultad de filosofía y letras a ser facultad de filosofía y ciencias de la educación y ahora somos facultad de ciencias de la educación. Eso no quiere decir que esa sea la denominación más correcta en mi opinión, porque las facultades se definen por el conocimiento específico del ámbito, y no por el ámbito de conocimiento. Se dice facultad de estomatología y no de los dientes, facultad de filología y no de las lenguas; pues eso significa que debemos

decir facultad de pedagogía y no de educación o de ciencias de la educación que es denominación menos específica (por eso se dice facultad de medicina y no de la salud). Algún día llegaremos a ser reconocidos como facultad de Pedagogía, la Universidad autónoma de Madrid ya está trabajando en esa línea y agradezco que mis trabajos estén sirviendo para ello.

3.1. Las cátedras de Pedagogía no se corresponden en el entorno académico administrativo con facultades de pedagogía

En el entorno académico español distinguimos "Pedagogía" como carrera y como disciplina y "Educación" como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, en el sentido de arte o ciencia y la educación es una de esas cosas o ambas, según de qué se esté hablando en cada caso.

Es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y practico de la educación). Por otra parte, es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, en esta respuesta, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional; contribuyen al conocimiento de la educación, como ámbito o parcela de realidad cognoscible, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía.

La Pedagogía como disciplina científica es teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la educación y de la intervención pedagógica; está sometida a los principios de metodología de investigación como cualquier disciplina científica.

La pedagogía como carrera es el conjunto de materias que se estudian conforme a un plan de estudios ajustado a directrices de carácter oficial y validez nacional, con el objetivo de obtener un título que habilita para el ejercicio profesional en funciones pedagógicas de acuerdo con las disposiciones vigentes. En la carrera de pedagogía no solo hay Pedagogía como disciplina. La Pedagogía como disciplina se desagrega en asignaturas del plan de estudios y además de Pedagogía como disciplina en la carrera de pedagogía se estudian otras materias formativas que interpretan la educación desde sus propios desarrollos científicos. Así, en la carrera, al lado de materias derivadas de la pedagogía, hay materias aplicadas derivadas de la Psicología, la Antropología, la Filosofía, la Biología la Historia, etc. En la carrera de pedagogía, la Pedagogía como disciplina convive con disciplinas aplicadas de otras ciencias.

En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas. Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana (pedagogía), la posición francesa (Ciencias de la educación) y la angloamericana (Teorías filosóficas cosmovisionarias, teorías analíticas y teorías prácticas), pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios.

Las facultades y las cátedras de Filosofía y Pedagogía han seguido su evolución propia y configuran carreras distintas con identidad epistemológica y profesional diferenciada. Si esto es así, se sigue que el futuro apunta a la conveniencia de la Facultad de Pedagogía. La identidad lógica de las funciones pedagógicas, la diversidad de las mismas y la significación del conocimiento de la educación exigen, en mi opinión, la puesta en marcha de las Facultades de Pedagogía, porque esta denominación es la única que define a los profesionales de la educación por su identidad lógica (el conocimiento de la educación específico que los capacita para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilitan), manteniendo el carácter coincidente y compartido de la formación en una parte del núcleo pedagógico.

"Facultad de Pedagogía" es una denominación más adecuada que Facultad de Educación o Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de formación del profesorado.

Una Facultad de Educación, tendría como equivalente, aplicando el mismo principio, la facultad de los «dientes» (en lugar de estomatología) la de los «números» (en lugar de matemáticas), la de las «lenguas» (en lugar de Filología). Nadie está dispuesto a cometer este error en el caso de esas facultades; pero parece apropiado empíricamente, aunque sea erróneo, ir contra corriente y defender en el ámbito de la educación la denominación no por el conocimiento del ámbito (Pedagogía) sino por el ámbito de conocimiento (Educación). No creo que la racionalidad administrativa deba ser contraria a la epistemológica y aceptar la perpetuación de esas licencias. Las facultades no se definen por el ámbito de conocimiento, que no es competencia exclusiva de ninguna institución, sino por el conocimiento del ámbito.

La denominación de Facultad de Educación es poco afortunada. No sólo por lo anteriormente dicho, sino porque se procede por mimetismo de lo anglosajón, sin pensar que el término 'educación' tiene significado distinto en nuestro país. Lo paradójico del caso es que, cuando los anglosajones progresan y comienzan a hablar de la búsqueda del Pedagogo experto, y de la Pedagogía, nosotros retrocedemos e imitamos sus tradiciones de Facultad de Educación sin mucha imaginación.

En última instancia, la denominación "Facultad de Educación" es un mal modo de identificar a los pedagogos -cualquiera que sea su función pedagógica-. Por una parte, se apunta a la exclusividad del tema 'educación' para los graduados de este centro (por la propia connotación del término Facultad) y esto es erróneo, porque la educación es una preocupación de muy diversos colectivos y ninguno la debe patrimonializar. Pero, además y, por otra parte, la denominación de Facultad de Educación supone la desaparición nominal de los pedagogos. Esto es así, porque de este modo no existiría, en rigor, la denominación 'pedagogo' en ninguna titulación ni en ningún centro. La semántica del término predica que, de la Facultad de Medicina, son los médicos; de la Facultad de Psicología, son los psicólogos; de la Facultad de Sociología, son los sociólogos: ¿Por qué forzamos a predicar, fuera de la regla semántica, que, de la Facultad de Educación, son los pedagogos? Esto es hacer un flaco servicio a la profesión.

En mi opinión, no hay color ni duda a la hora de decidir la denominación entre Facultad de Pedagogía y Facultad de Educación. Y en este mismo sentido hay que definirse frente a la denominación de Facultad de Ciencias de la Educación. En este caso,

si bien es verdad que se define la facultad por el conocimiento del ámbito, también lo es que la denominación 'Ciencias de la Educación' responde a una concepción del conocimiento de la educación subalternada, que oculta la distinción entre estudios científicos de un ámbito y ciencia de ese ámbito (en nuestro caso, la Pedagogía como disciplina científica con autonomía funcional en su forma de conocer).

Adviértase que, en esta polémica, el error más grave es tratar de obviarla, diciendo que es una disputa nominalista. Quien no se dé cuenta de que detrás de estas denominaciones están subyaciendo cuestiones técnicas rigurosas y problemas de profesionalismo irrefrenables por más tiempo, todavía no ha empezado a considerar seriamente el tema y las circunstancias de sociología del conocimiento y de imagen social de la reforma de los títulos de enseñanza superior respecto de educación.

En el caso de la denominación Facultad de Ciencias de la Educación, si bien se asocia el nombre al conocimiento del ámbito, se están manteniendo en el mismo plano de discusión dos cuestiones distintas: la identificación de un gremio académico y las materias que el gremio debe estudiar para formarse. Ningún gremio académico estudia sólo disciplinas académicas sustantivas de su ámbito (los filólogos no estudian solo filologías, ni los psicólogos estudian sólo psicologías, ni los médicos sólo disciplinas médicas); pero todos ellos definen su Centro por su disciplina científica: la filología, la psicología, la medicina. No caer en la cuenta de esta confusión entre identificación de gremio académico y materias de estudio nos llevaría al absurdo de defender en lugar de Filología, la Facultad de Ciencias de la lengua y el habla; en lugar de Psicología, Facultad de Ciencias del comportamiento, etc.

En el fondo, y hay que denunciarlo así, cuando se reduce la denominación del centro a Facultad de Ciencias de la Educación, estamos apoyando una denominación que no se defiende para otros casos semejantes y en igualdad de condiciones. La opción 'Ciencias de la Educación' es favorecer una tendencia subalternada del conocimiento de la educación en el ámbito de la investigación pedagógica: aquella que reduce el saber de educación a la teoría práctica y a la teoría interpretativa, negando a la Pedagogía el estatus epistemológico de una estructura de conocimiento teórico consolidado, capaz de generar explicaciones y principios de acción vinculados a hechos y decisiones pedagógicas.

La "Facultad de formación del profesorado" es una identificación circunstancial por la actividad para la que se prepara al alumno; su equivalente sería en otras disciplinas, facultad de formación de médicos, facultad de formación de historiadores, etcétera. Puedo reconocer el valor romántico e histórico de recuperar a nivel de grado y postgrado la denominación e independencia de las antiguas escuelas de magisterio. Y también reconozco el interés político y gremial de esta denominación, si se pretende aglutinar en ese centro la formación pedagógica de todo el profesorado de cualquier nivel y crear la carrera profesional unificada de profesor. Pero debe quedar bien claro que esta denominación separa la formación para la función de docencia de las demás funciones pedagógicas. Y si se pretende formar para las funciones pedagógicas bajo esa denominación, la denominación "formación de profesorado" toma una parte por el todo, y no es representativa de la identidad de las funciones pedagógicas. Es alternativa poco ajustada desde el punto de la identidad lógica de las funciones pedagógicas y desde la defensa de la imagen social de la Pedagogía y del reconocimiento de su estatus

epistemológico. Conviene saber de qué se está hablando en el caso de esta denominación, porque su uso nos llevaría a una situación administrativa semejante a la reconocida para las escuelas de ingenieros (centros distintos por especialidades profesionales) o a una situación administrativa como la de ciencias de la salud, con centro específicos y distintos para profesión de médico, estomatólogo y enfermería, que son carreras profesionales con atribuciones reconocidas y ese no es el nivel de desarrollo de la Pedagogía.

Frente a estas denominaciones, la denominación 'Facultad de Pedagogía' se define, no por el ámbito de conocimiento o por la actividad profesional derivada, sino por el conocimiento del ámbito sin reducirlo a visión subalternada. Su cometido es dar formación en competencias pedagógicas. Su tarea no es, por tanto, la competencia en áreas culturales o en una profesión particular. Se entiende, por consiguiente, que lo fundamental es diseñar los créditos necesarios para capacitar con el conocimiento de la educación a los especialistas en funciones pedagógicas.

La denominación, igual que el modelo 'Facultad de Pedagogía', identifica profesionalmente a los especialistas en funciones pedagógicas y es un modelo en el que los planes de estudios establecen, racionalmente y de modo interno, relaciones entre carreras de especialización en función pedagógicas por medio de núcleos pedagógicos de formación de carácter parcialmente coincidente o compartido. Es posible hablar y construir Facultades de Pedagogía que integren administrativamente en un sólo centro los estudios conducentes a todas las titulaciones de las funciones pedagógicas, ya sean estas funciones de docencia, de apoyo al sistema educativo o funciones de investigación pedagógica.

3.2. Las asignaturas pueden mezclar diversas disciplinas por razones pragmáticas, pero no deben conculcar las razones epistemológicas de la disciplina en ningún caso

El problema real, para mí y después de lo que ya he dicho, está en la confusión de razones administrativas y razones epistemológicas en el establecimiento de relaciones entre disciplinas y en la posibilidad de generar asignaturas de planes de estudios en los que por razones pragmáticas podemos mezclar bajo la idea de libertad de cátedra contenidos disciplinas, sin que los profesores se hagan responsables de esa mezcla y de la necesaria distinción epistemológica entre disciplinas sustantivas y contenidos de asignaturas.

Las posibilidades de división de disciplinas y de creación de asignaturas en planes de estudios obedecen a razones pragmáticas, no vinculadas al criterio ontológico y epistemológico que hay que esgrimir al hablar de los límites de identidad de las disciplinas sustantivas. En cualquier caso, el nivel escolar en el que se imparte la asignatura, la competencia del profesor y el tiempo son condicionantes pragmáticos y específicos de las asignaturas de planes de estudios.

Puede mantenerse, respecto de cualquier relación de contenidos de asignatura de plan de estudios, lo siguiente:

1. Los contenidos de una asignatura de plan de estudios no se corresponden necesariamente con los contenidos de una disciplina sustantiva. Por razones pragmáticas, que hemos visto ya, pudieran existir dos o tres

asignaturas que repartan el contenido de la disciplina sustantiva o que varias disciplinas se integren en una asignatura con contenido de cada una de ellas.

2. Los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquellos que no sólo están avalados por la investigación de y en las disciplinas sustantivas que la integran, sino también que responden a los objetivos de la asignatura y del curso dentro del plan de estudios.

Pero, siendo esto así, no se sigue que por razones pragmáticas un profesor se olvide de transmitir en su asignatura la diferencia epistemológica que hay entre los contenidos de su asignatura cuando integra disciplinas distintas bajo una denominación pragmática de asignatura que está permitida legalmente por razones académico-administrativas.

Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Hacemos asignaturas por razones pragmáticas. Y algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar para la creación de asignaturas.

3.3. La función pedagógica es específica, especializada y de competencia técnica centrada en la actividad

En este momento del discurso tiene sentido afirmar que la función pedagógica es una función especializada y específica. Es obvio que, si conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no se confunden, el conocimiento de la educación es especializado.

Es verdad que en la forma¬ción de especialistas existe un núcleo pedagógico formativo, pero también es verdad que hay educación en la que no intervienen especialistas. Ahora bien, que el conocimiento especializado sea necesario, no significa que cualquier tipo de intervención educativa requiera el mismo nivel de competencia técnica.

Un padre de familia, no experto en Pedagogía, sabe que, obrando de un modo especial (que ha visto o que han utilizado con él), se consigue un cierto efecto educativo. Pero el conocimiento de las razones por las cuales obrando de ese modo se consigue ese efecto, es una competencia teórica que requiere estudio especializado. Sólo en la medida que dominamos esa competencia, estamos en condiciones de controlar el proceso y mejorar la intervención. Es necesario reconocer que no toda intervención educativa es, técnicamente hablando, una intervención pedagógica.

La función pedagógica requiere conocimiento especializado, pero la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta. Y esto quiere decir que existen muy diversas intervenciones que no pueden ser resueltas sin alto nivel de competencia

técnica y que existen otras intervenciones cuya generalización y repetición las convierten en conocimientos especializados de uso común. Esa práctica generalizada es exactamente igual a la que se deriva de la experiencia de usar aspirina si duele la cabeza, sin una prescripción médica especializada. Aunque no con el grado de elaboración que tiene en las acciones de los profesionales de la educación, el conocimiento especializado generalizado y divulgado está presente en la función pedagógica, personal, familiar e informal.

Y no basta con la experiencia de la propia práctica para lograr el conocimiento de la educación necesario para realizar la tarea. Es un hecho innegable que históricamente la función pedagógica fue considerada como una actividad puramente práctica; no era objeto de conocimiento científico; el acto de intervención era estudiado experiencialmente. No habría ciencia de la función pedagógica, pero la experiencia proporcionaba el conocimiento especializado de la función. Esto es un hecho, pero argumentar frente a ese hecho no exige negar el valor de la experiencia; se trata más bien de poner de manifiesto que en los productos culturales (y la función pedagógica lo es), la ausencia de una determinada condición para obtener un resultado en una época histórica concreta, no es prueba de que no sea necesaria la presencia de esa condición en otra época para obtener un resultado, a menos que defendamos que el resultado a obtener sea el mismo y no han variado, ni los conocimientos de las personas sobre ese ámbito, ni los modos de ordenar las acciones para lograrlo.

Tampoco tiene sentido afirmar que el conocimiento especializado no es una condición necesaria en la función pedagógica, porque la tarea educativa se ejerció en otras épocas; se ejerce, incluso hoy, sin pedagogos.

Frente a esta objeción puede afirmarse, como en el caso anterior, que, en los productos culturales, la ausencia de una determinada condición para obtener un resultado en una época histórica concreta no es prueba de que no sea necesaria la presencia de esa condición en otra época para obtener un resultado, a menos que defendamos que el resultado a obtener sea el mismo, y no han variado, ni los conocimientos de las personas sobre ese ámbito, ni los modos de ordenar las acciones para lograrlo.

Si entendemos que “pedagogos” son todos aquellos profesionales cuya formación se cursa en un centro especializado que los habilita como graduados en Ciencias de la Educación, se comprende por qué la ausencia de pedagogos equivale a la no necesidad de conocimiento especializado para la función pedagógica. Pero estas afirmaciones pierden significación ante las siguientes consideraciones:

1) No siempre hubo pedagogos de nombre. Sin embargo, eso no es incompatible con la existencia de la preocupación por la función pedagógica. Únicamente, cuando una función es ejercida colectivamente en un gremio, comienza a tener sentido el apelativo específico del gremio. Son dos cosas distintas la preocupación por la función pedagógica y la conversión de esa preocupación en ocupación específica de un gremio. Precisamente por esto se entiende que pudiera haber función pedagógica sin pedagogo (graduados de carrera).

2) Es la existencia de una investigación científica de la educación y la necesidad de dominar unas competencias específicas para esa función lo que fundamenta la existencia de pedagogos en sentido amplio. Hoy, mejor que en otras épocas, podemos entender, dado el carácter formalizado de las carreras de Pedagogía y de Profesor, que son dos cosas distintas la preocupación intelectual por un ámbito y el ejercicio de la función profesional de ese ámbito. La preocupación intelectual no es exclusiva de nadie, y, por la misma razón, cabe la posibilidad de saber acerca de un ámbito sin estudiar la carrera específica de ese ámbito.

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

La defensa del carácter especializado del conocimiento de la educación permite afirmar que la función pedagógica es, en nuestros días, una actividad reconocida socialmente para cubrir unas necesidades sociales determinadas; una actividad específica con fundamento en el conocimiento especializado de la educación, que permite establecer y generar hechos y decisiones pedagógicas con el conocimiento de la educación. La competencia de los especialistas en funciones pedagógicas se vincula, por tanto, al conocimiento de la educación. Y esto no se anula desde las objeciones formuladas desde la perspectiva de la práctica. Como ya sabemos, el conocimiento de la educación está desarrollado de manera tal que se establecen vinculaciones entre la teoría y la práctica y se sabe cuál es la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye en cada caso.

Nada de lo anterior impide reconocer que, con mentalidad pedagógica específica, sabemos cuál es la capacidad de resolución de problemas que tiene el conocimiento de la educación; sabemos cómo es la relación teoría-práctica y por tanto sabemos qué es la significación del conocimiento de la educación como principio de investigación. A su vez, con mirada pedagógica especializada, sabemos establecer la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos en cada intervención pedagógica ajustada a criterios de significado de educación y a criterios de intervención, de manera que actuamos intencionalmente distinguiendo conocer, enseñar y educar. Se sigue entonces que, por medio de la función pedagógica, generamos hechos y decisiones pedagógicas y la función pedagógica, como cualquier actividad específica y especializada que implica conocimiento y acción, se mueve en el continuo "corriente de conocimiento-disciplina científica-focalización derivada-mentalidad específica-mirada especializada-discurso apropiado-intervención diseñada-relación de interacción".

En el ámbito de la función pedagógica, estamos en condiciones de defender su identidad, su diversidad y su especificidad. Las funciones se identifican, atendiendo a las competencias adquiridas con el conocimiento de la educación. Las funciones se diversifican, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes. Las funciones pedagógicas tienen carácter específico que las distingue de otras funciones (artísticas, médicas, etc.); lo específico de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que

permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y 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, tanto en su identidad, como en su diversidad y en su especificidad.

La función pedagógica es específica en su diversidad de docencia, investigación y apoyo al sistema educativo. La función pedagógica tiene fundamento especializado en la Pedagogía. Hemos avanzado desde la experiencia práctica a la utilización de principios de otras disciplinas interpretativas y, gracias a la creación de conceptos que distinguen conocer, enseñar y educar, hemos llegado a la generación de principios de acción, desde la Pedagogía, igual que lo hace cualquier otra disciplina con autonomía funcional en su propio ámbito. La función pedagógica no es una visión aplicada de teorías interpretativas, porque los conceptos educacionales no son vacíos.

Esto quiere decir que hay que pensar en la función pedagógica como una forma interacción singular y distinta, cuyo significado no depende de que la asociemos a términos avalados desde otros campos disciplinares, sino de conceptos con significación propia de su ámbito de estudio. Podemos transformar información en conocimiento y este en saber; tener una idea vaga, no es lo mismo que conocer y eso es distinto de saber en sentido pleno. Podemos transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, porque conocer, no es enseñar y enseñar no es educar. El conocimiento de la educación que se obtiene de la Pedagogía es conocimiento especializado y se utiliza en la función pedagógica para unas funciones específicas. Se trata de generar principios de intervención pedagógica y de establecer hechos y decisiones pedagógicas en funciones de docencia, en funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo y en funciones de investigación para conocer el ámbito de realidad que es la educación y poder actuar.

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, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos 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.

Si esto es así, tenemos que asumir que la especificidad, la especialización y la competencia son condiciones necesarias de la función pedagógica. Recurrimos a una ciencia, cuando tenemos un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico, pedagógico, u otro. Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina, que debe exteriorizarse en forma de la mirada especializada en cada intervención que hacemos. Y eso mismo les corresponde a los pedagogos desde su ámbito de conocimiento y de realidad que analizan y transforman. Cuando abordamos el área de experiencia cultural con mentalidad pedagógica específica, nuestra representación mental de la acción de educar 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.

Si los argumentos expuestos son correctos, puede concluirse que conocer, enseñar y educar son actividades diferentes. La lógica de saber es distinta de la lógica de hacer saber. En la lógica de educar, transformamos información en conocimiento y éste en educación, ajustando el contenido cultural a criterios de significado de educación. Con la Pedagogía creamos la perspectiva mesoaxiológica y, por consiguiente, nos damos competencia para valorar el área como educativa, construyéndola como ámbito de educación para dar significado a educar CON el área. Y esto es así, porque saber contenidos del área y enseñar contenidos del área tienen significados distintos a educar con el contenido del área cultural. Educar con el área exige hablar del conocimiento de la educación, que es hablar de qué cosas hay que conocer para explicar, interpretar y transformar el fenómeno educativo y cómo se prueba. Y eso es cuestión de ajustarse a principios de metodología de investigación y al significado de educar construyendo principios de educación y de intervención pedagógica.

En mi trayectoria, desde la perspectiva mesoaxiológica, lo que hay que tener presente es que transformamos información en conocimiento y el conocimiento, a su vez, lo transformamos en educación. Y esto no es defender posturas cognitivistas, ni pensar que la educación se resuelve en conocimiento, sino insistir en que todo lo que se hace para educar exige conocimiento de aquello que educa, es decir, necesitamos Pedagogía que nos permite valorar como educativo lo que utilizamos para educar: transformamos el conocimiento en educación, porque no basta con conocer áreas culturales para educar, hay que ajustarlas a criterios de significado de educar y, ello exige, de acuerdo con los rasgos de carácter que determinan el significado de educación, que pasemos del conocimiento a la acción, por medio de la relación educativa y de la intervención pedagógica, afectando a todas las dimensiones generales de intervención identificadas en la persona educando como actividad común interna.

El paso del conocimiento a la acción que se busca en cada relación educativa singular requiere interacción con el educando para que logre la concordancia entre valores y sentimientos, porque ese es el camino pedagógico para lograr que el educando realice algo. Yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica ejecución, interpretación, comprensión y expresión. No hay educación sin afectividad, es decir, sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos. La efectiva realización de la acción requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos. Y solo de ese modo llegamos a la realización de la acción que siempre implica en la ejecución concreta, interpretación, comprensión y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva). La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo.

La realización exige siempre ejecutar mediante la acción. Y esa acción, además de la actividad común interna del sujeto, requiere la actividad común externa del

educando. Realizamos por medio del juego, del trabajo, del estudio, de la indagación-investigación-exploración, de la intervención en el acto y de la relación que se establezca entre el yo y las cosas usadas en la relación definida siempre como relación yo-el otro-lo otro. Todo esto es visto por el educador en la relación educativa como medios valorados educativamente, porque cumplen las exigencias del significado de educar. Y esto se aplica a la acción del educador y a la acción del educando, atendiendo a la distinción entre conocer, enseñar y educar.

La actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. Y precisamente por ser esto así, se explica que la actividad se convierta en el principio-eje vertebrador de la educación y represente el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Usamos la actividad común para educar, educamos las competencias adecuadas de la actividad común y esperamos obtener actividad educada. En definitiva, usamos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas.

El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente. Por significado del principio de actividad, nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, pensando, operando, proyectando y sin estar interpretando símbolos de nuestra cultura creativamente. Nos educamos con la actividad común interna. Pero, además, nos educamos por medio de la actividad común externa, estudiando, jugando, trabajando, indagando-explorando, interviniendo y relacionándonos con el yo, el otro y lo otro, porque al ejercer una concreta actividad común externa activamos las capacidades comunes internas, las entrenamos, las ejercitamos, las ejercemos y las mejoramos para hacer bien cada actividad común externa. La actividad común externa, por principio de actividad, activa la actividad común interna en cada ejecución concreta de la actividad común externa, sea esta jugar, estudiar, trabajar, indagar, intervenir o relacionar. Al ejecutar la actividad externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin ellas es imposible educar y gracias a ellas se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

El principio de actividad permite afirmar, en Pedagogía, que la actividad común externa activa la actividad común interna de pensar, sentir, querer, operar, proyectar y relacionar, pero eso no significa caer en el activismo: la actividad por la actividad no educa; pensar de cualquier manera no es educarse, pues educarse, como mínimo, requiere que, al pensar, se mejore el hábito y el modo de pensar.

En definitiva, usando la Pedagogía, construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo derivado y generamos la intervención pedagógica pertinente. Y esto significa, en relación con el discurso que estamos articulando, argumentar a favor de que esas condiciones, que identifican la función desde el conocimiento de la educación, se asuman socialmente como identidad profesional e institucional de los pedagogos.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, se entiende que es posible desarrollar para la función pedagógica un conocimiento específico que es estrictamente un conocimiento de hechos y decisiones

técnicas, de tal manera que puede afirmarse con sentido, no sólo que cualquier medio no queda legitimado pedagógicamente para alcanzar una meta social deseable, sino también que cualquier meta social deseable no se convierte automáticamente en una meta pedagógica legitimada. Hay una perspectiva mesoaxiológica que nos exige valorar cada medio como educativo, ajustándolo al significado de educar derivado del conocimiento de la educación. Y eso para mí justifica también una trayectoria profesional: la mía, en este caso.

4. LA IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA NO ES BUENA

En el lenguaje académico y coloquial, cuando decimos este martillo es bueno, significa que tiene unas propiedades y que las cumple, 'bueno' es una cualidad relacional, propia de aquello de que se habla, por eso el martillo es bueno, porque tiene unas propiedades que lo hacen funcionalmente apto para su tarea que es martillar (se adapta a la mano, no se rompe, es material duradero y manejable, etc.). Pero si lo que queremos no es clavar un clavo en madera, sino clavar un gran pilar en el suelo, diremos que el martillo de clavar puntas no es bueno para ese fin. En este mismo sentido técnico decimos que la imagen social de la pedagogía no es buena: no es la que tendría que ser, estamos vendiendo como pedagogía cosas que no lo son y no nos beneficia la imagen que se está dando y tampoco estamos haciendo lo que procede para cambiarla. Nuestro espacio ocupacional no está bien definido, ni bien defendido, ni bien preservado.

Buena parte de mi trabajo ha servido para diferenciar y argumentar a favor de cuatro necesidades que voy a comentar a continuación.

4.1. Necesitamos diferenciar estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación

Toda función se ejerce sobre un determinado ámbito y requiere conocimiento del ámbito. Pero en tanto que ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito son conceptos distintos, puede decirse que la estimación social del ámbito (educación) en el que revierte beneficios una disciplina de conocimiento, no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento (Pedagogía). Podemos estimar la salud y no estimar del mismo modo la Medicina; podemos estimar la educación y no estimar del mismo modo la Pedagogía, etcétera. El conocimiento no es el ámbito y la estimación del conocimiento y del ámbito no dependen de los mismos signos o determinantes. Precisamente por eso se puede conseguir, por medio de la propaganda y la publicidad, aumentar la estimación de un ámbito, sin aumentar la estimación del conocimiento que se tiene de ese ámbito.

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

El hecho de reconocer que la herencia social del pensamiento pedagógico desempeña un papel importante en la imagen social de la Pedagogía debe interpretarse, simplemente y en principio, como constatación de que la estimación social de un modo de pensamiento no se logra de forma repentina, ni con independencia de la estimación social de los ámbitos -en este caso, la educación- en los que revierte beneficios esa

forma de pensamiento. Pero, a su vez, el hecho de reconocer que la estimación positiva de los ámbitos en los que revierte beneficios la Pedagogía -el ámbito de la educación-, no implica necesariamente la estimación positiva de la ocupación pedagógica, ni de la Pedagogía. En tanto que la Pedagogía no es lo mismo que educación, podemos encontrar grupos sociales que niegan o desprecian la ocupación pedagógica y el conocimiento que proporciona.

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

Estimar la educación (ámbito de conocimiento) no significa, sin más, estimación del conocimiento del ámbito (Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación y actividad derivada) y tampoco equivale siempre a estimación positiva del pedagogo (persona que ejerce la carrera) o de la carrera que se estudia para ser pedagogo. En todos los ámbitos que se da la doble condición de conocimiento y acción se da esa diferencia posible de estimación: estimo la salud, estimo la medicina como conocimiento y acción y estimo o no a los médicos que se someten a los intereses de las farmacéuticas respecto de los medicamentos recetables.

4.2. Necesitamos defender y fundamentar la relación entre imagen social y respuesta a la necesidad social, desde la Pedagogía

Esto es así, porque la Pedagogía proporciona competencia para formar la condición humana individual, social histórica y de especie y porque la Pedagogía contribuye al logro de sistemas educativos de calidad.

Mal camino tiene la imagen social de la Pedagogía, en mi opinión, si no conseguimos relacionarla con una necesidad social: podrá ser disciplina con autonomía funcional, pero no será profesión, ni tendrá interés para las profesiones de la educación. Esto es así por la sencilla razón de que una profesión, con independencia de ulteriores precisiones, es básicamente una actividad específica remunerada, determinada en un gremio o colectivo y reconocida socialmente para cubrir una o unas necesidades sociales, desde un conocimiento especializado: la calidad de la educación.

Tal como yo lo veo, reclamar la imagen social pertinente de la Pedagogía, como disciplina de conocimiento de la educación con autonomía funcional, supone:

1. Encontrar una necesidad social para la que se demanda imperiosa respuesta (la calidad de educación)
2. Justificar que la Pedagogía es, como disciplina específica y especializada, una condición necesaria para satisfacer esa necesidad o, dicho de otro modo, que sin la Pedagogía no se podría dar respuesta adecuada a esa necesidad
3. Reclamar lo que hay que hacer para que la Pedagogía pueda lograr el resultado que le es propio, desde la perspectiva de la profesionalización y del profesionalismo.

Y desde esta perspectiva, asumiendo que tenemos especificidad, especialización y competencia, la búsqueda de una imagen social positiva se inicia, vinculando la Pedagogía a alguna necesidad para la que la sociedad demanda urgentemente respuesta, en tanto en cuanto puede ser cubierta por el núcleo pedagógico para el cual reclamamos imagen. Pero, además, la imagen social se vincula a la posibilidad de crearle a la sociedad la necesidad para la cual el conocimiento nuevo sería la respuesta adecuada, porque la innovación abre nuevos caminos y genera necesidades distintas de las que ya existían antes de los avances innovadores.

Nuestra tarea es convencer, o poner las bases para convencer, de que la Pedagogía es una condición necesaria (necesidad lógica) para satisfacer una necesidad (social, cultural, económica, personal, etc.), respecto de la cual la sociedad demanda imperiosamente respuesta. La Pedagogía se quedará en un puro saber academicista que unos enseñan para que otros aprendan, si no se relaciona con la necesidad social de educación de calidad: la calidad de la educación depende en buena medida de la calidad de los profesionales de la educación y la calidad de los profesionales de la educación depende, a su vez y en buena medida de la calidad del conocimiento de la educación que han recibido en su formación.

4.3. Necesitamos ser capaces de actuar, asumiendo que la mentalidad pedagógica es técnica, no política

El conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica, pero eso no significa que, de manera individual, algún técnico no pueda saltarse el límite de la decisión técnica, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida. Ética, política y pedagogía pueden formar parte de los ámbitos de decisión de una persona individualmente considerada y nada impide que su decisión personal como decisión moral sea hacerse político o instrumentalizar la educación de manera inmoral o actuar como un especialista con competencia técnica fundada en el conocimiento de la educación. Justicia-poder-verdad son tres ámbitos de toma de decisiones; su traducción disciplinar puede ser en nuestro caso ética-política-pedagogía; pero cada uno de ellos responde a criterios propios, por mucho que la misma persona pueda estar en los tres ámbitos; saber usarlos y limitarse apropiadamente en cada uno de ellos, es problema de formación y de conciencia moral.

Atendiendo al conocimiento que tenemos del ámbito “educación” podemos distinguir con precisión las expresiones “Política de la educación”, “Educación política”, “Política educativa” y “Política en la educación o Politización de la educación”. La primera expresión hace referencia a una disciplina científica que interpreta la educación; la segunda hace referencia a un área de formación específica dentro de la educación general; la tercera se identifica con el conjunto de reglas y normas legalmente establecidas en un territorio para garantizar y desarrollar la educación; la cuarta es la expresión relativa a la instrumentalización de la educación de forma partidaria por un grupo, esté en el poder o no, utilizando la educación como instrumento de propaganda y adoctrinamiento en las ideas políticas, asumiendo como criterio de educación el criterio político, de tal manera que lo “aprobado” políticamente queda probado moral, social y pedagógicamente.

También es de sentido común distinguir entre político y politólogo, entre músico y musicólogo, entre artista y crítico de arte, entre médico y ministro de sanidad, entre pedagogo y ministro de educación, etcétera. Todas esas diferencias apuntan a la distinción entre conocimiento y acción y tipo de decisión y precisamente por eso decimos también que son diferentes Pedagogía y educación. Desde el punto de vista del conocimiento de la educación se distingue entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito, es decir, entre educación y pedagogía. La pedagogía es el conocimiento de la educación y educación es lo que hay que conocer, el ámbito de estudio es la acción concreta de educar y su resultado. El problema no está en que la educación es conocimiento y acción, sino en que la educación es el instrumento por medio del que se forman las generaciones jóvenes y la sociedad transmite su legado. Por medio de la educación transformamos el conocimiento en educación para transformar la sociedad. La educación es factor de desarrollo social y la sociedad es factor de desarrollo educativo. Y eso hace que la educación sea un asunto de interés político y una cuestión política de gran interés, porque la política se encarga de ordenar la vida en común. Igual que la salud, la vivienda, etc., pero nada de eso hace que el arquitecto, el pedagogo o el médico sean cargos políticos y no técnicos. Nada de eso puede hacernos confundir ambas cuestiones: la mentalidad pedagógica es técnica, no es política, aunque ambas mentalidades se preocupen y ocupen de la educación; aquella para explicar, interpretar y transformar acontecimientos y acciones educativas y esta para ordenar medios y aportar recursos que contribuyan al bien común de los ciudadanos, en nuestro caso, atendiendo a la orientación formativa temporal de la condición humana individual, social, histórica y de especie.

La decisión técnica es decisión de fines y medios centrada en el criterio de conocimiento verdadero del ámbito sobre el que se decide o interviene. Podemos afirmar, que la educación implica cuidado como atención moral al educando, pero esa afirmación es compatible con entender el sentido de la decisión técnica, de la decisión política y de la decisión ética de la sociedad civil orientada al logro de la justicia. Y esto no es caer en la objetualización del educando. El educando es una persona y es el objeto de la decisión técnica en educación, que no sería una decisión técnica integra y ajustada al conocimiento de la educación que tenemos actualmente si no tuviera en cuenta que se trabaja con personas y el educando es persona.

En la educación hay que probar pedagógicamente nuestra actuación profesional que genera hechos y decisiones pedagógicas fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito de estudio; esa decisión es una decisión técnica y para eso nos preparamos con mentalidad y mirada pedagógicas. Con mentalidad pedagógica representamos mentalmente la acción de educar para dar solución al problema atendiendo a la relación teoría-práctica; con mirada pedagógica representamos mentalmente nuestra actuación y establecemos la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos atendiendo a criterios de significado y de intervención. La mentalidad y la mirada pedagógicas son lo que nos hace ser competentes en la toma de decisiones técnicas. Y esto lo hacemos igual que cualquier otro profesional que tiene mentalidad y mirada disciplinar desde su propio ámbito de estudio e intervención. Igual que un médico o un arquitecto hacen su trabajo fundado en decisiones técnicas y con independencia de la ideología política de sus pacientes-clientes y de la suya propia, el pedagogo ejerce la intervención pedagógica fundada en decisiones técnicas con independencia de que el educando sea hijo de

liberales, socialistas, nacionalistas, comunitaristas, social-demócratas, humanistas, etc., y con independencia de cuál sea la opción política que asume el pedagogo como ciudadano y potencial votante. Por supuesto que en ese empeño es fácil dejarse llevar y generar confusión terminológica o adoctrinar o instrumentalizar la función pedagógica, pero ética, política y pedagogía son tres cuestiones distintas que deben relacionarse en la decisión moral personal sin perder significado en educación, porque justicia, poder y verdad representan universos de significado compatibles y necesarios de legitimidad ética, política y técnica.

A cada individuo le toca saber usar adecuadamente los criterios de decisión que confieren significado a cada una de esas acciones. Y a cada individuo le toca saber usarlas de modo que no las instrumentalice en cada ámbito de acción, convirtiéndose con sus actuaciones en un fundamentalista, en un adoctrinador, en un opiniómano, en un propagandista, o en un manipulador.

4.4. Necesitamos entender que hay Pedagogía del futuro (como disciplina) y hay futuro para la pedagogía (como carrera) y que, en ambos casos, la respuesta se vincula al logro de competencia técnica

Las disciplinas generadoras son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora. Desde esta perspectiva de aproximación, existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. En este caso, la educación es un ámbito de conocimiento subalternado que se resuelve en teorías interpretativas de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etcétera. Pero desde la misma perspectiva, los conceptos propios de la disciplina pedagogía pueden utilizarse para interpretar ámbitos en los que la educación es el contexto de interpretación y así la pedagogía es generadora de disciplinas aplicadas como la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía ambiental, la pedagogía social, la pedagogía carcelaria, etc.

Hay Pedagogía aplicada, porque hay Pedagogía, pero, además, como dice Ortega y Gasset, toda ciencia particular solo tiene “jurisdicción subalterna sobre su propio vocabulario. Precisamente por eso podemos avanzar en el desarrollo conceptual de un ámbito de manera intrínseca, sin limitarlo como campo nuevo solo al significado subalterno. Y, así las cosas, hay, por ejemplo, Psicología y Psicología social, y hay también Pedagogía y Pedagogía social.

A favor del conocimiento subalternado de la educación, es plausible afirmar que en determinados momentos desconociéramos la significación intrínseca de los conceptos del ámbito de la educación. Pero, en su contra, es de sentido común reconocer que, no es suficiente concebir la Pedagogía como una disciplina de

conocimiento subalternada, porque necesariamente la complejidad del proceso educativo nos fuerza a buscar significación intrínseca a su sistema conceptual.

La Pedagogía del futuro, como disciplina, depende en buena medida de su capacidad de generar conceptos que sean aplicables a los ámbitos de realidad que podemos interpretar desde la educación. La pedagogía tiene que ser cada vez más "aplicada"; tiene que ser capaz de interpretar problemas y dar solución a problemas reales de la vida ordinaria desde las ideas de formación y de intervención pedagógica. La pedagogía será por supuesto, pedagogía escolar, pero será necesariamente por espacio ocupacional específico pedagogía gerontológica, familiar, social, ambiental, laboral, carcelaria, no formal, etcétera. La pedagogía del futuro serán necesariamente las pedagogías aplicadas.

Hay que desarrollar principios de acción en áreas específicas de intervención, construyendo ámbitos de educación, generando diseños educativos y realizando intervenciones programadas con capacidad de resolución de problemas en cada una de esas áreas desde los elementos estructurales de la intervención.

Estoy convencido de que, como disciplina, la Pedagogía del futuro es la pedagogía aplicada y por medio de su consistencia epistemológica le damos a la Pedagogía el lugar que le corresponde y preservamos su relación con la calidad de la educación, pues hacemos que sirva para educar reforzando su capacidad de resolución de problemas.

También estoy convencido de que, como carrera, el futuro de la Pedagogía está vinculado a la necesidad social de calidad de la educación. La calidad de educación es, como hemos visto, una necesidad social y se configura como un objetivo posible y necesario. La respuesta educativa afecta a la realidad interna y externa del educando en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades, y dado que cualquier respuesta no es igualmente valiosa ni ajustada al significado de educación, inexorablemente tenemos que hacer frente a problemas de valorar la calidad en cada acción educativa. Y todo eso exige una función pedagógica específica y especializada que no se logra sin la Pedagogía.

La calidad de la educación depende en buena medida de la calidad de los profesionales de la educación y la calidad de los profesionales depende, a su vez y también en buena medida, del conocimiento de la educación que han recibido y les permite generar hechos y decisiones pedagógicas.

La importancia de esa relación es innegable y, en mi opinión, el futuro de la Pedagogía depende de que esa relación se haga constante y patrimonial por parte de los pedagogos. Y eso no es nada fácil, porque depende de condiciones externas a la Pedagogía misma que se mantenga una relación estable entre demanda real de estudios y necesidad social de titulados y que haya voluntad política de amparar la carrera, porque el Estado juega un papel activo en la profesionalización, por medio del reconocimiento del título, la formación y su financiación, y, a su vez, el colectivo de pedagogos y sus asociaciones profesionales juegan un papel activo en el profesionalismo. Y si esto es así, cuanto más identifiquemos nuestra formación con la Pedagogía, más obligados estamos a generar nombre para nuestras facultades acorde con la formación que les da la competencia técnica en la carrera. No es lo mismo decir

facultad de Pedagogía que facultad de educación o que facultad de formación del profesorado. Por principio de competencia y conocimiento, las facultades se definen por el conocimiento del ámbito que genera la competencia (Pedagogía), no por el ámbito de conocimiento en el que se ejerce la competencia. No entender esto es trabajar en contra de la imagen social que tenemos que proyectar.

Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación a un área de experiencia cultural concreta. El logro de mentalidad pedagógica específica y de mirada pedagógica especializada es el camino de realización de la competencia pedagógica. El pedagogo está orientado a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención: tiene que saber cuál es la capacidad de resolución de problemas y cuál es su visión crítica de su método y de sus actos, ni más ni menos que cualquier otro profesional de nivel universitario.

Construir ámbitos de educación, generar diseño educativo, orientar formativamente buscando la concordancia valores-sentimientos en cada intervención, es competencia general del pedagogo. Y esa competencia general puede aplicarse a muy diversos ámbitos, familia, escuela, ciudad educadora, cárceles, trabajo, etc. Ese es el futuro de las profesiones de la educación vinculadas a la Pedagogía como conocimiento de la educación.

Hay futuro de la Pedagogía (como carrera); hay Pedagogía del futuro (como disciplina) y hay competencia pedagógica. Y cualquier MIR que se haga, igual que cualquier programa de formación en competencias pedagógicas, ha de tener en cuenta lo que aquí hemos dicho.

5. AGRADECIMIENTO FINAL

Siempre he tenido a la Facultad y a mi Grupo de investigación presentes en estas actividades y reconocimientos y por eso me honro en aceptar y agradezco la distinción que me otorga Redipe por mi trayectoria profesional.

Hoy, la sensación de desamparo parece extenderse sobre nuestras carreras y profesiones y creo oportuno afirmar aquí que todo lo que se pueda hacer para consolidar nuestros derechos y la carrera docente e investigadora, así como nuestro espacio y nuestra identidad, contará con mi apoyo.

La educación y las carreras de educación son útiles social y profesionalmente. Las facultades de Pedagogía son productivas en investigación y conocimiento y rentables, tanto desde la perspectiva del módulo por alumno, como desde la de ingresos por matrícula; lo digo desde mi experiencia de profesor, de investigador y de director general de ordenación universitaria y política científica, que fui. No tiene sentido que no tengamos cubiertas las necesidades básicas de dotación para que los derechos consolidados de profesores y alumnos se cumplan. Valoro el esfuerzo que se hace desde las instituciones en este camino y por sentido de responsabilidad soy proclive a rechazar todas las situaciones que generan agravio comparativo inter facultades por sobredotación e infradotación en la universidad, porque atentan contra la carrera profesional y el servicio docente que prestamos a los alumnos y a la sociedad.

Para mí, la formación, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa universitaria, por la implicación que tiene la universidad en esas actividades. Uno de los problemas fundamentales en el desarrollo universitario actual es la búsqueda de calidad. Junto a la docencia y la investigación, cada vez alcanza más valor estratégico el concepto de extensión universitaria, en el que adquieren especial significado las funciones y los fines de la universidad orientados hacia la docencia, la investigación, la profesionalización, el estudio, la cultura y el desarrollo social y productivo.

Pero nada de ello es incompatible con la defensa y el fomento de la investigación disciplinar desde las carreras universitarias. La investigación es disciplinar, pero la política de IDTi, no, porque empresa, gobierno y universidad no tienen los mismos objetivos; hay un salto cualitativo estructural entre ellos, por muy emprendedora que sea la universidad. En mi opinión:

- La investigación es disciplinar, orientada desde la disciplina científica que genera el enfoque de las preguntas y establece los conceptos y criterios de validación y prueba, pero la política de IDTi no es disciplinar
- Las prioridades de IDTi no tienen que coincidir exactamente con las disciplinas científicas o con las tecnologías concretas, ni con un sector de actuación, por muy importante que sea, pero la existencia de instituciones con política propia hacia el desarrollo puede disminuir la importancia y las oportunidades reales de los investigadores, si no trabajan en las líneas decididas en la institución.
- Más financiación, no quiere decir necesariamente más innovación. Puede haber avances de investigación que no son financiados y no necesariamente quien recibe financiación genera innovación, desarrollo tecnológico o nuevas propuestas científicas.

Es importante no olvidar ese salto para mantener abierta siempre la línea de investigación disciplinar en la universidad, ya sea individual o de grupo, porque son la base de las trayectorias profesionales del futuro. Se puede innovar en educación e implementar la oferta innovada. Toda innovación educativa no tiene que ser IDTi; puede ser disciplinar y no responder a objetivos de gobierno y empresariales, sólo a objetivos universitarios de investigación disciplinar. Todavía hay quijotes en la ciencia, personas abnegadas que persiguen el conocimiento sólido e importante en un campo científico. Y logran resultados sin proyectos financiados. Hay que mirar también para ellos y distribuir los recursos de investigación de manera más eficiente y justa. Todavía hay buena investigación que no recibe financiación.

Apreciado director de Redipe, yo voy a continuar trabajando, mientras pueda, para que se cumplan y logren los fines de la educación universitaria encarnados para mí en la docencia, el estudio, la investigación, la cultura, la profesión y el desarrollo social, productivo y crítico, desde la Pedagogía. Y este premio, que acepto con agradecimiento, me honra y me motiva para perseverar con fuerza en mi empeño, siguiendo el ejemplo de Redipe cuya función estimuladora de actos pedagógicos ejemplares es incuestionable en este momento.

Muchas gracias, junio de 2019

CONVOCATORIA PREMIO EDUCA-REDIPE
MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL

Primera convocatoria (Bienio 2018-2019) https://redipe.org/nosotros/premio-educa/

La Red Iberoamericana de Pedagogía, con el fin de dar cumplimiento a su función de estimular los actos pedagógicos orientados a la socialización del conocimiento y a la formación de seres sensibles, críticos y proactivos, capaces de intervenir propositivamente en su autorrealización y en la construcción de un mundo mejor desde el conocimiento y la investigación de la educación como tarea, como proceso y como resultado, ha acordado convocar el I PREMIO EDUCA-Redipe (modalidad trayectoria profesional).

El objetivo de este Premio es el reconocimiento de una trayectoria prestigiosa dedicada a la educación, a la investigación pedagógica y a la colaboración con Redipe, contribuyendo claramente con sus aportaciones nacionales e internacionales a la transferencia de tecnología y conocimiento, a la innovación conceptual y teórica, y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

El Premio se convoca con carácter bienal y ámbito internacional, de acuerdo con las siguientes bases:

1. Podrán concurrir al premio todos aquellos profesionales de la educación que sean presentados por cualquier Par Académico Iberoamericano REDIPE o miembro del Comité de Calidad de Redipe, incluido el Director, atendiendo a sus probados méritos de: transferencia de tecnología y conocimiento, innovación conceptual y teórica de sus trabajos, capacidad de abrir nuevas vías de investigación que han contribuido a la mejora del conocimiento de la educación, la posibilidad de aplicación de los mismos y

su capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

2. Los/las concurrentes presentarán un CV para su estimación y se acompañará de una breve síntesis a modo de laudatio de los méritos del candidato, firmada por el proponente.

3. La persona premiada en una edición se abstendrá de concurrir al premio en posteriores ediciones y formará parte del jurado de la siguiente convocatoria.

4. Los documentos requeridos en la cláusula 2 se remitirán en formato electrónico (Word y PDF del currículum y de la laudatio), antes del 31 de marzo de 2019, en correo electrónico dirigido a: DIRECCIÓN REDIPE. "Premio EDUCA-Redipe" direccion@redipe.org, calidad@redipe.org

5. El premio está dotado con CERTIFICACIÓN ACREDITATIVA Y SE ENTREGARÁ EN ACTO PÚBLICO vinculado a un Simposio Internacional de Redipe. El premio podrá declararse desierto.

6. El jurado estará constituido por 5 miembros entre los cuales estará el Director de Redipe, que será el Presidente del jurado, y 4 miembros más pertenecientes al Comité de Calidad.

7. La composición del jurado se dará a conocer coincidiendo con el fallo del concurso que será inapelable y se comunicará en 2019.

8. Redipe podrá hacer publicidad de trabajos del candidato premiado y no devolverá originales ni mantendrá correspondencia con los autores/as.

9. La presentación a este premio supone la aceptación de estas bases.

Cali, Colombia, 22 de septiembre de 2018

Julio César Arboleda
Director Redipe direccion@redipe.org
www.redipe.org

RESOLUCIÓN DE CONCESIÓN DEL PREMIO EDUCA-REDIPE (MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL)

MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL

RESOLUCIÓN PREMIO EDUCA-REDIPE (MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL, BIENIO 2018-2019)

La **Red Iberoamericana de Pedagogía** (Redipe), con el fin de dar cumplimiento a su función de estimular los actos pedagógicos orientados a la socialización del conocimiento y a la formación de seres sensibles, críticos y proactivos, capaces de intervenir propositivamente en su autorrealización y en la construcción de un mundo mejor desde el conocimiento y la investigación de la educación como tarea, como proceso y como resultado, convocó en septiembre de 2018, el **I PREMIO EDUCA-REDIPE (modalidad trayectoria profesional)**, con carácter internacional.

El objetivo de este Premio es el reconocimiento de una trayectoria prestigiosa dedicada a la educación, a la investigación pedagógica y a la colaboración con Redipe, contribuyendo claramente con sus aportaciones nacionales e internacionales a la transferencia de tecnología y conocimiento, a la innovación conceptual y teórica, y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

El jurado nombrado al efecto y cuya composición, según las bases de la convocatoria, está constituido por 5 miembros entre los cuales estará el Director de Redipe, que será el Presidente del jurado, y 4 miembros más pertenecientes al Comité de Calidad, ha

valorado en cada una de las diez candidaturas presentadas a esta convocatoria los siguientes aspectos:

- Las aportaciones nacionales e internacionales editadas
- Los méritos de docencia, investigación, gestión, representación institucional y de transferencia de conocimiento que se aprecian en la obra realizada
- La colaboración con Redipe en Simposios, conferencias, proyectos de investigación, artículos de revista y libros publicados
- La aportación del trabajo realizado a la innovación conceptual y teórica, y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa
- La difusión, accesibilidad e internacionalización de los trabajos a través de las redes, eventos organizados y premios recibidos, así como la capacidad de liderazgo en investigación.

Por consiguiente, y después de deliberación y ponderación cuantitativa y cualitativa de méritos, el jurado ha acordado conceder por decisión unánime el premio en esta primera edición al catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela:

PROFESOR DR. D. JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ

El jurado aprecia que, en la obra del profesor Touriñán, hay un salto cualitativo respecto de la buena educación, porque se prueba que la calidad de la educación tiene que ver con el conocimiento que da competencia técnica a los profesionales de la educación, tanto en funciones de docencia, como en funciones de investigación pedagógica, como en funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo, ya sean estas funciones de técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) o funciones de técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, el pedagogo penitenciario y el asesor pedagógico, entre otros).

En el jurado se ha apreciado de manera singular que, con sus trabajos, don José Manuel Touriñán López se ha convertido en un brillante paladín de la Pedagogía. Contribuye claramente con sus aportaciones nacionales e internacionales a la transferencia de tecnología y conocimiento, a la innovación conceptual y teórica y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

En los trabajos del profesor Touriñán el profesional de la educación encuentra los elementos teóricos y prácticos para poder valorar como educativo cada medio que utilice al construir ámbitos de educación, hacer diseños educativos y generar la intervención pedagógica derivada. Los medios así concebidos se convierten en

herramientas pedagógicas al servicio del pedagogo y ello hace que todo el trabajo del pedagogo se impregne del significado de educar y adquiera valor mesoaxiológico. Se hace Pedagogía mesoaxiológica.

La pedagogía mesoaxiológica que propugna el profesor Touriñán es resultado de una larga trayectoria investigadora, ha creado lenguaje en Pedagogía, avanza el conocimiento de la educación y sus fundamentos como actividad de intervención y esa concepción de la Pedagogía se ha convertido ya en alternativa emergente, pionera, innovadora y viable en sus propuestas. Su obra mejora la posibilidad de análisis, interpretación y comprensión de la educación y la capacidad de resolución de problemas desde el concepto de ámbito de educación, haciendo posible el desarrollo de diseños y de programas de acción educativa concreta, controlada y programada, de manera que la función pedagógica adquiere sentido profesional de competencia técnica con fundamento en mentalidad pedagógica específica y en mirada pedagógica especializada en cada intervención.

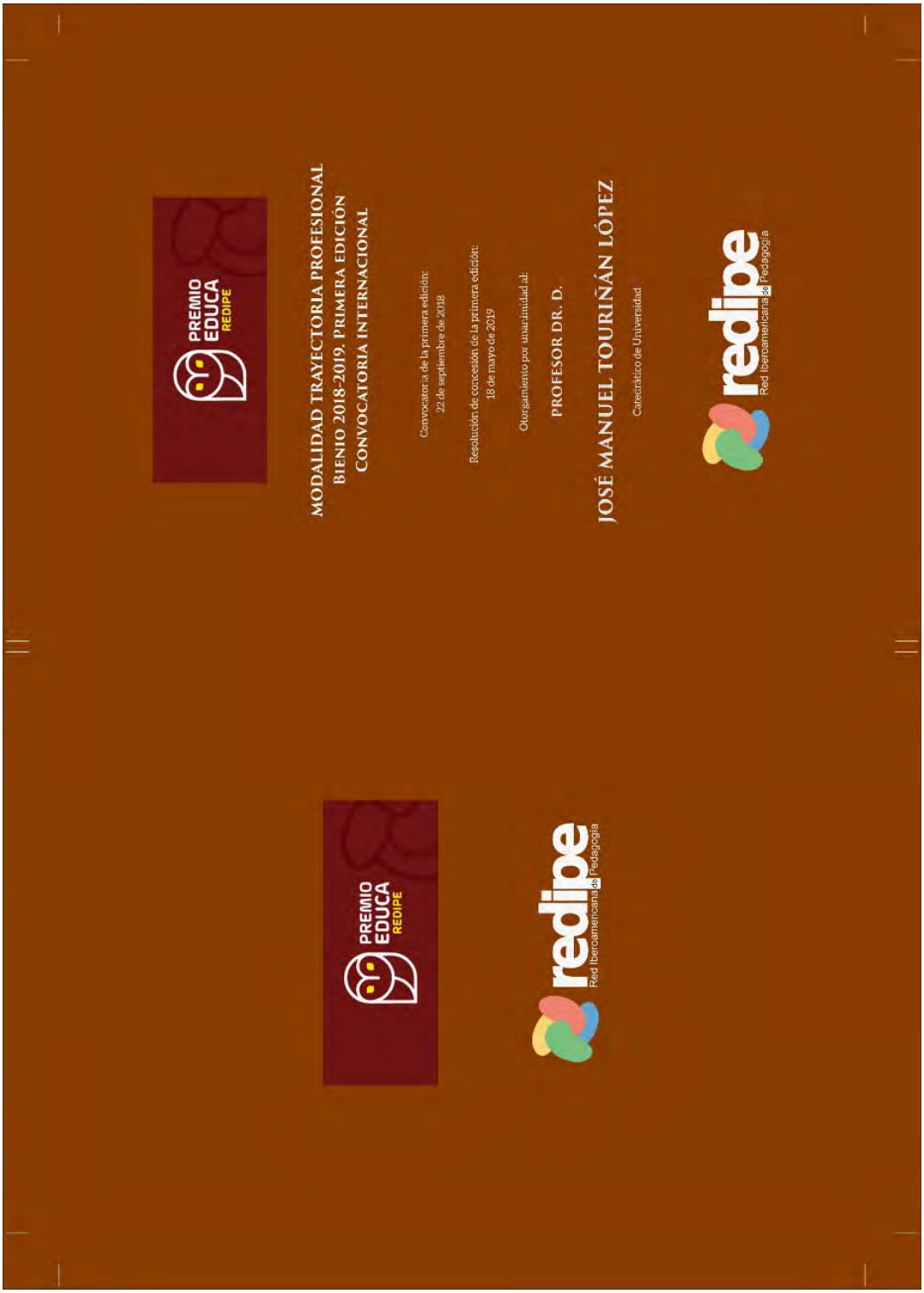
Y para que conste a los efectos oportunos, se firma el Acta de resolución en Santiago de Cali 18 de mayo de 2019.

Julio César Arboleda
Director Redipe
direccion@redipe.org
www.redipe.org

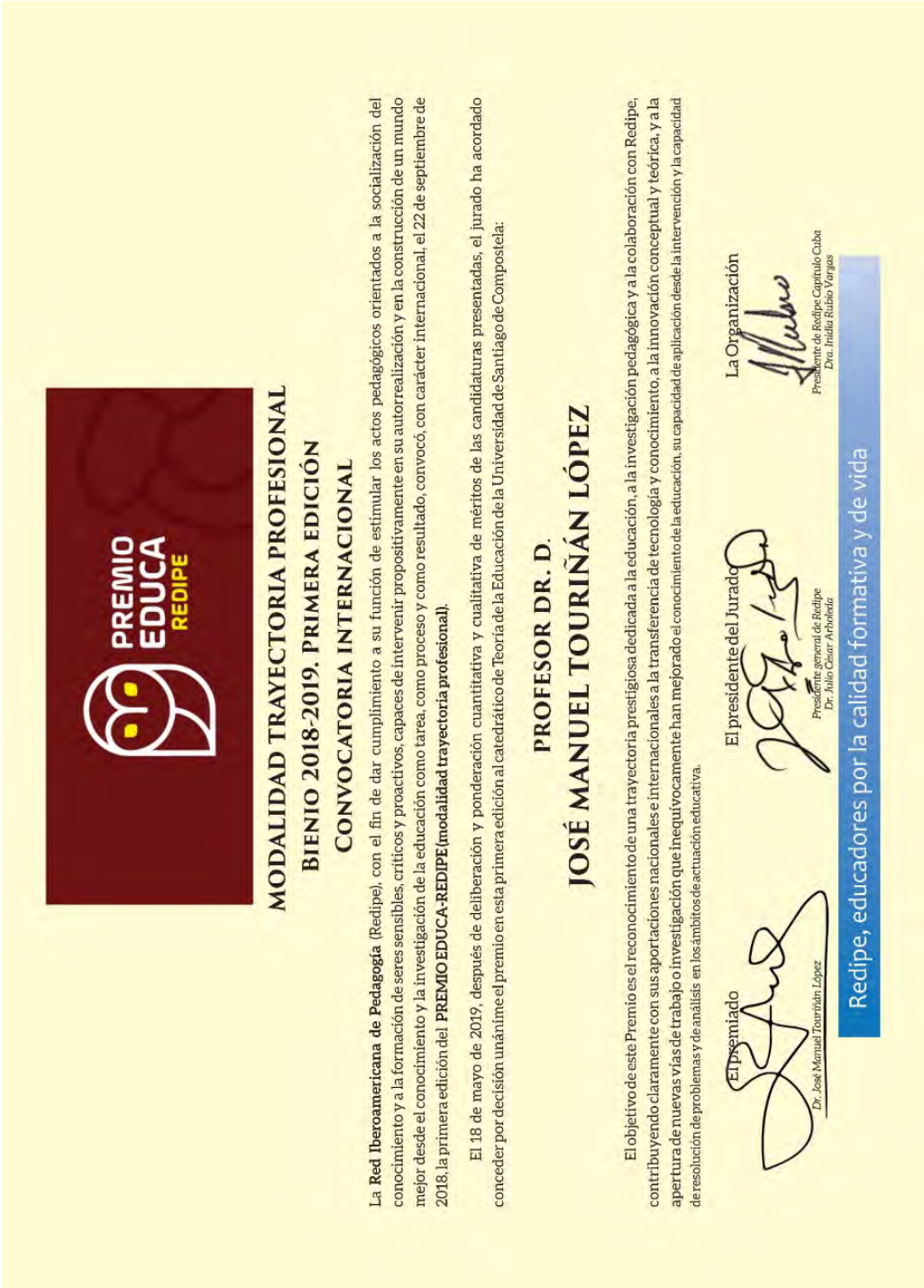
Comité científico

Rodrigo Ruay Garcés,
Universidad La Serena, Chile
Maria Dolores García Perea
Universidad Nacional Autónoma de México
Mario Germán Gil Claros,
Grupo de Investigación Redipe: Epistemología, Pedagogía y Diversidad
Valdir Heitor Barzoto
Universidad de Sao Paulo, Brasil

PORTADA DE LA CARPETA DEL PREMIO



PERGAMINO DEL PREMIO (PRIMERA PÁGINA)



PREMIO EDUCA REDIPE

MODALIDAD TRAYECTORIA PROFESIONAL

BIENIO 2018-2019. PRIMERA EDICIÓN

CONVOCATORIA INTERNACIONAL

La **Red Iberoamericana de Pedagogía** (Redipe), con el fin de dar cumplimiento a su función de estimular los actos pedagógicos orientados a la socialización del conocimiento y a la formación de seres sensibles, críticos y proactivos, capaces de intervenir propositivamente en su autorrealización y en la construcción de un mundo mejor desde el conocimiento y la investigación de la educación como tarea, como proceso y como resultado, convocó, con carácter internacional, el 22 de septiembre de 2018, la primera edición del **PREMIO EDUCA-REDIPE (modalidad trayectoria profesional)**.

El 18 de mayo de 2019, después de deliberación y ponderación cuantitativa y cualitativa de méritos de las candidaturas presentadas, el jurado ha acordado conceder por decisión unánime el premio en esta primera edición al catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela:

PROFESOR DR. D.

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ

El objetivo de este Premio es el reconocimiento de una trayectoria prestigiosa dedicada a la educación, a la investigación pedagógica y a la colaboración con Redipe, contribuyendo claramente con sus aportaciones nacionales e internacionales a la transferencia de tecnología y conocimiento, a la innovación conceptual y teórica, y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

El premiado

Dr. José Manuel Touriñán López

El presidente del Jurado

Presidente general de Redipe
Dr. Julio César Arboleda

La Organización

Presidente de Redipe Capítulo Cuba
Dra. Inidia Rubio Vargas

Redipe, educadores por la calidad formativa y de vida

PERGAMINO DEL PREMIO (SEGUNDA PÁGINA)

www.redipe.org

redipe
Red Iberoamericana de Pedagogía

El jurado nombrado al efecto ha valorado en cada una de las diez candidaturas presentadas a esta convocatoria los siguientes aspectos:

- Las aportaciones nacionales e internacionales editadas
- Los méritos de docencia, investigación, gestión, representación institucional y de transferencia de conocimiento que se aprecian en la obra realizada
- La colaboración con Redipe en Simposios, conferencias, proyectos de investigación, artículos de revista y libros publicados
- La aportación del trabajo realizado a la innovación, conceptual y teórica, y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa
- La difusión, accesibilidad e internacionalización de los trabajos a través de las redes, eventos organizados y premios recibidos, así como la capacidad de liderazgo en investigación.

El jurado firmó el Acta de resolución en Santiago de Cali, haciendo constar como argumentación lo siguiente:

El jurado aprecia que, en la obra del profesor Touriñán, hay un salto cualitativo respecto de la buena educación, porque se prueba que la calidad de la educación tiene que ver con el conocimiento que da competencia técnica a los profesionales de la educación, tanto en funciones de docencia, como en funciones de investigación pedagógica, como en funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo, ya sean estas funciones de técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) o funciones de técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, el pedagogo penitenciario y el asesor pedagógico, entre otros).

En el jurado se ha apreciado de manera singular que, con sus trabajos, don José Manuel Touriñán López se ha convertido en un brillante paladín de la Pedagogía. Contribuye claramente con sus aportaciones nacionales e internacionales a la transferencia de tecnología y conocimiento, a la innovación conceptual y teórica y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

En los trabajos del profesor Touriñán el profesional de la educación encuentra los elementos teóricos y prácticos para poder valorar como educativo cada medio que utilice al construir ámbitos de educación, hacer diseños educativos y generar la intervención pedagógica derivada. Los medios así concebidos se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del pedagogo y ello hace que todo el trabajo del pedagogo se impregne del significado de educar y adquiera valor mesoaxiológico. Se hace Pedagogía mesoaxiológica.

La Pedagogía mesoaxiológica que propugna el profesor Touriñán es resultado de una larga trayectoria investigadora, ha creado lenguaje en Pedagogía, avanza el conocimiento de la educación y sus fundamentos como actividad de intervención y esa concepción de la Pedagogía se ha convertido ya en alternativa emergente, pionera, innovadora y viable en sus propuestas. Su obra mejora la posibilidad de análisis, interpretación y comprensión de la educación y la capacidad de resolución de problemas desde el concepto de ámbito de educación, haciendo posible el desarrollo de diseños y de programas de acción educativa concreta, controlada y programada, de manera que la función pedagógica adquiere sentido profesional de competencia técnica con fundamento en mentalidad pedagógica específica y en mirada pedagógica especializada en cada intervención.

Y para dejar constancia a los efectos oportunos, se firmó el Acta de resolución en Santiago de Cali 18 de mayo de 2019
(Julio César Arboleda, Rodrigo Ruay Garcés, María Dolores García Perea, Mario Germán Gil Claros y Valdir Heitor Barzoto).

Redipe, educadores por la calidad formativa y de vida

ESTATUILLA DEL PREMIO (FOTOGRAFÍA DE SARGADELOS)

PROTOCOLO ACTO DE INAUGURACIÓN RIPEME-2021

Acto Inaugural del III CONGRESO INTERNACIONAL RIPEME
(RED INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA)
20 de octubre de 2021

ACTO PÚBLICO E TELEMÁTICO//DURACIÓN 20 MINUTOS

Antonio Rodríguez Martínez PRESENCIAL	Mar Lorenzo Moledo PRESENCIAL	M.ª del Carmen Fernández Morante PRESENCIAL
Secretaría de Organización Ripeme-2021	Vicerreitora de Igualdade, Cultura e Servizos	Decana da Facultad de Ciencias da Educación

DESENVOLVEMENTO DO ACTO

Abre o acto o Reitor da USC (por delegación, a Vicerreitora de Igualdade, Cultura e Servicios, D.ª M.ª del Mar Lorenzo Moledo) que presenta aos membros da mesa e concede as quendas de intervención.

1. Ten a palabra D. Antonio Rodríguez Martínez, Secretaría de Organización Ripeme-2021. (Presenta Ripeme e estrutura do congreso).
2. Ten a palabra D. Julio César Arboleda, Director da Rede Iberoamericana de Pedagoxía (REDIPE). (Presenta Redipe e fai un saúdo de benvida).
3. Ten a palabra D.ª M.ª del Carmen Fernández Morante, Decana da Facultade de Ciencias da Educación. (Saúdo de benvida).
4. Intervención e peche do acto polo Reitor (por delegación, a Vicerreitora D.ª M.ª del Mar Lorenzo Moledo).

PROTOCOLO ACTO DE ENTREGA DEL PREMIO EDUCA-REDIPE Y AGRADECIMIENTO

ACTO PÚBLICO E TELEMÁTICO//DURACIÓN 40 MINUTOS

Rafael Sáez Alonso PRESENCIAL	Mar Lorenzo Moledo PRESENCIAL	Mª del Carmen Fernández Morante PRESENCIAL
Universidad Complutense de Madrid	Vicerreitora de Igualdade, Cultura e Servizos	Decana da Facultade de Ciencias da Educación

Abre o acto o Reitor da USC (por delegación, a Vicerreitora de Igualdade, Cultura e Servicios, D.ª M.ª del Mar Lorenzo Moledo) que presenta aos membros da mesa e concede as quendas de intervención.

1. Intervención de Julio César Arboleda, Director da Rede Iberoamericana de Pedagoxía (REDIPE), fala sobre o Premio Educa-Redipe e fai loubanza.
2. Mª del Carmen Fernández Morante, Decana da Facultade de Ciencias da Educación, le a resolución do Premio Educa-Redipe 2019 na Modalidade Traxectoria profesional e carácter internacional.
3. Rafael Sáez Alonso da Universidad Complutense de Madrid realiza unha apoloxía do Premiado Educa-Redipe 2019.
4. José Manuel Touriñán López, Universidade de Santiago de Compostela recibe o Premio Educa-Redipe 2019 (Pergamiño e estatua. Entregan a Vicerreitora e a Decana respectivamente).
5. O profesor Touriñán López agradece o galardón con breve discurso.
6. Intervención e peche do acto polo Reitor (por delegación, a Vicerreitora de Igualdade, Cultura e Servicios, D. ª M.ª del Mar Lorenzo Moledo).

ENLACES A SESIONES TEAMS SEGÚN PROGRAMA DE ACTOS

III Congreso RIPEME 2021 online

Vínculo al Equipo Teams del congreso: https://bit.ly/3oH4C1a

Código general de acceso al congreso: 48dafxj

Programa

Miércoles 20 de octubre	
16:00-17:00 España 08:00-09:00 Colombia	**Inauguración y entrega de premio y agradecimiento.**
Vínculo de la Sesión:	https://bit.ly/3lj84Nd
17:00-18:00 España 09:00-10:00 Colombia	Conferencia inaugural. *Construcción de ámbitos de educación. La perspectiva mesoaxiológica* **José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela**
Vínculo de la Sesión:	https://bit.ly/3mu8Bvi
18:00-19: España 10:00-11:00 Colombia	*Proyecto Educere Area (PIIR 004) Educar con el área cultural, Construcción de ámbitos de educación.* **José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela** *Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica. Análisis de datos del cuestionario 5.* **Antonio Rodríguez Martínez. Universidad de Santiago de Compostela**
Vínculo de la Sesión:	https://bit.ly/3BkJqBj
Jueves 21 de octubre	
16:00-18:00 España 08:00-10:00 Colombia	Mesa Redonda 1. *Proyectos de vida y construcción de la persona desde la Pedagogía* Julio César Arboleda. REDIPE – Universidad de San Buenaventura Luz Marilyn Ortiz Sánchez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas M.ª Ángeles Hernández Prados. Universidad de Murcia M.ª del Carmen Gutiérrez Moar. Universidad de Santiago de Compostela **Coord.: Vicente Peña Saavedra. Universidad de Santiago de Compostela**
Vínculo de la Sesión:	https://bit.ly/3aw5Tjn
18:00-20:00 España 10:00-12:00 Colombia	Mesa Redonda 2. *Bienestar y educación* M.ª Rosario Limón Mendizábal. Universidad Complutense de Madrid M.ª Esther Olveira Olveira. Universidad de Santiago de Compostela Alejandra Cortés Pascual. Universidad de Zaragoza Alma Rosa Hernández Mondragón. Universidad La Salle, México **Coord.: Carmen Pereira Domínguez. Universidad de Vigo**
Vínculo de la Sesión:	https://bit.ly/3DjOqXt
Viernes 22 de octubre	
16:00-18:00 España 08:00-10:00 Colombia	Mesa Redonda 3. *Patrimonio cultural, una mirada pedagógica* María González Blanco. Universidad de Santiago de Compostela Álvaro Dosil Rosende. Universidad de Santiago de Compostela Carlos Varela Ulla. Universidad de Santiago de Compostela

	Delfin Manuel Magalhães Sousa. Universidad de Santiago de Compostela **Coord.: Laura Touriñán Morandeira. Universidad de Santiago de Compostela**
Vínculo de la Sesión:	https://bit.ly/2WPDeSW
Viernes 22 de octubre (Continuación)	
18:00-20:00 España 10:00-12:00 Colombia	Mesa Redonda 4. Experiencias de intervención (Aprendizaje/servicio, educación y desarrollo, transferencia, etc. Miguel Ángel Santos Rego. Universidad de Santiago de Compostela M.ª Carmen Fernández Morante. Universidad de Santiago de Compostela Ramón Mínguez Vallejos. Universidad de Murcia Azucena Ochoa Cervantes. Universidad Autónoma de Querétaro, Santiago de Querétaro, México **Coord.: Rafael Sáez Alonso. Universidad Complutense de Madrid**
Vínculo de la Sesión:	https://bit.ly/3ahIqSM
20:00-20:30 España 13:00-13:30 Colombia	**Clausura** Se aprovecha la presencia física de los componentes de la mesa 4 y se incorpora el presidente de REDIPE, Julio César Arboleda (online) y el Coordinador de la Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (RIPEME) (J. M. Touriñán López)
Vínculo de la Sesión:	https://bit.ly/2YvTJUY

SECCIÓN 2.-

CONFERENCIAS CENTRALES Y ANÁLISIS DE DATOS DE CUESTIONARIOS DE PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

LA CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN. LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

José Manuel Touriñán López
Catedrático de Pedagogía
Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Webs Particulares:
http://dondestalaeducacion.com/
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w
Correo-e: josemanuel.tourinan@usc.es
Researcher ID: L-1032-2014
Orcid: 0000-0002-7553-4483

1. PRESENTACIÓN

El objetivo del contenido de este texto es la formación de criterio sobre el significado de 'educación' y la importancia de la Pedagogía en la construcción de ámbitos de educación, poniendo de manifiesto la perspectiva mesoaxiológica: el conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales, integrando significado de educación, acepción técnica de ámbito, dimensiones generales de intervención, procesos de intervención y formas de expresión en cada área.

De este modo, cada área cultural tiene que ser significada y valorada como educación y construida como ámbito de educación. La preocupación que hoy tenemos por la educación como objeto de conocimiento no es una preocupación indirecta. Se ha dado un giro copernicano: la cuestión no son los saberes que se transmiten en la educación, sino la educación como objeto de conocimiento, porque el conocimiento de la educación *hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' y como el resultado de establecer la relación entre contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico en cada ámbito de educación construido.*

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica (adoptamos decisiones de fines y medios en educación con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que decidimos). Y hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación; es la perspectiva mesoaxiológica, un término que nace por conjunción de tres palabras griegas cuyo significado se traduce en medios-valores-logos o comprensión. Se trata de comprender-medios-valorados. Esto es lo que hace toda ciencia que implica intervención, paso del conocimiento a la acción: comprender medios

valorados desde su ámbito de intervención. Lo hace la medicina, que comprende medios valorados desde el punto de vista de la salud y lo hace la Pedagogía que es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación y, por tanto, es pedagogía mesoaxiológica que comprende cada medio que utiliza como medio valorado educativamente con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito 'educación'.

En perspectiva mesoaxiológica, la Pedagogía es conocimiento de la educación y transforma la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar los valores propios del significado de "educación" para aplicarlo a cada área de experiencia cultural desde las funciones pedagógicas en cada ámbito de educación construido.

El ámbito de educación, por tanto, es un concepto técnico en Pedagogía. No es un espacio físico, el ambiente o el entorno. Es el resultado de valorar como educativa el área de experiencia cultural, ajustándola al significado de educar fundado en el conocimiento de la educación.

Las áreas culturales no educan sin más; hay que transformarlas, convertirlas en educación, haciendo de ellas medios idóneos, es decir, ajustados al significado de educar y, por tanto, comprendidos y valorados educativamente. Esto es lo que hace cualquier ciencia en su propio campo siempre que su objeto de estudio sea la intervención y no solo el conocimiento. Hay que pasar del conocimiento a la acción. La pedagogía, la medicina, la psicología, las ingenierías, la arquitectura son ciencias de este tipo.

Hoy se dice que la educación para el siglo XXI se resuelve en los objetivos identificados por las cinco (5) "Ces" (aludiendo a la primera letra de las palabras significadas en inglés) Critical thinking, Communication, Colaboration, Creativity, Computational Thinking https://www.graniteschools.org/edtech/4cs/ . Pongan ustedes FOUR Cs or FIVE Cs en Google y verán el resultado

También se dice que el currículo de la educación del siglo XXI será STEM (por sus siglas en inglés: ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas) y, frente a eso, algunos ya han dicho que el futuro de la educación no será STEM, sino STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas).

https://www.researchgate.net/publication/350687264_Acquisition_of_21st_Century_Skills_Through_STEAM_Education

https://www.researchgate.net/publication/264457053_What_is_STEM_education_and_why_is_it_important

Si tomamos como referente la actividad de estudiar vemos que ocurre lo mismo. Hemos identificado rasgos de esa actividad que se resumen en la frase de *comprender para a recordar,* un lema que de ninguna manera debe entenderse como la panacea de que consiguiendo eso, ya estamos educados; ni siquiera se sigue que "comprendiendo para recordar" signifique que ya estamos educados o que ya sabemos estudiar (no se sigue lógicamente que la finalidad el estudio sea comprender para recordar).

https://blog.mad.es/metodo-sq3r/

Una de las mejores manifestaciones de la técnica de estudio es la técnica SQ3R. Acrónimo de las siglas en inglés de cada palabra clave (Survey-Explora, Question-pregunta, Read-lee, Recite-recita y review-repasa). Posteriormente esta técnica de estudio de Robinson fue ampliada por el autor, añadiendo dos actividades iniciadas con R (Record: reescribe o graba o registra y Reflect: reflexiona), convirtiéndose así en SQ5R.

https://www.weber.edu/wsuimages/vetsupwardbound/StudySkills/SQ3Rmethod.pdf

Por último, en esta ronda de ejemplos, tenemos que reparar en un libro que establece 21 principios o lemas de conducta para ser feliz. El libro *El camino de la felicidad* está entre los diez libros más traducidos de la historia que no son libros religiosos (los primeros son el principito, las aventuras de Alicia, pinocho, Pipi calzas largas todos ellos libros infantiles y después libros de aventuras como los pilares de la tierra, las aventuras de Harry Potter).

https://www.alphatrad.es/noticias/los-libros-mas-traducidos-del-mundo

https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Publicaciones_por_n%C3%BAmero_de_traducciones

Y yo me pregunto:

¿Por estar dicho en inglés ya es verdad??

¿Por qué y quién decide qué es lo educativo?

¿No hay más valores educativos que esos?

¿Y por adquirir esas metas ya estamos educados?

¿Y cuántos lenguajes tenemos que dominar para interpretar nuestra cultura, aunque no lo digan estas propuestas?

¿En qué materia se trabajan los valores postulados en esos textos?

Lo que estamos significando aquí, no es una cuestión de didáctica general o específica, tampoco un problema de pedagogía cognitiva, sino un problema de pedagogía general: justificar algo como educativo desde el significado de 'educar' por medio del conocimiento de la educación.

Herbart es el origen de la construcción de los conceptos propios de la educación y permítanme decir que todavía no existe una universidad que reconozca con su nombre la relevancia de su trabajo, ni siquiera es el nombre de una facultad de Pedagogía. Pero lo cierto es que Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de "círculo visual propio" que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart que: "La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarse por ello" (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: "Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el

sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?" (Herbart, 1806, p. 5).

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación: "Lo que debe hacer la pedagogía es *deliberar sobre sus propios conceptos* y cultivar una *reflexión independiente.* De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones *y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada*" (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

Hoy en día, seguimos avanzando hacia la pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. En resumen, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza desde el conocimiento de la educación: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Ese saber de perspectiva mesoaxiológica, que valora cada medio como educativo, es el que corresponde a la Pedagogía y la Pedagogía es el saber que necesitamos para construir ámbitos de educación, es decir, para transformar en educativo cualquier medio que utilicemos para educar.

En este trabajo vamos a centrar nuestra reflexión en el significado de educación y su relación con la Pedagogía, que es conocimiento de la educación, para comprender la perspectiva mesoaxiológica, que quiere decir valorar como educativo cualquier medio utilizado para educar. El discurso se estructura, atendiendo a las siguientes propuestas:

- 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
- El carácter y el sentido de la educación son condiciones que determinan y cualifican el significado de educación en la definición real
- El área cultural admite tres acepciones como ámbito de educación construido, atendiendo al sentido específicamente formativo de la acción de educar, y el reto pedagógico es transformar áreas de experiencia en ámbitos de educación
- Donde hay educación hay riesgo, pero, para educar, además de enseñar, hay que construir ámbitos de educación y hacer el diseño educativo, que es previo y complementario del diseño instructivo en la intervención pedagógica generada
- En perspectiva mesoaxiológica, intervenir implica tener competencia para realizar una acción educativa concreta, controlada y programada, tomando como instrumento la actividad común.

2. 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

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*.

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

En relación con 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 esa área y que educar sea simplemente enseñar el área. Es innegable, dado el actual desarrollo del conocimiento de la educación, que todos los profesores no requieren 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. No hay que saber la misma Historia para ser profesor de Historia en primaria, secundaria, o universidad (Touriñán, 2016a, 2016b y 2014b).

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

a) Si bien es verdad que una buena parte de los objetivos de la educación tiene algo que ver con los contenidos de las áreas culturales en la enseñanza, el

ámbito de los objetivos no se agota en los ámbitos de las áreas culturales, ni siquiera en la docencia. La función pedagógica, referida a la docencia, no se agota en saber la información cultural correspondiente a un tema de un área cultural en una clase; antes bien, la función pedagógica se pone de manifiesto cuando se sabe qué tipos de destrezas, hábitos, actitudes, etc., de los diversos dominios que señalan las taxonomías, se están potenciando al trabajar de manera especial en ese tema. La cuestión, en la docencia, no es saber tanto sobre un área como el especialista, sino saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema del área y qué destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias estamos desarrollando al enseñar ese tema.

b) La identificación del conocimiento de las áreas culturales con el conocimiento de la educación fomenta una situación pedagógica insostenible: la tendencia a evaluar el rendimiento escolar fundamentalmente por los niveles de información cultural de área. Sin que ello signifique que cualquier contenido sea puramente formal y sirva para alcanzar cualquier tipo de destreza, es posible afirmar que, aunque no con el mismo nivel de eficacia, desde el punto de vista pedagógico, con uno sólo de los temas culturales del programa que debe estudiar un alumno de secundaria, por ejemplo, se podrían poner en marcha las estrategias pedagógicas conducentes al logro de casi todos los objetivos educativos del programa, a excepción de la información cultural específica del área.

c) Incluso identificando conocimiento de la educación y conocimiento de áreas culturales, se puede entender que hay un determinado conocimiento de la educación, hablando de la enseñanza, que no es el conocimiento de las áreas culturales: el conocimiento de la transmisión de los conocimientos de esas áreas culturales. La educación tendría efectivamente como misión, por ejemplo, la transmisión de conocimiento acerca del arte y lo artístico. En este caso, que ese conocimiento sea fiable y válido es problema de los historiadores del arte, de los críticos del arte y de los investigadores de esa área cultural; el conocimiento de la educación para la enseñanza sería, en este caso, el conocimiento de las estrategias de intervención.

d) Atendiendo a lo anterior, es obvio que existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica. En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos 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 práxico, 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 práxicos 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 le capacita para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso concreto, de manera tal que ese contenido cultural sea utilizado como instrumento para desarrollar en cada *educando el carácter y sentido propios del significado de 'educación'*. El conocimiento de la educación capacita al profesional de la educación, por ejemplo, no sólo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

Hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de "*el conocimiento de la educación*", es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, el crítico de arte, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas culturales, no cabe duda que responder adecuadamente a, si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, artístico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento.

En 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 objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva, según el caso. Y así las cosas, 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 con significación intrínseca al ámbito de conocimiento 'educación'. 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 (Touriñán, 2013b). En consecuencia, la lógica de saber no es la lógica de hacer saber y esta no es la lógica de educar, necesariamente.

De acuerdo con las argumentaciones realizadas, hablar de *conocimiento de la educaci*ón es lo mismo que interrogarse acerca de la *educación como objeto de conocimiento*, lo que equivale a formularse una doble pregunta.

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

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, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos 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 desde la *mirada pedagógica*, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia", entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación (Touriñán, 2013c).

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. Es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, y precisamente por eso podemos decir que a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como "*ámbito de educación*".

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso (Touriñán y Sáez, 2015; Touriñán, 2015).

3. EL PUNTO DE PARTIDA HACIA LA DEFINICIÓN REAL DE EDUCACIÓN ESTÁ EN EL USO COMÚN DEL TÉRMINO Y EN LAS ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN

Por principio de significado, la definición real nos exige, además de discernir y definir, *entender*, o sea, nos exige saber en sentido pleno: 1) demostrar la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonar teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibrar la impresión de realidad que nos trasmiten. Por consiguiente, tiene sentido afirmar que la indefinición del significado es una fuente constante de mala comprensión y de consideraciones erróneas. Cuando el significado es ambiguo, interpretamos mal a otras personas, a otras cosas y a nosotros mismos: por ambigüedad, distorsionamos y tergiversamos (Dewey, 1998, p. 140).

Desde la perspectiva de la definición nominal y de la finalidad, vinculada a las actividades, 'educar' es, básicamente, adquirir en el proceso de intervención un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida y construirse a sí mismo, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación; se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad común interna: pensar, sentir afectivamente, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando), y desde cada actividad común externa (juego, trabajo, estudio, intervención, exploración y relación), para elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación (Touriñán, 2014a).

Desde la perspectiva de la definición nominal y de la actividad, se afirma que la actividad educativa es "educativa", porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de uso común del término, igual que cualquier otra entidad que se defina nominalmente y sea comprensible. Los criterios de uso común del término y los criterios vinculados a las actividades nos permiten discernir y vincular la definición a la finalidad: el concepto de educación queda demarcado *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término y se preserve la finalidad de educar*. Pero eso es necesario, aunque no es suficiente, si queremos hacer una definición real.

3.1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN SE VINCULA NOMINALMENTE A CRITERIOS DE USO COMÚN DEL TÉRMINO

Hoy es frecuente escuchar frases que reflejan los usos más comunes de educación: ¿Se ha pasado de moda la buena educación?; ¿Dónde está el civismo?; ¿Dónde está la cortesía?; ¿Tiene alguna utilidad respetar las normas sociales?; La amabilidad no se premia y no es habitual; ahora, más que nunca, la ignorancia es muy osada y se disculpa, como si fuera ingenuidad; no parece que esté formado; hay que

darle un barniz, hay que perfeccionarlo; este chico está malcriado". Todas esas frases inciden en las manifestaciones más tradicionales del uso común de 'educado'.

Las formas más tradicionales que el uso común hace del significado de educación proceden de nuestra experiencia colectiva histórica y en muy diversos autores y pasajes históricos encontramos argumentaciones que se han transmitido como acervo cultural colectivo y forman parte de la experiencia y de la memoria colectiva que identifica la educación en los siguientes usos comunes: 1) la educación es cortesía, civismo y urbanidad; 2) la educación es crianza material y espiritual; 3) la educación es perfeccionamiento; 4) la educación es formación (Touriñán, 2016a).

De manera sintética los criterios vinculados al uso del lenguaje común se agrupan en cuatro apartados: criterio de contenido axiológico, forma ética, uso formativo y desarrollo equilibrado (Esteve, 2010, pp. 21-28; Peters, 1969 y 1979 Touriñán, 2015):

a) Una acción educativa lo es, porque obedece a un criterio *axiológico* de *contenido*: no calificamos de educativos a aquellos procesos en los que aprendemos algo que va en contra de los valores, y esto quiere decir que solo calificamos de educativo el aprendizaje de contenidos axiológicamente irreprochables. Defender algo como educativo, implica un juicio de valor sobre el contenido que se utiliza. Si no se logra esto, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.

b) Una acción educativa lo es, porque obedece a un *criterio ético* de *forma*: no consideramos educativo actuar sobre un educando sin que se respete su libertad o su dignidad como persona. La intervención educativa debe ser moralmente irreprochable, debe respetar la dignidad y la libertad del educando, porque es también agente de su propio desarrollo. Si no se logra esto, estamos en proceso de instrumentalización

c) Una acción educativa lo es, porque obedece a un criterio *formativo* de *uso*: no calificamos de educativos aquellos aprendizajes en los que el educando repite algo que no entiende y que no sabe cómo usar. La acción educativa debe ser formativa, debe hacer posible el desarrollo en el educando de algún tipo de esquema conceptual propio sobre lo que se le comunica. Si no se logra esto, no educamos, solo estamos en fase de información, instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico.

d) Una acción educativa lo es, porque obedece a un criterio de *equilibrio* en el *desarrollo*: hablar de educación exige que se consiga una personalidad integrada sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de las áreas de experiencia produzca hombres y mujeres desequilibrados. El proceso educativo reclama siempre resultados equilibrados. Tanto si hablamos de formación general, como de formación especializada, hablamos de formación construida sobre el principio de educación equilibrada en todos los ámbitos y dimensiones del desarrollo en los que está presente. Si no se logra esto, no educamos, estamos en fase de especialismo.

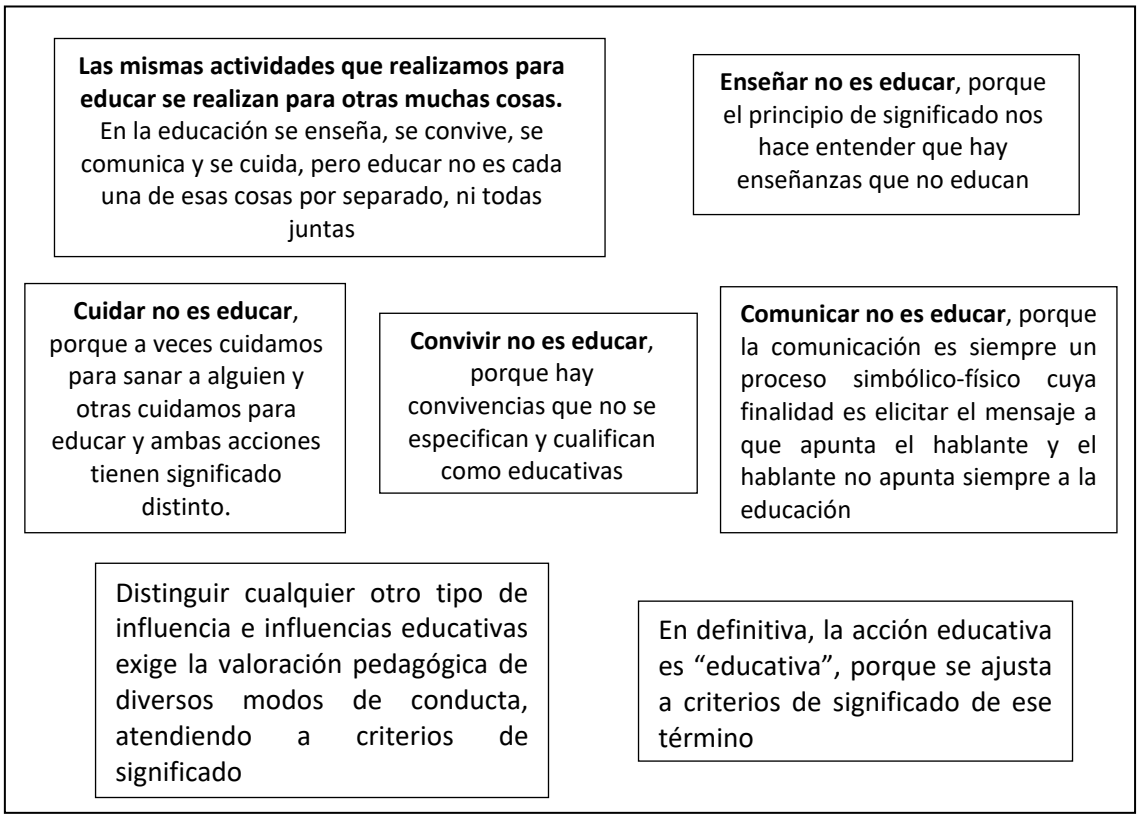
3.2. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN SE VINCULA NOMINALMENTE A CRITERIO DE FINALIDAD EN LAS ACTIVIDADES

En el ámbito del conocimiento de la educación y desde la perspectiva de la actividad, se puede mantener que *las actividades que realizamos no son las que determinan el significado real. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción educativa.* En la educación se enseña, se convive, se comunica y se cuida, pero educar no es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas:

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

Desde la perspectiva de las actividades, distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Cuidar no es educar, porque cuidamos para sanar y cuidamos para educar de manera distinta; lo único común entre ambos tipos de cuidado es la atención moral al agente que va a ser intervenido. 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, etcétera (Cuadro 1).

Cuadro 1: La acción educativa se ajusta al significado de educar



Fuente: Touriñán, 2015, p. 75. Elaboración propia.

Desde una perspectiva descriptiva o expositiva que tenga presente las condiciones enunciadas anteriormente, la finalidad de la educación, es que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad común interna (pensar, sentir, querer, elegir hacer u operar, decidir actuar o proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, intervención, exploración y relación), para elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se le plantean en cada situación.

Desde la perspectiva de la finalidad, la educación es valor, porque la finalidad es un valor que se elige. Como valor, el objetivo fundamental de *la educación, como tarea,* es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para elegir, comprometerse, decidir, realizar y relacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica. Desde esa misma perspectiva, el objetivo fundamental de *la educación, como resultado,* es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para elegir, comprometerse, decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación, porque, en definitiva, de lo que se trata, respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación: es una actividad, en definitiva, orientada a construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores.

Llegados a este punto, podemos decir que la actividad educativa es "educativa", porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de uso común del término, igual que cualquier otro objeto que se defina y sea comprensible. Pero en la definición real de educación hay criterios que están más allá del uso común y la finalidad.

3.3. HAY QUE IR MÁS ALLÁ DEL USO COMÚN Y DE LAS ACTIVIDADES QUE CORRESPONDEN A LA DEFINICIÓN NOMINAL

El uso común del término educación nos ayuda a configurar el concepto, de manera que somos capaces de discernir entre lo que *es* educar y lo que *parece* y esto es importante, porque, es posible que determinadas actividades *parezcan* educación y *sean* otra cosa. El análisis de las actividades nos ayuda a precisar más; no sólo discernimos (conocemos su aspecto y configuración), sino que avanzamos hacia la definición de los rasgos propios de educación. Además de saber que algo es educación, hace falta poder decir *qué* es educación. Hay que saber lo que es una cosa a diferencia de otra que también 'es'. Hay que explicar cada uno de los rasgos de la fisonomía de la cosa. Entonces, no solo discernimos una cosa de su apariencia, lo que es, de lo que no es, sino que, además, circunscribimos con precisión los límites donde la educación empieza y termina, su perfil unitario. Los criterios de uso común del término y los criterios vinculados a las actividades nos permiten discernir y vincular la definición a la finalidad: el concepto de educación queda demarcado *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término y se preserve la finalidad de educar* (Touriñán, 2014a).

Pero nada de lo anterior nos permite establecer con certeza cuáles sean las finalidades concretas que tienen que ser vinculadas a lo que es el producto de la educación y a la orientación formativa temporal de cada momento, ajustada a la condición humana individual, social, histórica y de especie. Además de discernir, conocer el aspecto, hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es saber discernir, saber definir y entender el concepto. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real.

La etimología y la sinonimia constituyen el ámbito de las definiciones nominales. En el ámbito de las definiciones nominales somos capaces de alcanzar un saber que nos permite discernir. Incluso podemos llegar a profundizar sobre los usos estipulativos, descriptivos y programáticos de la definición general (Scheffler, 1970). Pero saber no es solo discernir; hay que llegar a definir realmente, buscando los rasgos que nos permiten distinguir, lo que es, de lo que no es. El uso común del término educación nos ayuda a configurar el concepto, de manera que somos capaces de discernir lo que es educar, de lo que parece.

El análisis de las actividades nos ayuda a precisar más: no sólo discernimos (conocemos su aspecto y configuración), sino que avanzamos hacia la definición de los rasgos propios de educación. Además de saber que algo es educación, hace falta poder decir *qué* es educación. Hay que saber lo que es una cosa a diferencia de otra que 'es'

también. Pero el análisis de las actividades nos permite afirmar que las actividades que realizamos en educación no son las que determinan el significado real. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas tareas. Tenemos criterios de uso del término que nos permiten discernir, pero solo alcanzamos el espacio de la definición real, si nos adentramos en los rasgos que caracterizan la cosa a definir. El camino de la definición real se inicia en el análisis de las actividades que nos permite preservar la finalidad, pero va más allá.

En el contexto de la educación, la práctica totalidad de las definiciones del término se mueven entre la definición nominal (etimológica o sinonímica) y la vinculación a la finalidad de los usos del término. Es una práctica frecuente definir partiendo de las definiciones previas dadas por otros autores y extractar los rasgos que mejor se ajustan a la posición particular del contexto que queremos defender, como si fueran definiciones expositivas o descriptivas. Muy diversos trabajos recopilan múltiples definiciones de educación que se ajustan a esta forma de definir (Sáez, 2007; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009).

Sin embargo, este modo de actuar ha dado lugar, unas veces, a un excesivo formalismo en el contexto de la definición, porque, a fuerza de buscar los significados de uso común que sean aceptados de manera general, estas definiciones no se comprometen con las situaciones concretas no comunes y evitan entrar en relación con los usos previos, en particular. En otras ocasiones, dado que estas definiciones no tratan de conciliar o confrontar las doctrinas de las múltiples corrientes en torno los diversos significados recopilados, sino que buscan destacar los rasgos que se consideran denotativos y configuradores del concepto, la definición acaba con frecuencia en un despreocupado eclecticismo (Quintana, 1988, p. 51; Berlo, 1979, pp. 209-228). Si educar es transformar la animalidad en humanidad, ¿cuántas maneras tenemos de hacerlo?; si educar es dar al cuerpo y al alma toda la perfección de que son susceptibles, ¿cómo identificamos, discernimos, definimos, creamos o desarrollamos esa perfección?; si la educación es perfeccionamiento intencional de las capacidades específicamente humanas, ¿son humanas todas las capacidades del hombre o hay algunas que son del hombre y no son humanas y, por tanto, no tendrían que ver con la educación?

Tenemos que ir más allá de la definición nominal: además de discernir, conocer el aspecto, hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. Pero, lo cierto es que, una buena parte del pensamiento pedagógico, en lugar de seguir este camino, se ha inclinado, por sinonimia, hacia el pensamiento metafórico desde la función simbólica atribuible a la educación y, por etimología, a los lemas vinculados al pensamiento pedagógico antinómico (Mantovani, 1972; Scheffler, 1970; Touriñán, 2014a).

El paso de la definición nominal a la definición real exige descubrir los rasgos propios de la educación y entenderlos en su funcionamiento. Hay que explicar cada uno de los rasgos de la fisonomía de la cosa definida. Entonces, no solo discernimos una cosa de su apariencia, lo que es de lo que no es, sino que, además, circunscribimos con precisión los límites donde la educación empieza y termina, su perfil unitario, porque

saber qué es educación no es solo saber discernir, sino también saber definir y entender el concepto (Touriñán, 2016a).

Tenemos que llegar a la definición real, porque la verdad de cada cosa definible se funda en el ser mismo de ella, en los rasgos que le son propios y la justifican como tales, porque le confieren carácter y sentido, determinación y cualificación, frente a cualquier otra cosa que es y tiene las propiedades que le pertenecen por necesidad lógica. Entender no es solo ver el conjunto de rasgos que se ofrecen a quien contempla, sino justificarlos como rasgos que previamente constituyen la cosa en cuestión; hay que entender por qué esa cosa es así y no de otra manera. Al saber las cosas de este modo, sabemos la *necesidad* de que sean como son y, por tanto, por qué no son de otro modo. Al definir rasgos y *entenderlos*, sabemos en sentido pleno: 1) demostramos la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonamos teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibramos la impresión de realidad que nos trasmiten (Zubiri, 1978, pp. 39-44).

Saber en sentido pleno es conocimiento con coherencia y sentido crítico. Es un saber próximo a la sabiduría que siempre requiere integración personal de lo sabido. Asumir la competencia de saber en sentido pleno ha obligado a pensar en nuevas revisiones en el ámbito de la investigación de nuevos procesos y entornos de adquisición de conocimiento que se configuran como entornos personales de aprendizaje (Reig, 2012), compatibles con trayectorias personales de aprendizaje que orientan nuevas teorías de la enseñanza (Sztajn, Confrey, Wilson y Edington, 2012) y que sirven para crear fondos de conocimiento personal (González, Moll, y Amanti, 2005). Son aprendizajes específicos que afectan a la capacidad cognitiva, al procesamiento de la información y a la competencia socio y afectivo-emocional, en la perspectiva del aprendizaje situado y significativo (Novak, 1998; Díaz Barriga, 2006; Polanyi, 1978; Ausubel, 1982).

Nada de la definición nominal nos permite establecer con certeza cuáles sean las finalidades concretas que tienen que ser vinculadas a lo que es el producto de la educación y a la orientación formativa temporal de cada momento, ajustada a la condición humana individual, social, histórica y de especie. Tampoco sabemos con exactitud desde la definición nominal cuales son los componentes estructurales de la intervención pedagógica, porque aquella no nos adentra en la complejidad objetual de la educación. Nada nos dice la definición nominal sobre la capacidad de resolver problemas teóricos y prácticos de la acción educativa, porque no nos adentra en la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación. Ninguna de esas cuestiones es asunto simplemente deducible de manera directa desde la idea de finalidad. Tenemos que construir la definición real para atender al proceso educativo e implementarlo. Y eso significa responder a una doble pregunta fundamentante: qué tienen en común todas las actividades para que sea posible educar y cuáles son esos rasgos inherentes al significado de educar.

Desde la perspectiva de la definición real, distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no solo a criterios de uso y finalidad, sino también entender la actividad como estado y capacidad común que hace posible que el hombre se eduque y además atender a criterios de significado intrínsecos al propio concepto de educación

para que se puedan construir principios de educación y de intervención pedagógica por medio del conocimiento de la educación. En definitiva, hemos de construir el pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es "educativa", porque: 1) se ajusta a los criterios de uso del término, 2) cumple la finalidad de educar en sus actividades y 3) se ajusta al significado real de esa acción, es decir se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que le son propios, igual que cualquier otra entidad que se defina y sea comprensible.

Pero, para poder afirmar que algo es realmente educativo y es educación, tenemos que preguntarnos:

- Qué hacemos con todas las actividades para que se conviertan en educación
- Qué hacemos para que una actividad artística sea educativa
- Qué hacemos para que un determinado contenido de área cultural sea transformado de información en conocimiento y de conocimiento en educación
- Qué hacemos para que, en unos casos, enseñemos un área cultural y, en otros casos, eduquemos con el área cultural
- Qué hacemos para transformar un área de experiencia cultural en un ámbito de educación
- Qué hacemos para construir un ámbito educativo integrado en la arquitectura curricular.
- ¿Cuáles son los valores educativos comunes, específicos y especializados que puedo lograr con mi materia o con la experiencia práctica que llevo a cabo en el nivel educativo que corresponda?

Tenemos que avanzar desde discernir, conocer el aspecto, a definir los rasgos propios de educación y a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es discernir, definir y entender. Todas las educaciones especificadas, son adjetivaciones de educación, son adjetivamente matemática, ambiental, intelectual, física, afectiva, profesional, virtual, etc.), pero todas ellas son educaciones, porque todas ellas son, genéricamente-sustantivamente, educación y eso quiere decir que tienen en común los rasgos propios que determinan y cualifican una acción como educación y, en cada caso se ejecuta como acción educativa concreta y programada que tiene en cuenta todos y cada uno de los elementos estructurales de la intervención pedagógica.

Desde el punto de vista de la definición real, "educar" exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que determinan y cualifican en cada proceso educativo su significado real. En tanto que proceso, *Educar* es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas por medio de la actividad

común interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades (Cuadro 2).

Cuadro 2: *Extensión del significado de educación en la definición real*

ACTIVIDAD COMÚN INTERNA
Pensar, sentir (afectivamente), querer, elegir-hacer (operar: construir procesos de relación medios-fines), decidir-actuar (proyectar: construir proyectos y metas) y crear (construir cultura, simbolizando)

Dimensiones generales de intervención relativas a la actividad común interna (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad)

Competencia adecuada de cada dimensión (talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador)

Capacidad específica de cada dimensión (racionalidad, pasión-emocionalidad, volición-motivación, intencionalidad, moralidad, sensibilidad-espiritualidad)

Disposición básica de cada dimensión (juicio-criterio, templanza-compasión, fortaleza, prudencia, justicia-conciencia, consciencia-notación)

Actividades comunes internas propias de las dimensiones del educando (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear)

Actividades comunes externas del educando (juego, trabajo, estudio, intervención, exploración y relación)

Medios internos, recursos ajustados a las finalidades desde las actividades del educando

Medios externos, recursos ajustados a las finalidades desde las actividades del educando

Hábitos intelectuales, afectivos, volitivos, operativos, proyectivos, creadores

Finalidades de la educación y valores guía derivados para la vida digna

Ámbitos de educación construidos
Niveles escolares
Arquitectura curricular para la orientación formativa temporal de la condición humana individual, social, histórica y de especie
Recursos, técnicas y procedimientos aplicados a las estrategias de mejora de actividades internas y externas

RELACIÓN EDUCATIVA PARA EL LOGRO DE EDUCACIÓN:
realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad

Fuente: Touriñán, 2015, p.75.

Desde el punto de vista de la definición real de educación, tenemos que avanzar en el conocimiento de todos estos rasgos distintivos y *tiene sentido preguntarse dónde está la educación y cómo llegamos al conocimiento de sus rasgos distintivos*, porque hay que ir más allá de la etimología, de la sinonimia y de la finalidad, para alcanzar el significado real y poder establecer principios de educación que, vinculados al carácter y

al sentido inherentes al significado de educación, fundamentan las finalidades de la educación, y principios de intervención que, vinculados a los elementos estructurales de la intervención pedagógica, fundamentan la acción (Touriñán, 2016a).

El carácter propio del significado de 'educación' proviene, como vamos a ver en los epígrafes siguientes, de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido, que pertenece al significado de 'educación', se infiere de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y del sentido, se dice que toda acción educativa es de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y que toda acción educativa tiene, al mismo tiempo, sentido territorial, durable, cultural y formativo (Touriñán, 2015).

Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía genera principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención.

Este razonamiento nos sitúa ante el reto de ir más allá de la definición nominal y de la actividad con finalidad: además de discernir (conocer el aspecto), hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para centrarse en lo que la actividad tiene de común como capacidad para educar y en los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado realmente. Hay que avanzar en este reto de la definición del objeto desde el significado y la actividad, igual que se hace en cualquier otra ciencia que implica conocimiento y acción. Vamos a avanzar en ese reto, por tanto, afrontando dos cuestiones: 1) el análisis de la actividad como capacidad, desde la perspectiva de la función pedagógica y 2) la sistematización de los rasgos de carácter y sentido de la educación que determinan y cualifican su significado.

3.4. LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA GENERA INTERVENCIÓN DESDE LAS ACTIVIDADES COMUNES

En educación realizamos muchas acciones con el objeto de influir en el educando y lograr el resultado educativo. Son siempre acciones mediadas de un sujeto con otro o de un sujeto consigo mismo. Y todas esas acciones, que tienen que respetar la condición de agente del educando, buscan provocar la *actividad* del educando. En su uso más común, 'actividad' se entiende como estado de actividad, es *actividad-estado*: la actividad es el estado en que se encuentra cualquier persona animal o cosa que se mueve, trabaja o ejecuta una acción en el momento en que lo está haciendo (decimos: este niño está pensando). Este uso hace referencia también a la *capacidad* que tenemos de acción en esa actividad y por eso decimos este niño ha perdido actividad (ahora piensa menos, ha dado un bajón). Por ser el uso más común del término 'actividad' como estado y capacidad, lo denominamos *actividad común* y se da en todas las personas porque en

todas las personas hay actividad como estado y como capacidad de hacer (Touriñán, 2014a).

Respecto de la actividad común, hemos de decir que la investigación actual distingue entre acciones ejecutadas para obtener un resultado y acciones cuyo resultado es la propia acción. Así, por ejemplo, la acción de resolver un problema tiene por resultado algo "externo" a la acción: obtener una solución (estudiar tiene como resultado dominar un tema;). En todos estos casos, no se puede ejecutar la acción de resolver el problema y tenerlo resuelto. Sin embargo, no puedo sentir sin estar sintiendo, pensar sin estar pensando, proyectar sin estar proyectando, etc. Las primeras son *actividades externas* y las segundas son *actividades internas*. Nosotros, desde ahora, hablaremos respecto de la educación, de *actividad común* (actividad estado y capacidad) *interna* (resultado es la propia acción: pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) *y externa* (actividad estado y capacidad, cuyo resultado es externo a la propia acción, pero vinculado conceptualmente a la actividad en sí: tengo capacidad lúdica, tengo capacidad de estudiar, tengo capacidad de trabajar, de intervenir, de explorar y tengo capacidad de relacionar).

Desde la perspectiva de la actividad común interna podemos hacer una taxonomía de las actividades tomando como referente el agente educando. Todos convenimos en que, cuando nos educamos, sea auto o heteroeducación, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes internas*: *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de nuestra cultura). Nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Educarse es mejorar siempre esa actividad común interna y saber usarla para actividades especificadas instrumentales que nos hacen ser cada vez más capaces de decidir y realizar nuestros proyectos.

También convenimos en que, cuando nos educamos, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes externas*: *juego*, *trabajo*, *estudio*, *intervención*, *exploración* y *relación* (de amigo, familiar, de pareja, social, etc.). Son actividades comunes (estado y capacidad), porque tengo capacidad para el estudio, el juego el trabajo, la exploración, la intervención y la relación. Y son actividades comunes externas, porque tienen necesariamente un resultado a obtener, que es externo a la actividad en sí, pero que está vinculado conceptualmente como meta a la actividad y la caracteriza como rasgo identitario. De ahí que digamos que estudiar es disponer y organizar información escrita "para" su dominio (dominar o saber el tema de estudio); el dominio-saber del tema de estudio es el resultado externo de la actividad y ese resultado es la finalidad que identifica el estudio, con independencia de que yo pueda utilizar el estudio para hacer un amigo, para ayudar altruistamente a otro, para robar mejor, etcétera, que son usos de la actividad como especificaciones instrumentales de ella (Touriñán, 2016a).

Como actividad común externa, estudiar, por ejemplo, tiene un fin propio vinculado a esa actividad de manera conceptual y lógica (el fin propio de estudiar es dominar-saber aquello que se estudia: una información, un contenido o la propia técnica

de estudio). Pero, además, como actividad común externa, estudiar puede convertirse en actividad instrumental especificada para otras finalidades, son finalidades especificadas y externas a la actividad en sí, pero vinculadas a la actividad de estudiar de manera empírica o experiencial (estudiar se convierte en actividad instrumental especificada, porque podemos estudiar para robar, para hacer amigos, para ayudar a otro, para educarse, etcétera).

Es un hecho que las actividades comunes se usan propedéuticamente para finalidades educativas, pero también pueden usarse para otras finalidades. Las actividades comunes pueden ser usadas para realizar actividades especificadas instrumentales y tienen valor propedéutico; son preparatorias para algo posterior. Y esto es así, por una parte, porque todo lo que usamos como medio en una relación medio-fin, adquiere la condición propia de los medios en la relación (el medio es lo que hacemos para lograr el fin y el fin es un valor elegido como meta en la relación medios-fines) y, por otra parte, es así, porque el medio muestra su valor pedagógico en las condiciones que le son propias, ajustando el medio al agente, a la finalidad educativa y a la acción, en cada circunstancia.

Desde la perspectiva de la actividad común interna podemos decir que la actividad es principio de la educación, porque nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Y desde el punto de vista de la actividad común externa podemos decir que hacemos muchas actividades cuya finalidad es 'educar'. Siempre, desde la perspectiva del principio de actividad como eje directriz de la educación: educamos con la actividad respetando la condición de agente (Touriñán, 2015).

Si esto es así, se sigue que los medios tienen que ajustarse a la actividad del sujeto y al significado de educación. Son medios para un sujeto concreto que piensa, siente, quiere, opera, proyecta y crea. Son medios para realizar actividad, jugando, trabajando, estudiando, explorando, interviniendo y relacionándose. Pero el agente realiza esas actividades para educarse: no piensa de cualquier manera, sino de la que se va construyendo para educarse y actuar educadamente, y así sucesivamente con todas las actividades. Se sigue, por tanto, que cualquier medio no es 'el medio' para un sujeto concreto; en la acción educativa, el sujeto educando actúa con los medios internos que tiene y con los medios externos que han sido puestos a su disposición. Y todos esos medios solo son medios educativos, si sirven para educar a ese sujeto-educando. Los medios no son exactamente los mismos, si quiero formar el sentido crítico, o si quiero educar la voluntad para producir fortaleza de ánimo. Precisamente por eso se explica la tendencia a centrarse en los medios específicos y particulares de una acción, olvidándose de los medios comunes y compartidos con otras actividades educativas.

La actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. Y precisamente por ser esto así, se explica que la *actividad se convierta en el principio-eje vertebrador de la educación* y represente el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Usamos la actividad común para educar, educamos las competencias adecuadas de la actividad común y esperamos obtener actividad educada. En definitiva, u*samos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas* (Touriñán, 2016a).

El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente. Y de este modo, la actividad y el control son principios de la intervención pedagógica, derivados de la condición de agente que tiene que construirse a sí mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que ha de elegir, comprometerse, decidir y realizar, ejecutando por medio de la acción concreta lo comprendido e interpretado de la relación medio-fin, expresándolo, de acuerdo con las oportunidades.

Esto es así, porque, por principio de actividad, nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, pensando, operando, proyectando y sin estar interpretando símbolos de nuestra cultura creativamente. Nos educamos con la actividad común interna. Pero, además, nos educamos por medio de la actividad común externa, estudiando, jugando, trabajando, explorando, interviniendo y relacionándonos con el yo, el otro y lo otro, porque al ejercer una concreta actividad común externa activamos las capacidades comunes internas, las entrenamos, las ejercitamos, las ejercemos y las mejoramos para hacer bien cada actividad común externa. La actividad común externa, por principio de actividad, activa la actividad común interna en cada ejecución concreta de la actividad común externa, sea esta jugar, estudiar, trabajar, explorar, intervenir o relacionar. Al ejecutar la actividad común externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin la actividad es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

El principio de actividad permite afirmar en Pedagogía que la actividad común externa (por ejemplo, jugar) activa la actividad común interna de pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear, pero eso no significa caer en el activismo: la actividad por la actividad no educa; pensar de cualquier manera no es educarse, pues educarse, como mínimo, requiere que, al pensar, se mejore el hábito y el modo de pensar (Touriñán, 2020a).

Por todo eso, la educación es un problema de todos y todos contribuimos a ella porque todos nos formamos y tenemos que usar la actividad común para educar y educarnos y sin ella no es posible hacerlo.

4. EL SIGNIFICADO DE 'EDUCACIÓN' COMO CONFLUENCIA DE CRITERIOS DE DEFINICIÓN

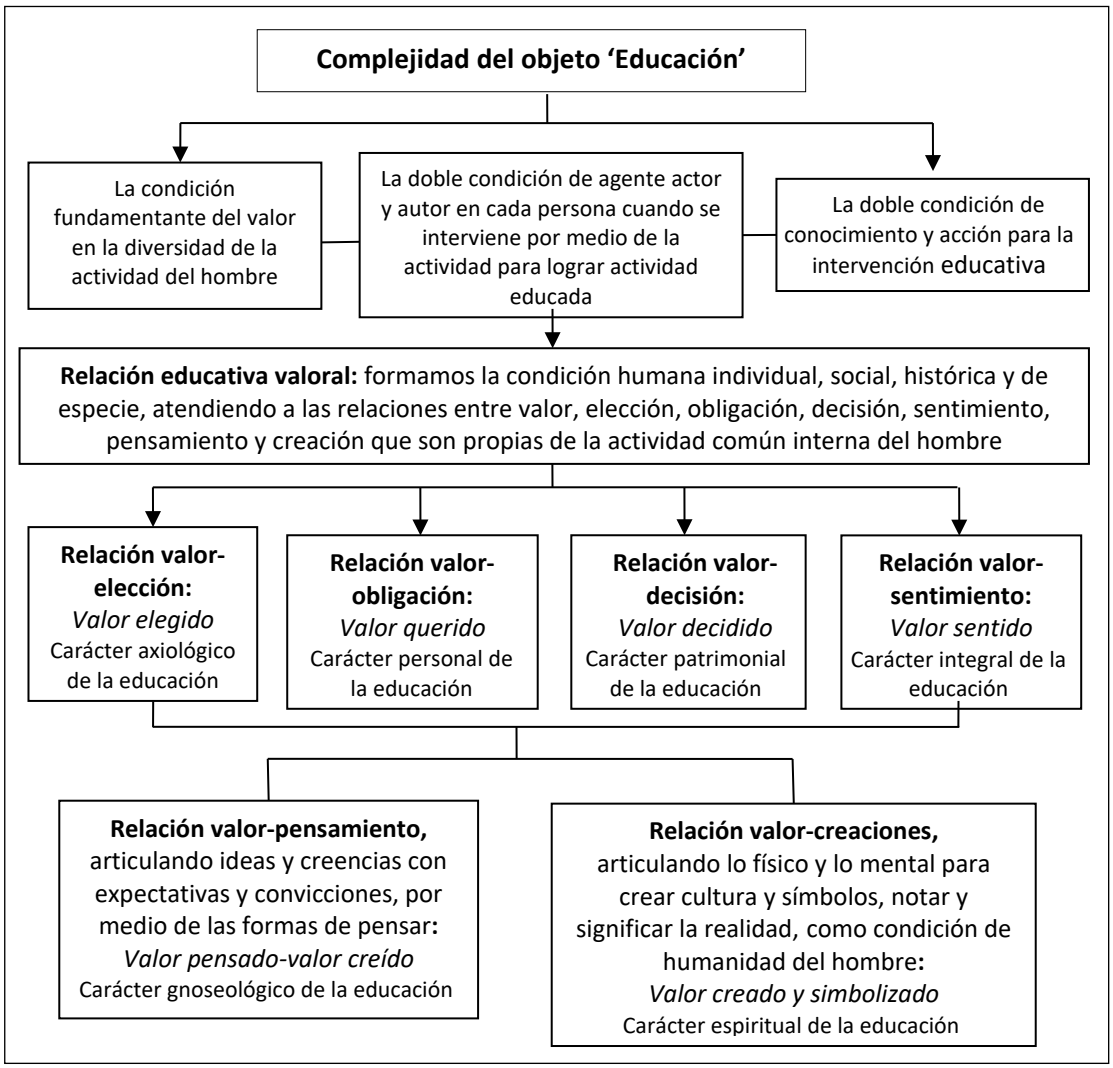
Además de la etimología y la sinonimia propias de la definición nominal de un término que nos permiten llegar a definiciones de uso común y a distinguir la actividad por su finalidad, tenemos que llegar con el conocimiento de la educación al carácter y al sentido de la educación, que son los dos elementos que integran el *significado* desde la perspectiva de la definición real de 'educación'. El carácter determina el significado, el sentido lo cualifica. El concepto clásico de naturaleza de la educación se identifica con el concepto de carácter que yo estoy manejando, pero, en sentido amplio, de modo de ser o actuar de las cosas una vez producidas o nacidas, el concepto de naturaleza de la educación implica el carácter y el sentido, inherentes al significado de "educación", que no se confunde con las materias escolares de estudio derivadas de las áreas culturales consolidadas en cada momento histórico (Touriñán, 2015).

El *significado* real de educación es confluencia de carácter y sentido. El *carácter* es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. El carácter de la educación es su determinación, lo que la determina. El carácter nace de la complejidad del objeto 'educación'. *La complejidad objetual* es la propiedad de la investigación pedagógica que nos hace mantener con realismo la vinculación de la condición humana individual, social, histórica y de especie con el objeto 'educación', y atender a las características propias de este, cuyas relaciones hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter) y afrontar cada intervención como conocimiento y acción y como vinculación entre valor, elección, obligación, decisión, sentimiento, pensamiento y creación. Las relaciones que se establecen entre esos elementos hacen posible identificar los rasgos internos determinantes (de carácter) de la educación. Lo que determina a 'educación' nace de la complejidad objetual de educación y a su vez la complejidad nace de la diversidad de la actividad; 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', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter). La actividad es el pilar central de la complejidad del objeto 'educación' que exige resolver en cada caso concreto de actuación las relaciones entre valor y elección, obligación, decisión, sentimiento, pensamiento y creación que son propias de la actividad.

Es posible defender y entender la complejidad del objeto educación atendiendo a tres condiciones que fundamentan los rasgos de carácter de la educación (Cuadro 3):

- La condición fundamentante del valor en la diversidad de la actividad del hombre
- La doble condición de agente actor y autor en cada persona cuando se interviene por medio de la actividad para lograr actividad educada
- La doble condición de conocimiento y acción para la intervención educativa.

Cuadro 3: Complejidad objetual de 'educación' que fundamenta rasgos de carácter



Fuente: Touriñán, 2015, p. 108.

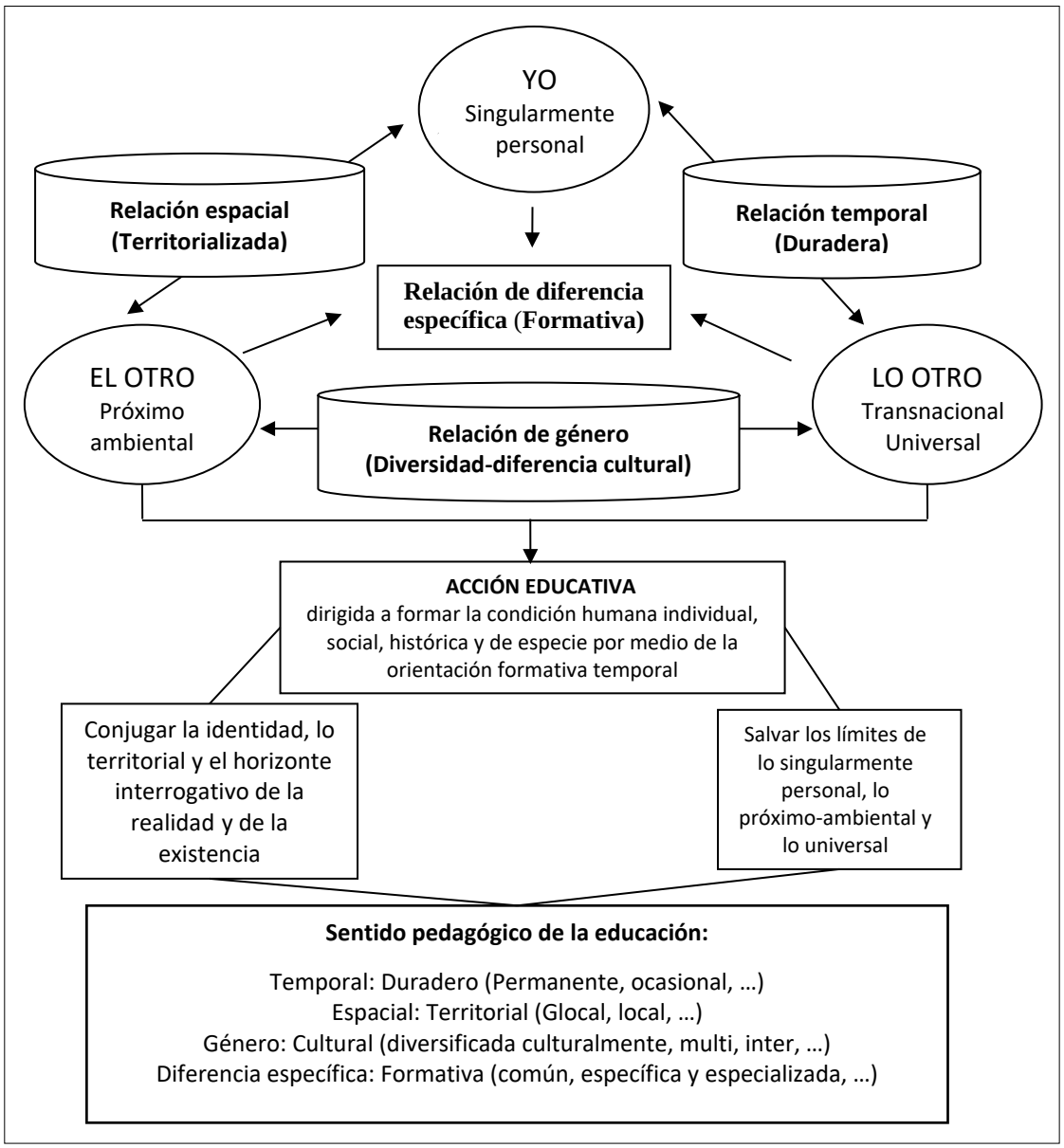
El *sentido* de la educación es lo que la cualifica; es la específica perspectiva de enfoque o cualificación, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo.

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 sociohistórica. 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 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 pedagógico inherente al significado de educación.

Cuando hablamos de sentido pedagógico "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 pedagógico "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. Hablamos del sentido pedagógico inherente al significado de educación, porque nace de los rasgos que cualifican el significado de educación como relación entre el yo, el otro y lo otro en tanto que interacción en condiciones de espacio, tiempo, género y diferencia específica (Cuadro 4).

Cuadro 4: Sentido pedagógico de educación derivado de la vinculación establecida entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y que cualifica el significado desde las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica



Fuente: Touriñán, 2015, p. 153. Elaboración propia.

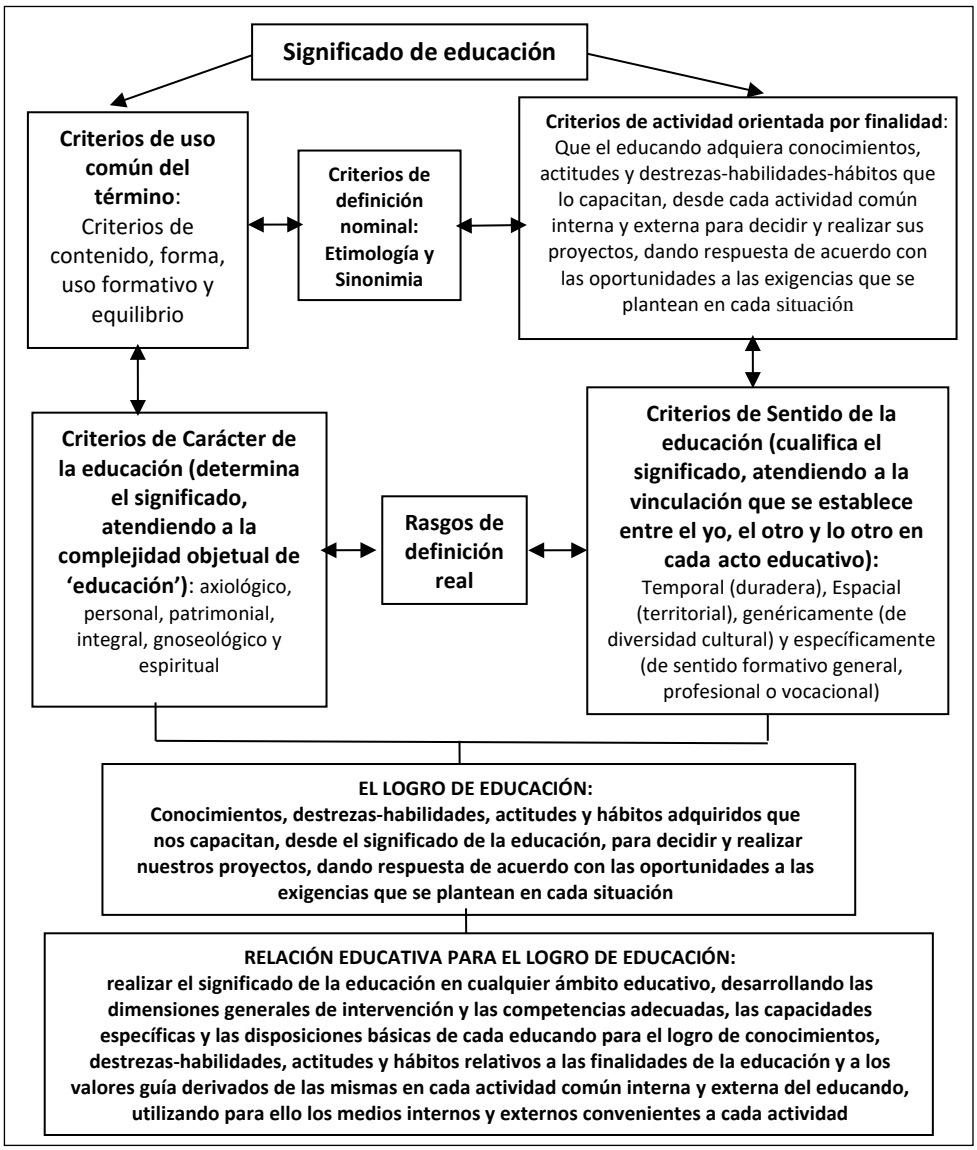
Desde la perspectiva de la definición real, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter* que determina el significado de educación desde la complejidad objetual propia de la actividad común interna y el *sentido* que 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 conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. 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.

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 educación debe ajustarse al carácter y al sentido. 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. Sustantividad y adjetividad deben ser respetadas en el significado de educación.

Desde la perspectiva de la definición real podemos 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 de matemáticas o de física o de literatura o de 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 territorial, temporal, cultural y formativo.

Desde la perspectiva de la definición real, en cada intervención, se manifiesta el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, que son los rasgos internos que determinan y cualifican el significado. Pero, además, en cada intervención se manifiesta el conjunto de condiciones derivadas de los criterios de uso y actividad finalista que completan la definición, desde el punto de vista nominal. Así las cosas, el significado de 'educación' exige la confluencia de definición nominal y real, de manera que se ajuste cada actividad a criterios de uso, finalidad y de rasgos de carácter y sentido propios del término 'educación' (Cuadro 5).

Cuadro 5: Significado de educación como confluencia de criterios de definición



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 651.

Atendiendo a la definición nominal y real, podemos decir que educar es, en tanto que actividad, una actividad especificada; no es cualquier actividad, si bien cualquier actividad puede ser transformada en una actividad educativa, si conseguimos que cumpla los criterios uso común, de finalidad y de significado real. La actividad educativa, para serlo, requiere el cumplimiento de las condiciones de carácter de la educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y las condiciones de sentido de la educación (territorial, duradera, de diversidad cultural y específicamente formativa), así como los criterios de uso y finalidad.

5. EL CONCEPTO DE 'EDUCACIÓN' COMO CONFLUENCIA DE SIGNIFICADO Y ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL POR MEDIO DE LA ACTIVIDAD COMÚN

Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación*, resulta útil distinguir dos tipos de finalidades (Touriñán, 1987a):

- *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 sociocultural legitimado práxicamente como bueno para la educación en un momento y lugar sociohistórico concreto, en el sentido de las decisiones práxicas (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 rasgos de necesidad lógica respecto del concepto 'educación', vinculados al carácter de la educación.

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 socioculturales 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 de 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 (Touriñán, 2021b).

Así las cosas, se confirma una vez más en este discurso que los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos (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', pasan a ser, no 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.

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

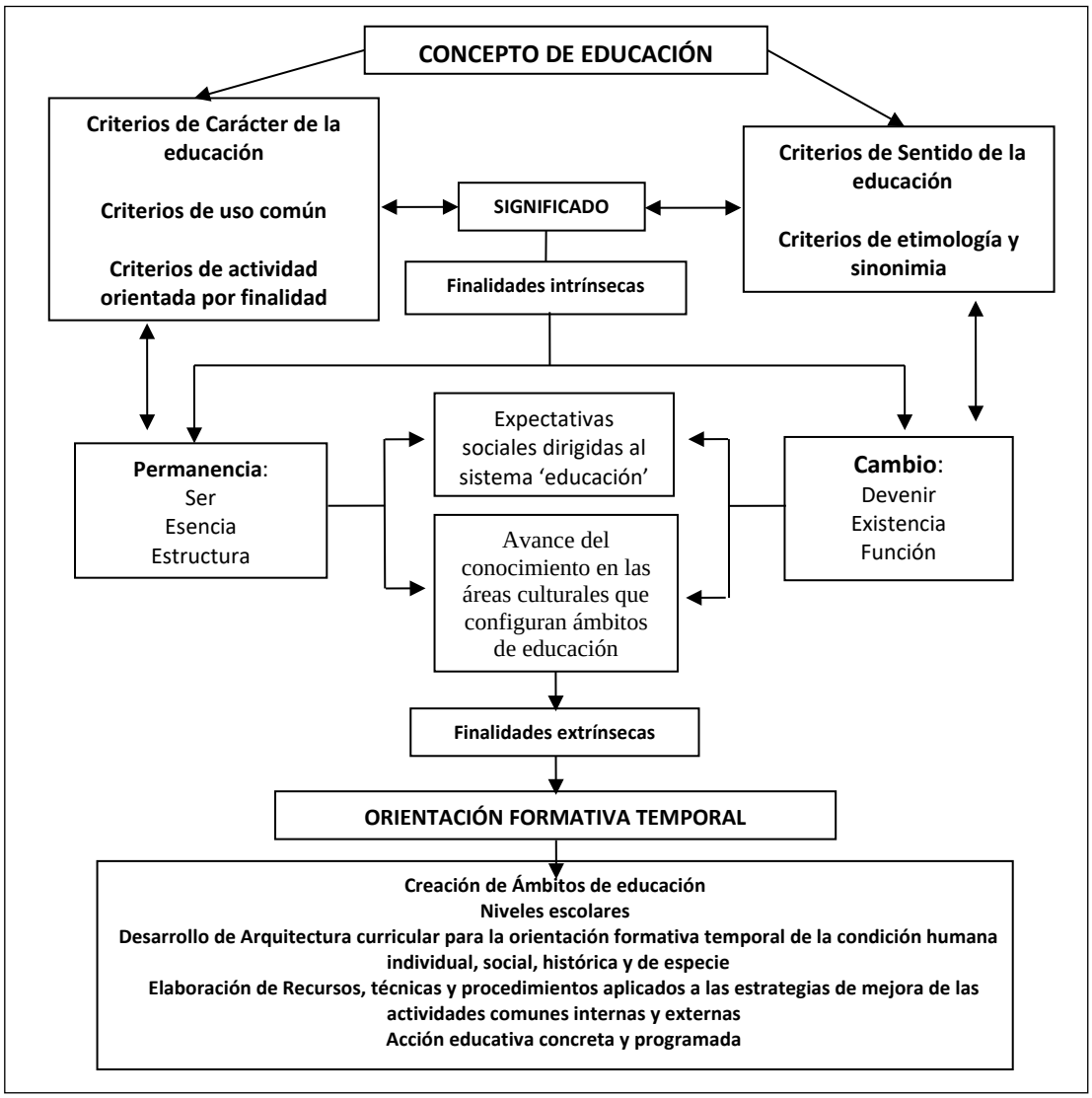
Además, hay otras finalidades, intrínsecas, que tienen un carácter histórico y variable sometido a la propia evolución del conocimiento de la educación. Hablamos aquí de *conocimientos de la educación* derivados de la educación como objeto de conocimiento.

Podemos decir que 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 de identifican con la orientación sociohistórica 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, 2015).

La *orientación formativa temporal para la condición humana es el modelo o patrón* educativo de esa sociedad (el tipo de personas que queremos hacer con la formación que les damos en un determinado momento histórico). Por medio de la intervención, transformamos en educación el conocimiento de áreas culturales, *en cada ámbito de educación que construimos*.

La orientación formativa temporal integra el contenido de la educación y permite concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente en cada territorio a cuestiones centrales y complementarias del *concepto* de 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 de la educación en cada momento socio-histórico concreto que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos (Cuadro 6).

Cuadro 6: Concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 656.

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. 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.*

Los distintos modos de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico permiten hablar siempre de ella como un valor elegido con finalidad educativa (Touriñán, 2015; Reboul, 1972 y 1999; Peters, 1969, 1979, 1982; Quintana, 2009; Marina, 2009; Haidt, 2006; Gervilla, 2000; Colom, 2013 Ortega, 2004 y 2013). Desde el punto de vista de la intervención, la educación está comprometida con finalidades extrínsecas o metas educativas y con finalidades intrínsecas o metas pedagógicas para lograr en la intervención el cumplimiento de exigencias lógicas del significado de la educación que determinan y cualifican destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias como de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse.

De la complejidad objetual de 'educación' nace el carácter de la educación. De la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo nace el sentido de la educación. De la confluencia en las materias escolares del significado (carácter y sentido) de 'educación' y de las áreas culturales formativas surge la orientación formativa temporal para la condición humana, ajustada a criterios de significado de 'educación'. Esta 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.

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 y ajustado a definición nominal y real. 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 (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.

Y esto es así, porque, en concepto, la educación es un proceso mediado que implica realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo. En tanto que proceso, como ya hemos dicho, *Educar* es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades. No por otra cosa, sino por esta, decimos que, *la educación* es uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es una actividad, en definitiva, orientada a *construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, comprometerse, decidir y realizar, por medio de la actividad común interna y externa* (Touriñán, 2021a).

6. TRANSFORMAR ÁREAS CULTURALES EN ÁMBITOS DE EDUCACIÓN ES LA ENCRUCIJADA DE LA ARQUITECTURA CURRICULAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO

En el epígrafe 2 de este trabajo se justifica que conocer un área cultural no es enseñar y enseñar no es educar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos. 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. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos según el caso y con propiedad el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, etc., en tanto que especialistas de cada una de esas áreas de conocimiento, 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 mejora de la capacidad de conocer y la transmisión misma se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Pedagogía cognitiva y de Didáctica, según el caso.

Por consiguiente, 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 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 el acontecimiento se construya, desde la Pedagogía, ajustado a criterios nominales y reales de significado. 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 con significación intrínseca al ámbito de conocimiento "educación". Esa es la perspectiva desde la Pedagogía.

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 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 el área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural y como área 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.

Por lo que ya sabemos, y pensando en la enseñanza de un área cultural, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos 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 fundamenta la *mirada pedagógica*.

Defendemos que el conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' y como el resultado de establecer la relación entre contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico en cada ámbito de educación construido.

Todo profesional en su ámbito de intervención tiene mirada especializada; hace la visión crítica de su método y de sus actos, atendiendo a criterios de significado de lo que hace y a criterios de intervención que realiza. Un profesional que tiene mirada especializada es competente para decir: este hueso debemos tratarlo así, esta pared debe reforzarse de este modo, esta intervención salió mal por esto o por aquello, etcétera, según cuál sea su profesión. Ahora bien, el profesional no solo tiene la visión crítica de su método y de sus actos; además de mirada especializada, debe tener mentalidad específica: piensa el problema a resolver desde un determinado enfoque y sabe la viabilidad de su acción; piensa en su acción de manera específica, porque conoce la relación entre la teoría y la práctica (Touriñán, 2017).

El profesional con mirada especializada no confunde problemas de salud, con problemas de relación social, con problemas de historia, etcétera. El profesional tiene

mirada especializada de sociólogo, médico, psicólogo, historiador, pedagogo, etc. Y tiene, además, mentalidad específica de su área de intervención y por eso es competente para decir, según el caso: esto no es una intervención viable desde el punto de vista clínico y de la salud; esto no es una cuestión histórica relevante; ahí no procede colocar la viga maestra; etcétera. El profesional que tiene mentalidad específica responde a esas cuestiones, porque tiene conocimiento específico de la acción propia de su área de intervención, sabe cuál es la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye a su conocimiento y domina la relación de la teoría y la práctica en su ámbito (Touriñán, 2017).

Si no nos olvidamos de que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etc.), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación, estamos en condiciones de entender que cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación, porque hacer teoría tecnología y práctica desde las diversas formas de conocimiento que se ajustan a la complejidad objetual de "educación", obteniendo conocimiento para la práctica educativa, varía según el marco de cada corriente: no es lo mismo pensar la educación como un objeto de estudio genuino con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito "educación", que entender la educación como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las disciplinas generadoras o que concebirla como una actividad práctica. *Hay que construir la mirada pedagógica y la Pedagogía no puede desatender ese reto, so pena de perder su sustantividad y abdicar de su identidad.*

6.1. EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN FUNDAMENTA LA MIRADA PEDAGÓGICA ESPECIALIZADA Y LA MENTALIDAD PEDAGÓGICA ESPECÍFICA DE LA INTERVENCIÓN

Si este discurso es correcto, tal como he dicho en el epígrafe 2, es posible hablar y distinguir *conocimientos de áreas culturales* y *conocimiento de la educación*. Pero, además, el razonamiento realizado a lo largo de ese epígrafe nos permite distinguir entre la educación como objeto de conocimiento (el conocimiento de la educación) y el *conocimiento como objeto de educación* (la educabilidad de nuestro conocimiento), si se nos permite la expresión.

Para mí, queda claro que:

- Hablar de los *conocimientos de la educación* es lo mismo que hablar del conjunto de conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que la investigación va consolidando acerca del ámbito de realidad que es la educación. Son en sí mismos conocimientos de un área cultural. Pero, en este caso, son el área cultural específica -la de la educación-, que se convierte en sí misma en objeto de conocimiento (educación como objeto de conocimiento). Hablamos en este caso de conocimiento de la educación que tendremos que utilizar para educar con un área cultural determinada, por ejemplo, el área cultural "Historia" o "Artes", etc.

- Hablar de los *conocimientos de las áreas culturales* es hablar de los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los especialistas de cada área -matemáticos, físicos, psicólogos, médicos, técnicos del arte, etc.- han ido consolidando con sus investigaciones. Hablamos en este caso del conocimiento del área cultural que se va a convertir en objeto de educación y de enseñanza, según el caso.
- Hablar del *conocimiento como objeto de educación* es hablar de una determinada parcela del conocimiento de la educación, aquella que nos permite intervenir para mejorar nuestro modo de conocer. Hablamos en este caso de la posibilidad de mejorar nuestra capacidad de conocer, entendido este concepto en el sentido más amplio y aplicado a cada área cultural a enseñar.
- Hablar de la *educación como objeto de conocimiento*, a su vez, equivale a formularse una doble pregunta: 1) Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuáles son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno; 2) 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.

Es fundamental distinguir entre "ámbito de conocimiento" y conocimiento del ámbito", entre Educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues, de este modo, es posible entender y afirmar que las Carreras estudian el conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito.

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 (Touriñán y Sáez, 2015). Cumple las condiciones derivadas de los principios metodológicos y de investigación pedagógica 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. El conocimiento de la educación juega un papel específico respecto del uso de las áreas culturales en la intervención educativa, porque tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación el estudio de las relaciones derivadas de la complejidad del objeto de conocimiento "educación", para lograr hábitos fundamentales de desarrollo desde las áreas de experiencia y las formas de expresión correspondientes a las áreas culturales integradas en el currículo. Estas relaciones son fundamentales para entender y asumir la diferencia entre de conocer, estimar, enseñar, elegir, comprometerse, decidir, sentir, pensar, creer y crear valores en cada experiencia cultural y por ello son componentes de la construcción de uno mismo y del desarrollo de un proyecto personal de vida.

Hoy en día, se asume que cada disciplina científica (pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.) se especializa en su propia tarea y puede interpretar otros ámbitos con los conceptos que elabora, por eso hay sociología general y sociología aplicada (sociología de la familia, de la educación, de las religiones, etcétera). Lo importante hoy es que se distingue entre ciencia general y ciencia aplicada. La ciencia general especializa la disciplina, la ciencia aplicada especializa la tarea, es decir su campo de aplicación. (Hay pedagogía general y aplicada, sociología general y aplicada, antropología general y aplicada, Didáctica general y Didácticas específicas o Didáctica aplicada, Filosofía y filosofías aplicadas, etcétera). Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación).

En mi opinión, el conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de educar con un área cultural como la tarea y el resultado de construir un ámbito de educación y de establecer la relación entre contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico (Touriñán, 2017).

Si esto es así, puede decirse que, desde el punto de vista del conocimiento de la educación, la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica, porque:

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

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento fundado en la *decisión técnica* que es elección de fines y medios dentro de un ámbito determinado de necesidades y su criterio de decisión es técnico, *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se actúa,* en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito (Touriñán y Rodríguez, 1993a),

La Pedagogía es tecnoaxiológica, porque adopta decisiones técnicas y se funda en decisiones técnicas, es decir, es tecnoaxiológica porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige (el ámbito de educación).

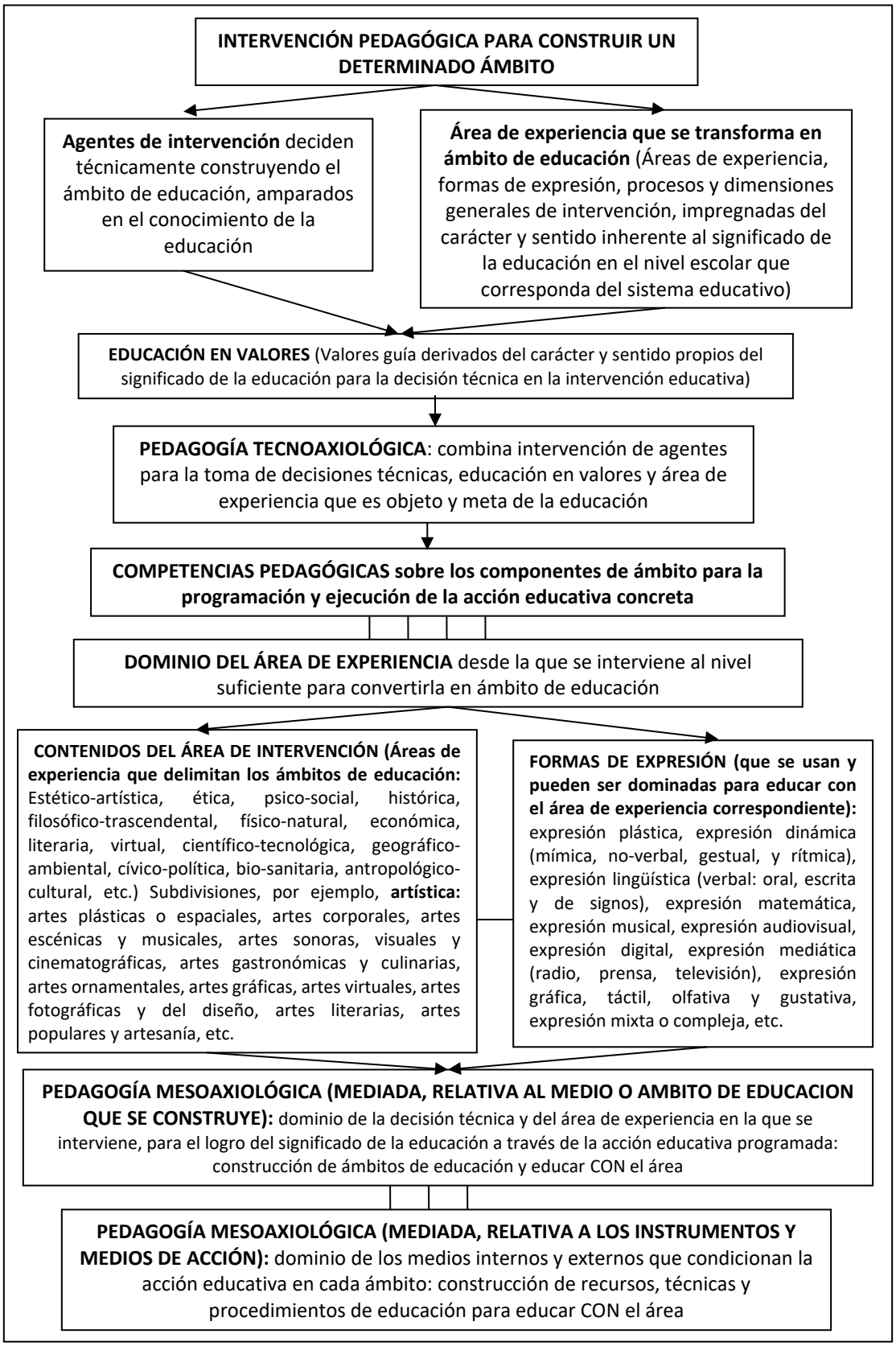
Pero, además, la Pedagogía es mesoaxiológica, comprende cada medio valorándolo como educativo; es pedagogía mediada, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere, además del conocimiento pedagógico, el dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción educadora. Es decir, no sólo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del área cultural desde la que se interviene, porque hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación y ello supone el dominio del medio cultural al nivel suficiente que se requiere, no solo para enseñarlo, sino también para construirlo como experiencia axiológica de valor educativo en cada intervención. En toda intervención pedagógica, respecto de un área cultural que se convierte en instrumento y meta de la educación, hay competencia pedagógica para intervenir, dominio del medio o ámbito de educación y educación en valores relativos al medio o ámbito de educación en que se ha convertido el área cultural con la que se educa.

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

La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como “*ámbito de educación*”, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación y está vinculado al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área en cada acepción técnica de ámbito (Touriñán, 2014a). 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*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) *y mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se

crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención), tal como se resume en el Cuadro 7.

Cuadro 7: Pedagogía Tecnoaxiológica y Mesoaxiológica (doblemente mediada)



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 803.

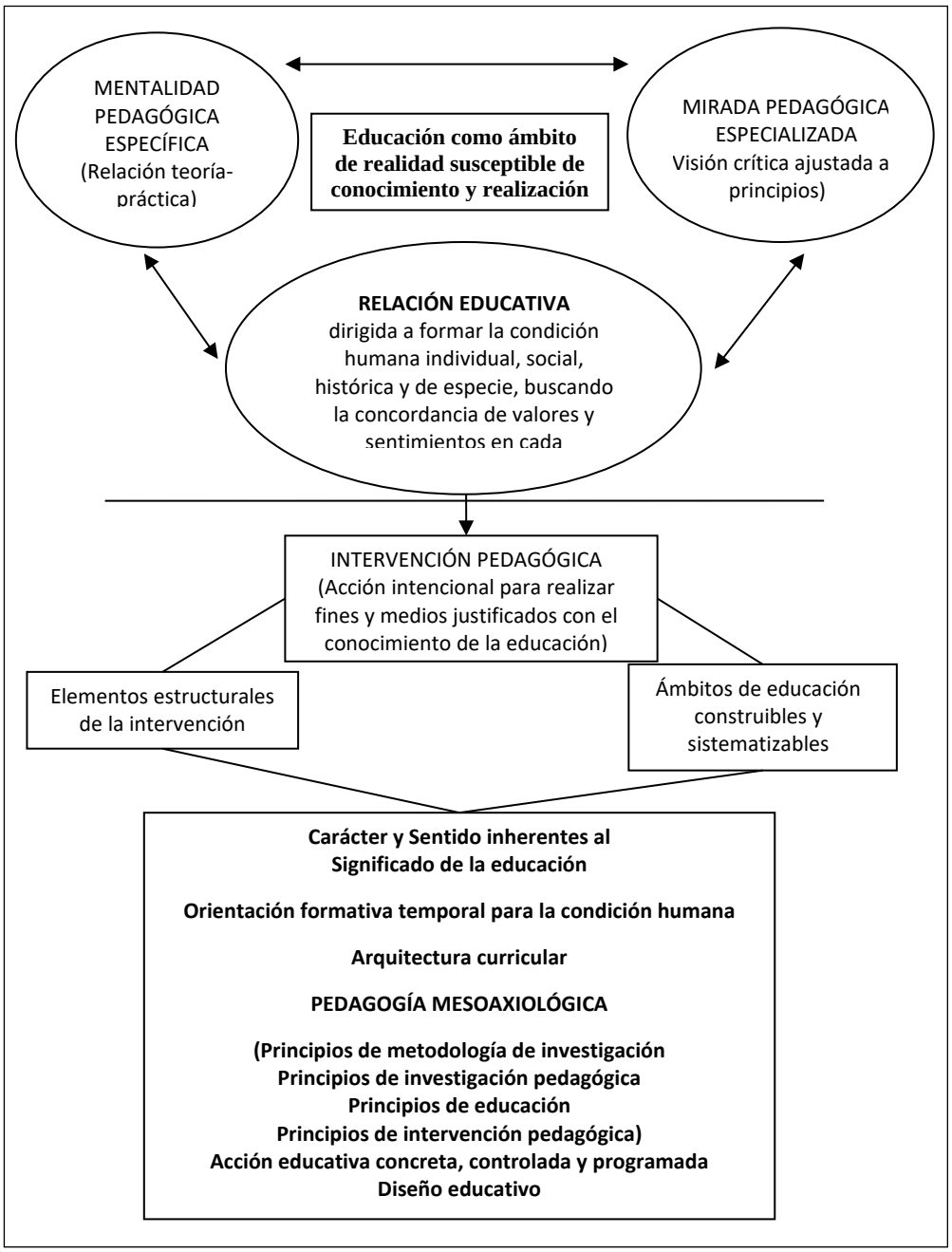
La pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del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

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para fundamentar las finalidades y la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores inherentes al significado del concepto "educación" y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural y como área cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

Es objetivo de la Pedagogía crear conocimiento de la educación en cada ámbito, estableciendo una relación entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento y creaciones, para que se desarrollen mediante la acción educativa concreta hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales, y creativos, en cada persona, es decir, para educar bajo una acción concreta, controlada y programada, de manera que la Pedagogía, tomando como base el significado de educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar y genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para fundamentar finalidades y acción.

En pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas, que hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada una acción educativa concreta, controlada y programada para realizar la intervención pedagógica (Cuadro 8).

Cuadro 8: Mentalidad, Mirada, Relación educativa e Intervención pedagógica



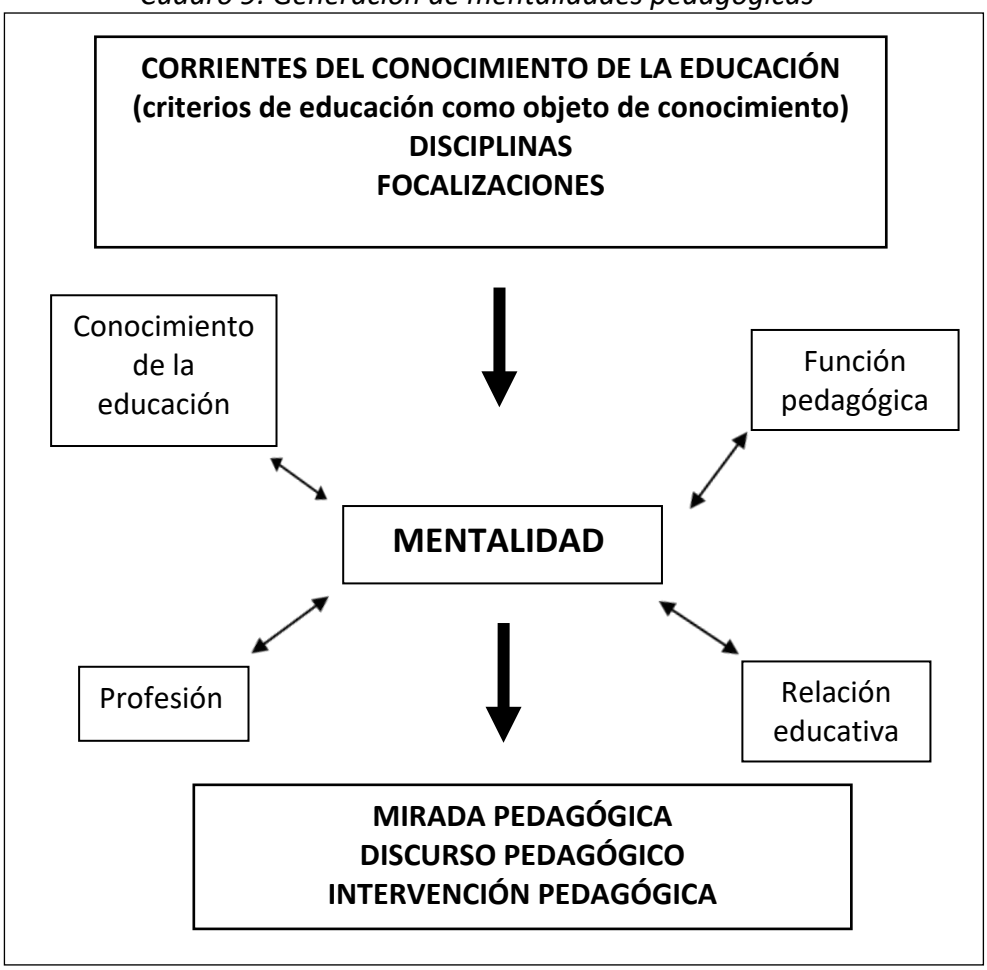
Fuente: Touriñán, 2015, p. 305.

Después de estas reflexiones, parece evidente que el conocimiento de la educación reclama una respuesta amplia relativa a la relación método, metodología y modelo en cada problema a estudiar y resolver. Y, así las cosas, es seguro que, según el tipo de problemas que estemos analizando, necesitaremos conocimiento de la educación distinto, pero siempre construido con mirada pedagógica. *La mirada pedagógica es* el círculo visual que se hace de su actuación el pedagogo; *es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos.* Es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica. En tanto que pedagógica, la mirada es visión ajustada a los elementos estructurales de la intervención: conocimiento,

función, profesión, relación, agentes, procesos, productos y medios (Touriñán, 2014a). El conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' en cada ámbito de educación construido.

La *mentalidad pedagógica específica* es comprensión de la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción, es representación mental de la significación del conocimiento de la educación desde la perspectiva de la relación teoría-práctica en cada corriente y es, por derivación, representación de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. La mentalidad pedagógica *determina la significación y validez de un modo de pensamiento singular para la función pedagógica, la profesión, la relación educativa y para el propio conocimiento de la educación*. La mentalidad pedagógica no se entiende sin hacer referencia a esos cuatro componentes estructurales de la intervención, porque la concretan en cada acción, ni ellos se pueden entender en el discurso y en la intervención que generan sin hacer referencia a la mentalidad, porque dejarían de especificarse con significación y validez en el continuo: *corrientes de conocimiento-diciplinas-focalizaciones-mentalidad-mirada-discurso-intervención pedagógica* (Cuadro 9).

Cuadro 9: Generación de mentalidades pedagógicas



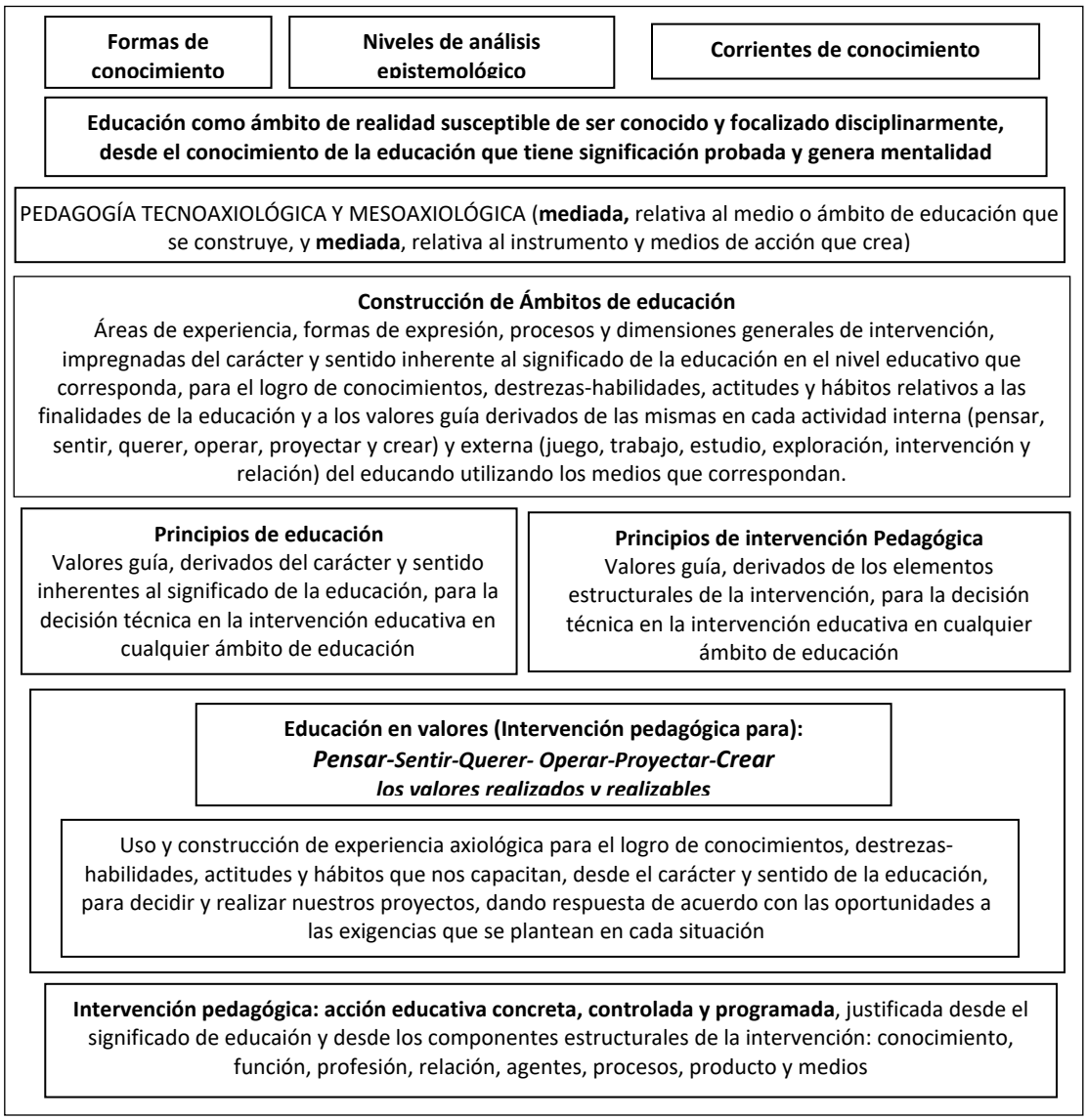
Fuente: Touriñán (Dir.), 2010, p. 22.

La mentalidad pedagógica es disciplinar, como cualquier otra mentalidad específica. 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. Es una mentalidad específica, porque su área de intervención tiene significado propio: conocer, enseñar y educar tienen significado diferente. La mentalidad pedagógica es mentalidad acorde con la función de educar: es mentalidad de educar.

La mentalidad pedagógica es una mentalidad técnica. Lo propio 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 mentalidad queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta. Es una obligación de los profesionales de la educación no convertirse en charlatanes opiniómanos de la pedagogía, en propagandistas de las ideas políticas, o en fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. Nada nos obliga a confundir la mentalidad técnica, obligación deontológica y opción política. Nosotros somos los responsables de hacerlo.

La mirada pedagógica especializada 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 (Cuadro 10).

Cuadro 10: La mirada pedagógica



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 809. Elaboración propia.

Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia con mentalidad pedagógica específica de una corriente y eso debe hacerse patente en la mirada hacia su objeto de estudio e intervención. La mirada pedagógica, que es disciplinar siempre, muestra qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y sus modos de prueba. Así ocurre en cada ciencia, salvando las diferencias entre ellas, porque cada una tiene su mirada específica y la aplican cada vez que actúan. Hay que construir la *mirada pedagógica, respetando la educación como objeto de conocimiento y como acción.* Afrontar ese reto desde la disciplina Pedagogía exige interrogarse acerca del papel de la teoría de la educación, la metodología y las focalizaciones que se hacen disciplinarmente para construir mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada (Touriñán y Sáez, 2015, cap. 9).

En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con la mirada

pedagógica. La pedagogía es mesoaxiológica, porque a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como "*ámbito de educación*", transformando información en conocimiento y éste en educación, que siempre exige ajuste a los criterios nominales y reales de su significado y búsqueda de la relación teoría-práctica (mentalidad) acompañada de visión crítica de su método y de sus actos (mirada). La diferencia específica de la función de educar no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención.

6.2. LA TRIPLE ACEPCIÓN TÉCNICA DEL ÁREA CULTURAL COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN, ATENDIENDO AL SENTIDO ESPECÍFICAMENTE FORMATIVO DE LA ACCIÓN DE EDUCAR

Dese la perspectiva del conocimiento de la educación, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en el proceso instructivo (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.

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

El currículo escolar de la educación tiene que dar formación a la condición propia del humano actual, proporcionando contenido ajustado de las formas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística, etc.) y de las áreas de experiencia (estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.), atendiendo al significado del concepto "educación" que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación, desde los rasgos de significado que le son propios.

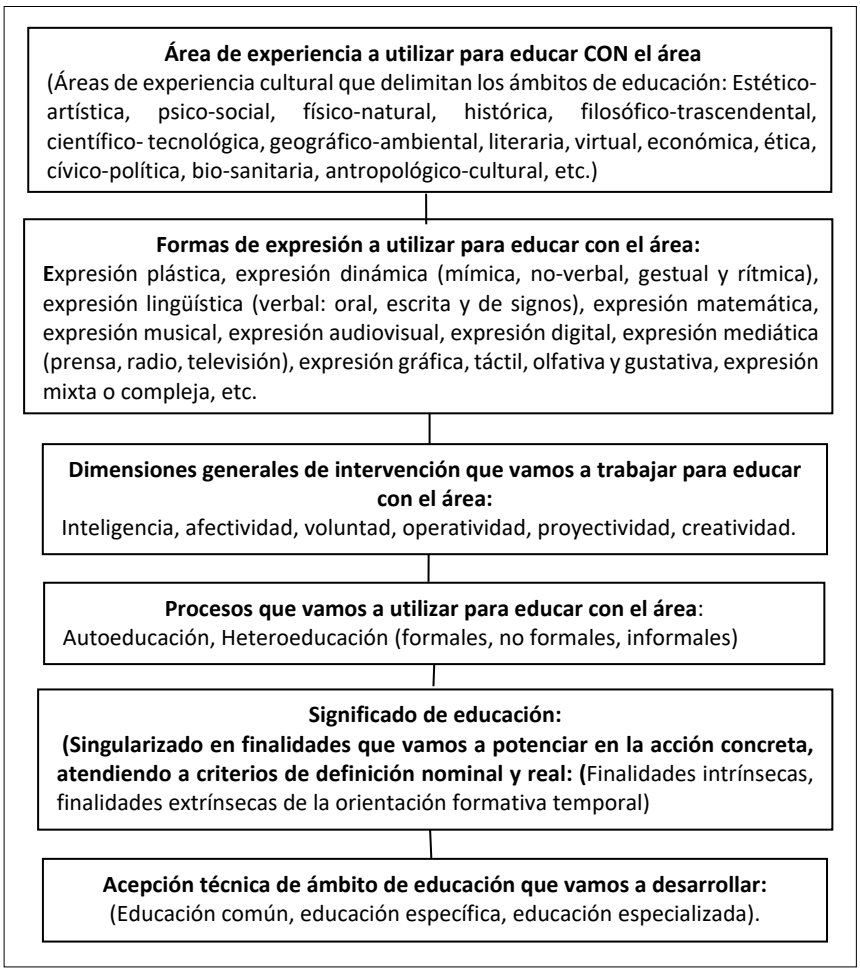
En cada intervención valoramos las áreas de experiencia como educativas, las impregnamos del significado de educación. De este modo, las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de "educación", posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación.* Las áreas de

experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de desarrollo. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Touriñán, 2014b).

El ámbito de educación, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación. El ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia y las formas de expresión en cada acepción técnica de ámbito.

El *ámbito de educación,* que es siempre *expresión del área cultural valorada* como objeto e instrumento de educación *integra los siguientes componentes*: *área de experiencia* con la que vamos a educar, *formas de expresión* convenientes para educar con esa área, *criterios de significado de educación* reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, *dimensiones generales de intervención* que vamos a utilizar en la educación, *procesos de educación* que deben seguirse y *acepción técnica de ámbito.* Integrar estos componentes es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Cuadro 11).

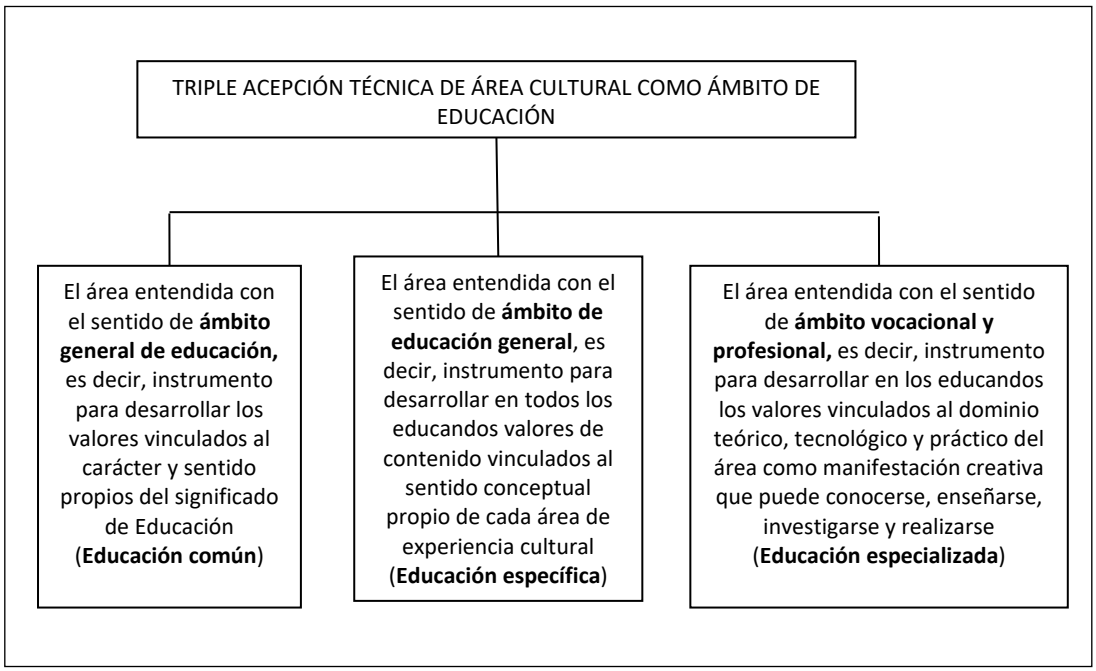
Cuadro 11: Componentes del ámbito de educación



Fuente: Elaboración propia.

Desde esta perspectiva de investigación se identifican y definen técnicamente tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera de sus manifestaciones. Esa triple acepción nace del sentido de la educación por derivación del principio de formación interesada. Las tres acepciones dan significado a la relación áreas culturales-educación "como educación", "como experiencia cultural" y "como experiencia profesional y vocacional" (Touriñán y Longueira, 2010). Las tres acepciones justifican la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación, tal como queda reflejado en el Cuadro 12:

Cuadro 12: Triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 659. Elaboración propia.

En las dos primeras acepciones, por medio del área cultural se realizan las finalidades de la educación en general y las finalidades de la educación general identificables desde el sentido conceptual del área cultural. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación desde el área cultural como orientación profesional y vocacional para un área determinada. En las dos primeras acepciones, damos contenido a la expresión "*educación POR el área cultural*". En la tercera acepción damos contenido a la expresión "*educación PARA un área cultural*" (Touriñán, 2014a).

Para mí, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación "para" un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación "por" el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general): *ámbito general de educación* que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación, -que es lo que, en primer lugar, se debería hacer con 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 educativamente por medio del sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar "con" el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional (Touriñán, 2015).

Si aceptamos la distinción educación 'por' y educación 'para', se admite implícita y explícitamente que en la educación 'por', ni se trata de preparar a todos los alumnos de la educación común y obligatoria, como si fueran a ser técnicos especialistas del área, ni de presuponer erróneamente que todos los alumnos de la educación general son, vocacionalmente, técnicos especialistas del área.

Hablar de un área cultural como ámbito general de educación no se confunde con hacer técnicos especialistas en pequeño en la educación general. Se trata de asumir que el área se transforma en 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 esa área, los valores del carácter y el sentido inherentes al significado real de educación.

Así las cosas, no se trata sólo de formar profesionales de un área (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), ni de utilizar el área sólo como ámbito general de educación, sino también de contribuir a la formación de todos los educandos desde el área, entendida como ámbito de educación general, de manera tal que, no sólo se logren desde el área valores educativos comunes a otras áreas de experiencia, sino que, además, se logren los valores educativos que le corresponden como área cultural específica y singular.

El área, como ámbito de educación se presenta, así, como un ámbito general de educación y como un ámbito de educación general. (Touriñán (Dir,), 2010; 1995; Touriñán y Longueira, 2009, 2010 y 2016; Touriñán, 2015). En este nuevo contexto, formación general y profesional respecto de un área ya no se confunden, a menos que digamos, erróneamente, que la educación general 'por' un área es una manifestación desvirtuada de educación profesional 'para' el área, 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, etc.) 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 'para' un área de experiencia cultural (la de mi vocación o la de mi profesión), pero, además, podemos hablar de educación 'por' el área, como ámbito general de educación y como ámbito de educación general (áreas consolidadas que forman parte de las finalidades de la educación y de la orientación formativa temporal). La "*educación CON un área"* es educación profesional y vocacional, pero también es ámbito general de educación y ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación común, general y básica.

El objetivo de la educación con un área como ámbito vocacional y profesional de educación (educación 'para') es, de manera específica, la competencia para crear objetos específicos de ese área: comprenderlos, ejecutarlos, expresarlos, interpretarlos y transformarlos con los medios adecuados que proporciona el conocimiento del área, y esto es, por principio de significado, un modo de uso y construcción de experiencia cultural, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones de profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de ese

área. Desde esta perspectiva, la educación 'para', se centra, por una parte, en el área como conocimiento teórico y ámbito de investigación y, por otra, en la actividad propia del área como manifestación creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse.

El objetivo de la educación con un área como ámbito general de educación y ámbito de educación general (educación 'por'), nos enfrenta a un problema de orientación formativa, atendiendo a lo que el conocimiento de la educación justifica, la necesidad de formar personas con el área sin convertirlos en profesionales en pequeño. La formación 'por' el área aparece como ámbito de educación general, es decir, el área aparece como parte del currículo general de la educación obligatoria y común para todos; aparece como una finalidad de la educación general. No se trata ya de hablar sólo de la educación 'para' en términos de pericia instrumental o técnica, sino que, al colocar el área 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 del área para todos los alumnos, es decir, con carácter general y de utilizar el área como ámbito general de educación que forma en los valores inherentes al significado de educación.

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar que:

- Desde el punto de vista de la tarea, la educación con un área, en tanto que ámbito general de educación, es educación en valores (en los valores propios del significado de educación). Y esto significa que la educación 'por' el área cultural 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 los valores inherentes al significado de educación desde la realidad cultural del área, es decir, desde los contenidos y formas de expresión del área.
- Desde el punto de vista del resultado, el objetivo fundamental de la educación con un área, 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 del área cultural, porque, en definitiva, de lo que se trata, es de disponer de la experiencia del área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación.
- A su vez, el objetivo fundamental de la educación con un área, en tanto que ámbito de educación general es doble. Por una parte, dominar los valores educativos específicos y singulares, propios del sentido conceptual de esa área en la educación básica y obligatoria de todos los educandos, utilizando los contenidos de experiencia cultural de esa área y las formas de expresión que le son propias. Por otra, lograr el desarrollo de los educandos desde las finalidades propias del área cultural, proporcionándole instrumentos culturales para decidir y realizar sus proyectos.

En la educación, como ámbito general de educación, se trata de alcanzar los *valores comunes* de la educación en tanto que educación (que tiene significado). Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación con el área es, conceptualmente hablando, uso y construcción de "experiencia cultural valiosa", es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural área y por eso es un área de experiencia específica en la que nos enseñan su sentido conceptual, sus contenidos y las formas de expresión más adecuadas al área; es decir, como ámbito de educación general se trata de alcanzar los *valores específicos* para la formación de la persona, derivados del sentido conceptual del área. La educación 'por' el área, forma parte de la educación obligatoria de las personas, en tanto que ámbito de educación general, porque es área de experiencia consolidada y un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos (los propios del área, química, artes, matemáticas, etc., respectivamente) y, al igual que podemos hablar de la educación física, química, matemática, 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 (Longueira, Touriñán y Rodríguez, 2019).

Podemos decir, por tanto, desde la perspectiva conceptual y con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación, que es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto del significado del área como ámbito de educación construido:

- El área cultural como ámbito general de educación que aporta valores educativos comunes vinculados a criterios propios del significado nominal y real de 'educación' igual que cualquier otra materia educativa (*educación común*)
- El área cultural como ámbito de educación general, que aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia cultural concreta, es decir, como ámbito que forma parte de la educación general y básica de los escolares y desarrolla el sentido conceptual de esa área (*educación específica*)
- El área cultural como ámbito de desarrollo profesional y vocacional que aporta valores educativos especializados desde el área cultural (*educación especializada*).

Así las cosas, desde la perspectiva de disciplina formativa, "educar con área cultural" permite (Touriñán, 2021a):

- Generar en los educandos valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación utilizando el área cultural (ámbito general de educación o educación en general común).
- Generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto personal de vida utilizando el área CULTURAL (ámbito general de educación o educación en general común y educación general específica). Qué sentido tiene el área y qué me aporta

como persona, cómo me mejora para decidir mi vida (uso y construcción de uno mismo desde el contenido del área cultural)

- Desarrollar en el educando la capacidad de ser espectador crítico y activo realizador de manera incipiente de actividades y objetos CULTURALES propios del área, utilizando EL AREA. Es el logro del acervo cultural común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral general (ámbito de educación general o educación específica).
- Dominar el conocimiento teórico, tecnológico y práctico del área CULTURAL, que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable-practicable, y el que permite lograr competencia para crear objetos CULTURALES, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados, con sentido vocacional e, incluso, profesional (ámbito de educación vocacional y profesional, según corresponda, o educación especializada).

En mi opinión, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación "para" un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación "por" el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general), *ámbito general de educación* que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio del significado real de educación, -como se debería hacer con 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 uno mismo desde el sentido conceptual del área de experiencia valiosa, educativamente hablando, y asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral.

Podemos hablar, con propiedad, de educación "para" un área cultural concreta (la de mi vocación o la de mi profesión), pero, además, podemos hablar de educación "por" el área cultural. Cualquier área cultural concreta, además de ser un ámbito de formación vocacional y de desarrollo profesional, es un ámbito general de educación, pero es también un ámbito de educación general, por eso puede impartirse a todos los educandos como educación común y como educación básica específica. El área cultural, como ámbito general de educación, cumple las condiciones de formación común de las áreas de experiencia que se incluyen en la educación obligatoria. Y precisamente por eso, es obligado no confundir las tres acepciones posibles de las áreas culturales como problema de educación, y que son las que dan significado a la diferencia entre común, específico y especializado.

Con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación y con fundamento específico en el sentido cultural y formativo de la educación es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto de las finalidades de la educación respecto del área cultural como ámbito de educación. Esas propuestas permiten identificar cada vez mejor la educación desde cada área cultural (matemática, literaria, física, geográfica, etcétera: en primer lugar, como *educación común* (ámbito general de educación, vinculado al desarrollo de valores derivados de los criterios de significado de 'educación'); en segundo lugar, como *educación específica* (ámbito de

educación general vinculado al desarrollo de valores formativos derivados del sentido conceptual del área: qué es, qué sentido tiene en mi vida, en qué me mejora, cómo me forma su uso, etcétera) y en tercer lugar, como *educación especializada* (ámbito profesional y vocacional vinculada al desarrollo de valores teóricos, tecnológicos y prácticos propios de esa área).

Y esto que acabamos de expresar marca de manera lógica el orden de relación entre las acepciones "ámbito general de educación" y "ámbito de educación general", de la educación común y de la educación específica, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general obligatoria respecto de la educación con un área de experiencia cultural, no es sólo porque en cada caso sea factible considerarla como educación obligatoria para los educandos por los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino porque el área de experiencia cultural es primariamente ámbito general de educación (educación común) en el que el profesor debe de estar preparado para formar, desde esa experiencia cultural concreta, en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general (específica), lo es, porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación (común) y cumple, por tanto, las condiciones que se predican de los ámbitos generales de educación (Touriñán, 2015).

Se trata de resaltar que, toda educación singularizada desde un área cultural concreta (matemática, historia, literatura, etcétera) es sustantivamente educación, es decir, es primariamente "educación" y adjetivamente "experiencia cultural especificada". Primero es "educación" y después es, además, educación "matemática", "musical", etc.

Cualquier área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y además de contribuir a la educación común, como cualquier otra área de experiencia, es susceptible de ser considerada, como ámbito de educación específico, y también como ámbito de educación especializado de carácter vocacional y de desarrollo profesional.

Desde el sentido formativo de la educación, un área cultural es sustantivamente, "educación", y eso quiere decir que en primer lugar se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar valores educativos comunes desde esa experiencia cultural, imprimiendo por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico y al desarrollo profesional, cuando proceda; un *sentido* que es temporal, espacial, de diversidad cultural y formativo en nuestros días (Touriñán, 2014b). Y esto, desde el punto de vista del contenido educativo, quiere decir, básicamente, que cada área de experiencia da lugar a educación común, si manifiesta y logra los valores derivados de criterios de *uso común, finalidad y carácter y sentido* que son inherentes al *significado de educación.*

Pero, además, como toda educación singularizada desde un área cultural concreta (matemática, historia, literatura, etcétera) es adjetivamente "experiencia cultural especificada", es decir ajustada a las características propias de esa área de

experiencia cultural", hay que conseguir que, en la educación obligatoria primaria y secundaria, el educando obtenga educación específica por medio del sentido conceptual del área y lo integre como forma de construirse a sí mismo en un entorno diverso de interacción, con independencia de que en el futuro el educando elija o no esa área cultural como educación especializada de orientación profesional y vocacional.

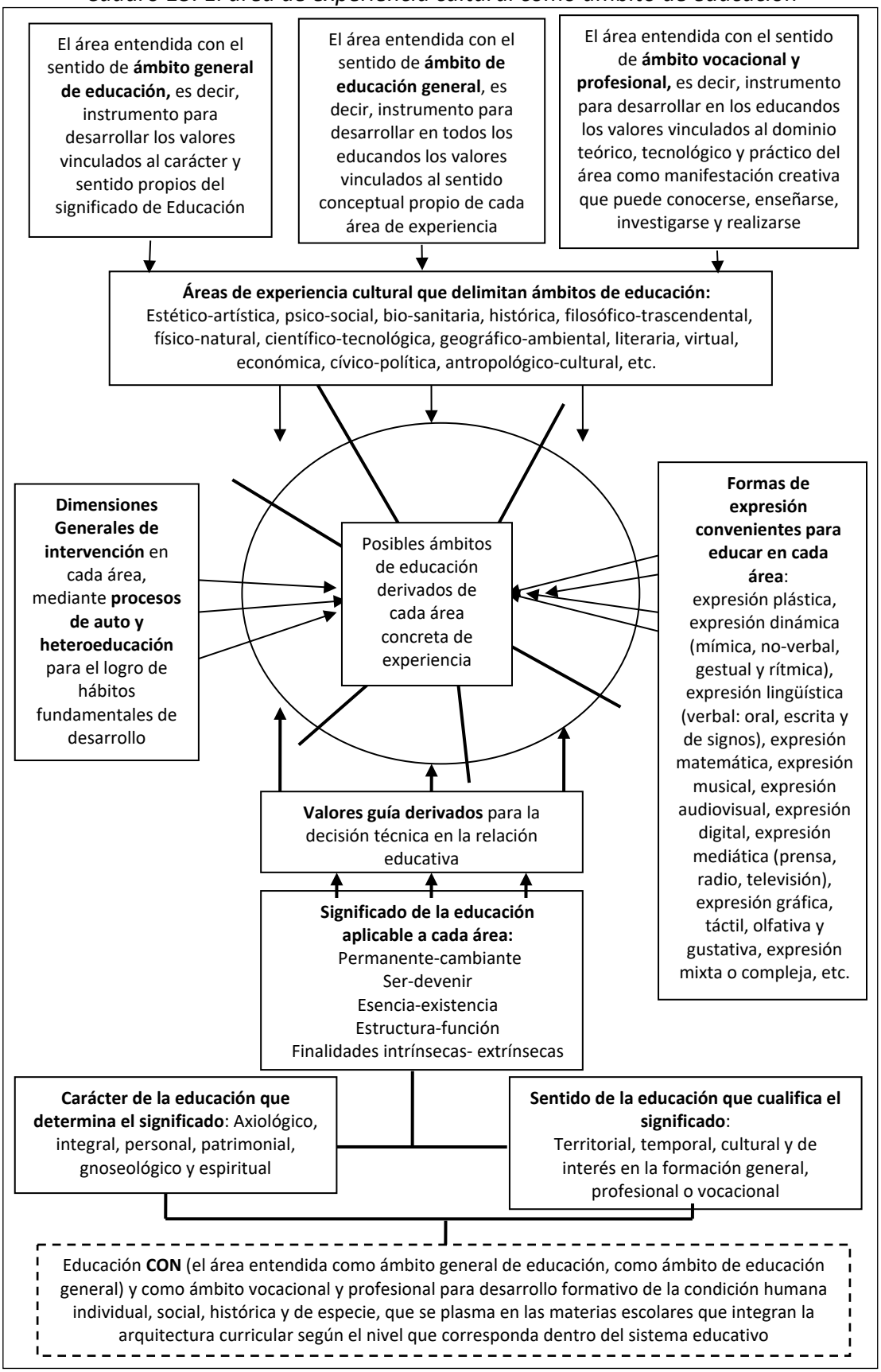
La triple acepción de área cultural como ámbito de educación, nos permite aumentar nuestra comprensión del distinto significado que corresponde a conocer un área, enseñar un área y educar con un área. Podemos saber arte, podemos enseñar arte y podemos educar "con" el arte, ya sea para desarrollar en 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.

6.3. CONSTRUIMOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN CON LAS ÁREAS DE EXPERIENCIA CULTURAL

Lo que acabamos de expresar en el epígrafe anterior marca de manera lógica el orden de relación entre las acepciones "ámbito general de educación" y "ámbito de educación general", pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general respecto de la educación con un área de experiencia cultural, no es sólo porque en cada caso sea factible considerarla como educación común de los educandos por los valores educativos singulares derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino porque el área de experiencia cultural es primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe de estar preparado para formar, desde esa experiencia cultural concreta, en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general, lo es, porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación y cumple las condiciones que se predican de los ámbitos generales de educación (Touriñán, 2013b).

El conocimiento de la educación nos faculta para hablar en la intervención pedagógica de *ámbito de educación* en relación con cada área cultural, es decir, nos faculta para hablar de la educación como una actividad orientada al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando, desde cada área cultural y por medio de procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia axiológica del área como instrumento de desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación el *carácter* que determina el significado de educación y el *sentido* que cualifica el significado de la educación, porque de lo que se trata en cada ámbito de educación configurado desde un área cultural es de disponer de la experiencia axiológica de cada área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos. Como ya hemos dicho en otro trabajo (Touriñán, 2015), la confluencia de carácter y sentido dan contenido al significado de 'educación' y de la confluencia del significado de educación y de las áreas culturales formativas en las materias escolares surge la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, que se materializa por medio de la relación educativa, en los ámbitos de educación que construimos, tal como reflejamos en el Cuadro 13.

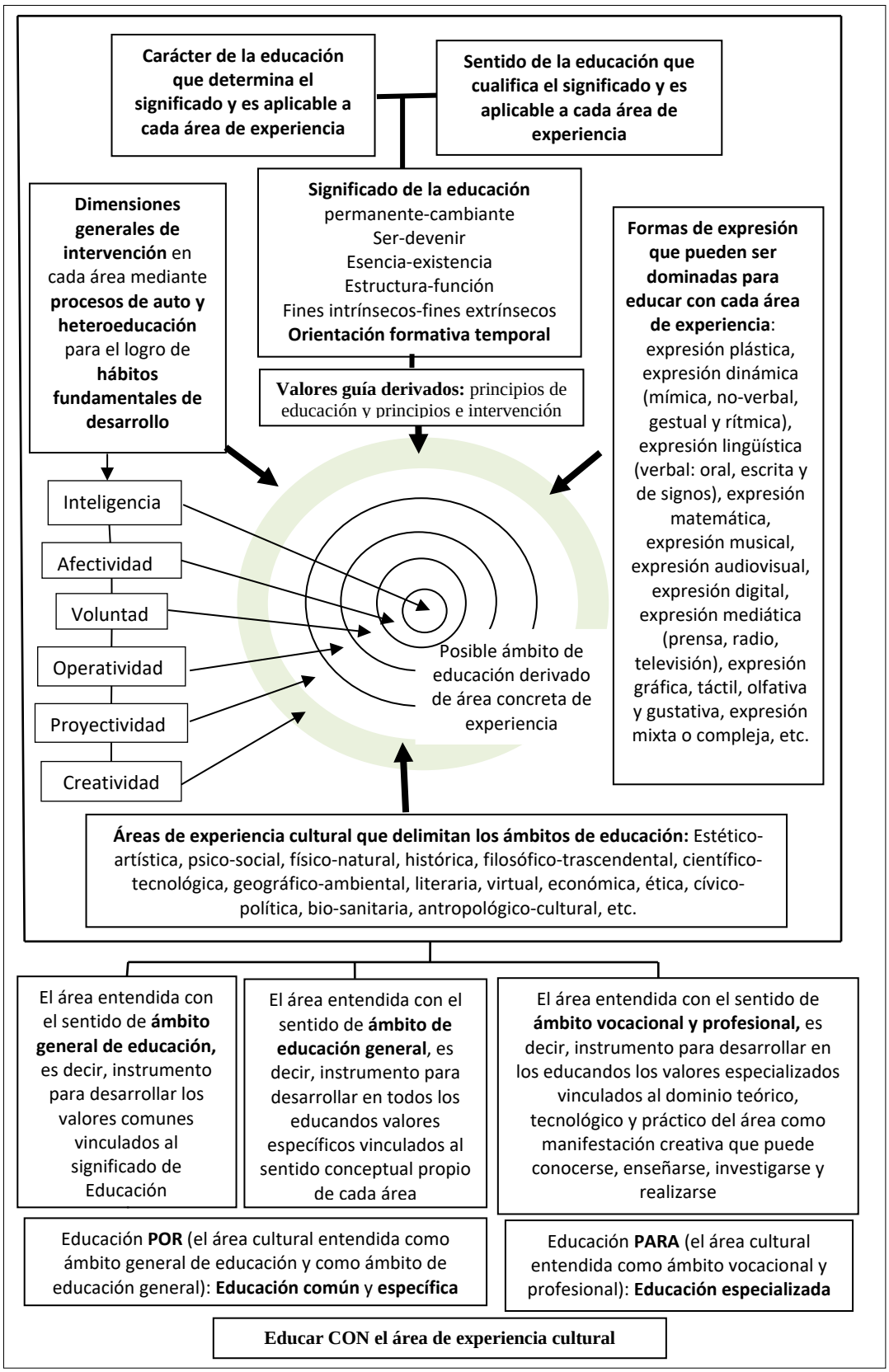
Cuadro 13: El área de experiencia cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 665.

Las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de "educación", junto con la acepción técnica de ámbito, posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación.* Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el logro de la competencia educativa común, específica y especializada, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de formación. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Cuadro 14).

Cuadro 14: Educar CON el área. El área de experiencia cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 673.

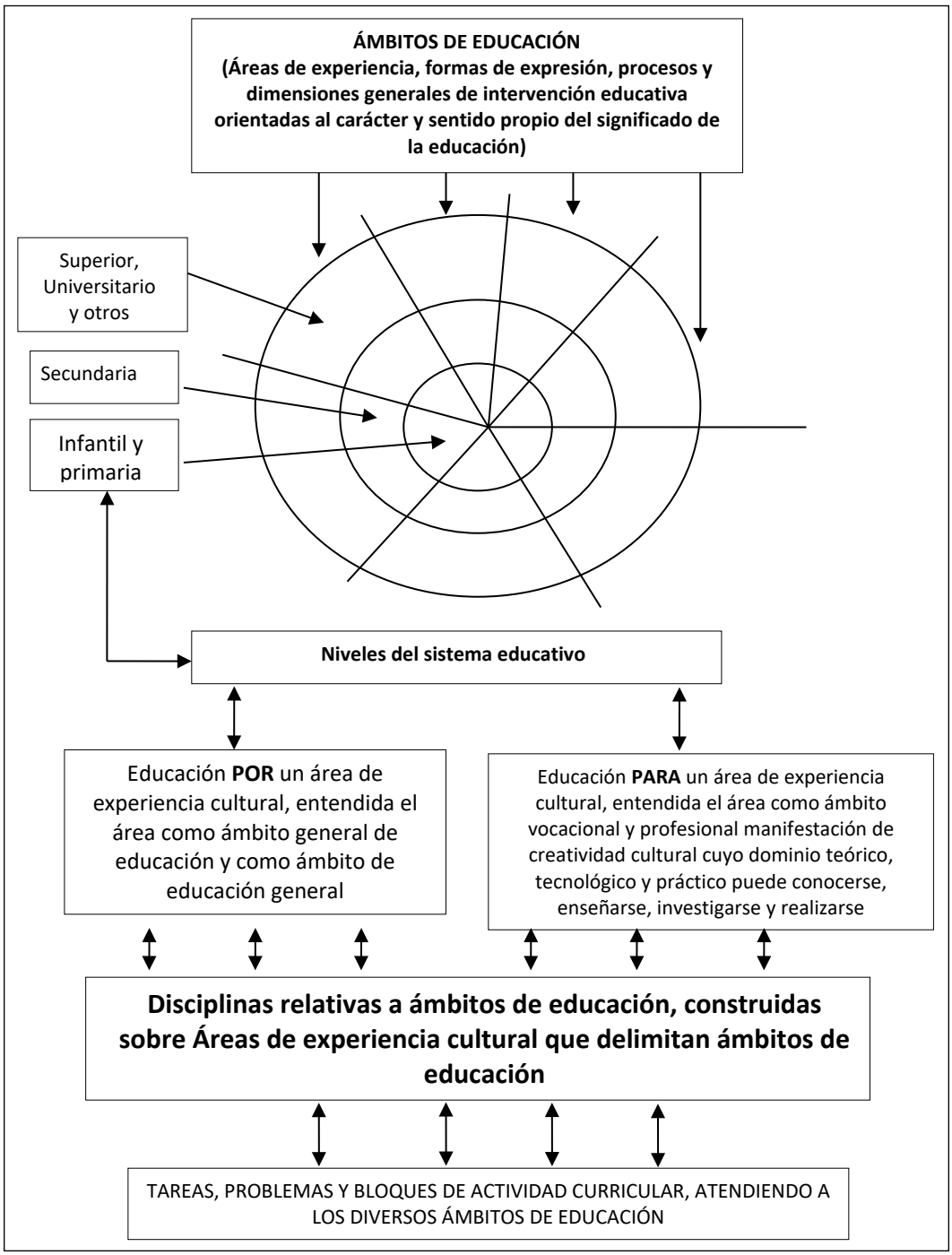
Los ámbitos de educación tienen características específicas que se pueden resumir del siguiente modo:

- Se constituyen desde un área cultural que delimita un área de experiencia humana singular cuyo conocimiento está consolidado. Son ejemplos de áreas de experiencia: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.
- Atienden a las formas de expresión genuinas que mejor se adaptan al área. Son ejemplos de formas de expresión: expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc.
- Usan áreas que forman parte de las finalidades de la educación reconocidas socialmente como finalidades extrínsecas y se integran en la orientación formativa temporal
- Resuelven la formación en cada área por medio de procesos de auto y heteroeducación para el logro de hábitos fundamentales de desarrollo (intelectual, afectivo, volitivo, operativo, proyectivo y simbolizante-creador-interpretativo)
- Se configuran desde áreas que admiten interacción en forma de intervención pedagógica desde las dimensiones generales de intervención (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad)
- Forman parte de la educación común, es decir, utilizan el área para el logro de los valores educativos inherentes al significado de educación
- Forman parte de la educación específica y básica de los educandos, porque desde la experiencia cultural propia de cada área podemos mejorar nuestro desarrollo, generando valores educativos singulares, vinculados al sentido conceptual del área de experiencia que conforma el ámbito
- Forman parte de la educación especializada, en tanto que son instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse de manera vocacional y profesional
- Son susceptibles de identificación con un área de experiencia desde la que se construye el ámbito de educación y se identifican en la orientación formativa temporal para la condición humana en un territorio concreto como “Educación CON” la ciudadanía, la química, la historia, la ética, literatura, con el cine, etc.

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 asignaturas 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 la educación.

Tal parece que, o estamos preparados para afrontar estos retos como educadores profesionales desde cada disciplina, o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre el educador y el enseñante. El peligro de la focalización disciplinar es olvidar que las disciplinas son los lugares privilegiados para la apropiación de los valores de la educación, si se reconstruyen como ámbito. Nuestro postulado final es que la educación se desarrolla con sentido interdisciplinar y de corresponsabilidad, y esto afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular ante la condición de experto gestor de espacios educativos en los que construye ámbitos de educación, tal como se refleja en el Cuadro 15.

Cuadro 15: La arquitectura curricular derivada del ámbito de educación construido desde un área cultural



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 690.

La existencia de una asignatura de área cultural dentro de la educación general no anula, ni suple, la responsabilidad compartida en el logro de los valores de la educación, ni puede ocultar la importancia de que todo profesor de educación general esté preparado para educar en valores vinculados al carácter y al sentido de la educación, con independencia de que haya formación especializada de algunos profesores en un ámbito particular de experiencia cultural. Y así las cosas, debemos estar atentos para que la focalización disciplinar del problema no nos lleve a minimizar, ni la importancia de la formación profesional de todo profesor de educación general como educador (que es un problema de contenido de la profesionalización del profesor),

ni la competencia de educar valores con valores como responsabilidad corporativa (que es un problema de profesionalismo), ni la importancia de la responsabilidad compartida de los diversos agentes de la educación en el tema de la formación con las áreas culturales.

Si pensamos en las áreas culturales como ámbitos de educación, los fines dejan de verse como criterios de decisión externos al propio sistema y las finalidades tienen que ser consideradas como constantes de dirección temporal aceptadas a título de alternancia en los procesos de planificación, bajo la forma de variables ambientales del nivel de toma de decisiones. Es decir, en el nivel de infantil y primaria, cada profesor educa pensando en valores vinculados al carácter y sentido de la educación preferentemente; en el nivel de primaria y secundaria obligatoria, educa pensando en valores vinculados al sentido conceptual del área cultural que enseña; en secundaria postobligatoria y niveles superiores, educa pensando en la variable de desarrollo vocacional y profesional.

Es importante destacar esta tesis, porque su afirmación supone una conmoción en la validez del esquema "fin-medios", pues hoy sabemos que la distinción medio-fin es una distinción de conveniencia. Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá a la actividad, tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin, cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad del profesional. En el esquema fin-medios se está imponiendo la organización vertical de los fines y de los agentes encargados de cumplirlos. El fin de la cúpula de la organización se convierte en algo externo para los diversos niveles de ejecución del sistema y se reduce al mínimo la autonomía profesional en los niveles inferiores, pues los fines, ni se deciden en cada nivel, ni son orientadores, es decir, "fines-previstos", sino "fines fijados" (Touriñán, 2014a). De manera concreta dice Dewey:

> *"El vicio de los fines externamente impuesto tiene sus raíces profundas. Los maestros los reciben de las autoridades superiores; estas autoridades los aceptan de lo que es corriente en la comunidad. Los maestros los imponen a los niños. Como primera consecuencia, la inteligencia del maestro no es libre; está reducida a recibir los fines dictados desde arriba. Con muy poca frecuencia el maestro se ve libre del dictado del inspector oficial, del texto de la metodología (...). Esta desconfianza respecto a la experiencia del maestro se refleja entonces en la falta de confianza respecto de las respuestas de los alumnos."* (Dewey, 1971, p. 21).

El carácter externo de los fines hace que la planificación de largas cadenas de derivación desde los fines de la cúpula carezca de efectividad, porque la diversidad de tareas de los agentes en cada nivel de la cadena genera criterios decisorios diferentes y provoca discontinuidad. La tendencia apunta a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante planificación de largas cadenas de derivación, sino primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su

propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales. De este modo, no es el fin el que se fracciona hasta resultar irreconocible en algunos niveles, sino que cada nivel de intervención o subsistema -Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula- tiene sus propios fines y contempla los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema que actúa en ese caso.

Si pensamos en áreas culturales como ámbitos de educación construidos, el criterio físico espacio-tiempo, se matiza por la condición axiológica, siendo necesario responder hasta qué punto estamos utilizando el área cultural para desarrollar valores conectados al carácter y sentido de la educación, al sentido conceptual del área o al sentido vocacional y profesional del interés del alumno.

Si pensamos en áreas culturales como ámbitos de educación construidos, el criterio de asignatura de contenido cultural disciplinar se matiza distinguiendo no sólo enseñar y educar, sino también formación general y vocacional profesional. El objetivo en la educación general es formarse como persona y no como técnico especialista de un área cultural. Si pensamos en áreas culturales como ámbitos de educación construidos, el eje de la actividad no son los objetivos disciplinares sino la intervención determinada en forma de tareas, problemas y bloques de actividad vinculados al área cultural en tanto que ámbito educativo. Buena parte del fracaso escolar en secundaria se explica desde la confusión “disciplina de área cultural” y “área cultural como ámbito educativo”.

Está fuera de toda duda que el fundamento ético del estado de derecho y el valor educativo de la legislación justifican la competencia del Estado para proporcionar, en la educación general, formación sobre los valores educativos que legitiman y legalizan la Constitución y las leyes dictadas en su desarrollo. Pero, además, el carácter de responsabilidad compartida y derivada coloca a la formación, ya sea en perspectiva educativa transversal, ya sea en perspectiva educativa disciplinar, en una encrucijada de sentido interdisciplinar que afecta a familia, escuela y sociedad civil y sitúa a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular en el sistema educativo ante la condición del educador como experto en valores educativos y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados bajo el concepto de áreas culturales como ámbitos educativos.

6.4. DONDE HAY EDUCACIÓN, HAY RIESGO: TRANSFORMAMOS CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN PARA EDUCAR AL HOMBRE Y TRANSFORMAR LA SOCIEDAD, SI ASÍ LO DECIDIERA

Hoy sabemos que transformamos conocimiento en educación para mejorar la educación y seguir educando al hombre y, si este así lo decidiera, poder transformar la sociedad; 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 y otras al eje autonomía-participación-coordinación-compromiso, porque cada situación es distinta (Touriñán, 2014d).

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, hoy en día, 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 y 2017, cap. 7).

Como ya he dicho en el epígrafe 5, 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. La educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple los criterios del significado de 'educación'. 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

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.

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 la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación (Touriñán, 2015).

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.

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 (Touriñán, 2014c).

La formación, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso (Huberman, 1973). 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, porque dónde hay educación, hay riesgo: 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.

Ahora bien, si somos coherentes con lo que hemos dicho en este texto, estamos en condiciones de afirmar que, con fundamento en el conocimiento de la educación, los profesionales de la educación ni son charlatanes opiniómanos de la pedagogía, ni propagandistas de las ideas políticas, ni fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. Al contrario, son especialistas en hechos y decisiones pedagógicas que integran el concepto de ámbito en la arquitectura curricular y en el

diseño educativo para determinar problemas y tareas educativas y justificar su intervención.

Desde la perspectiva mesoaxiológica, lo que hay que tener presente es que transformamos información en conocimiento y el conocimiento, a su vez, lo transformamos en educación. Y esto no es defender posturas cognitivistas, ni pensar que la educación se resuelve en conocimiento, sino insistir en que todo lo que se hace para educar exige conocimiento de aquello que educa, es decir, que valoramos como educativo lo que utilizamos para educar: transformamos el conocimiento en educación, porque no basta con conocer áreas culturales para educar, hay que ajustarlas a criterios de significado de educar y eso quiere decir, de acuerdo con los rasgos de carácter que determinan el significado de educación, que pasamos del conocimiento a la acción, afectando a todas las dimensiones generales de intervención identificadas en la persona educando como actividad común interna. Nada de esto se logra sin medios y el primer medio en educación es la actividad común interna y externa de las personas (Touriñán, 2014a y 2016a).

El paso del conocimiento a la acción que se busca en cada relación educativa singular requiere interacción con el educando para que logre la concordancia entre valores y sentimientos, porque ese es el camino pedagógico para lograr que el educando realice algo (Touriñán, 2017).

Yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica ejecución, interpretación, comprensión y expresión. No hay educación sin afectividad, es decir, sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos. La efectiva realización de la acción requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos. Y solo de ese modo llegamos a la realización de la acción que siempre implica ejecución, interpretación, comprensión y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva). La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Y esto se aplica a la acción del educador y a la acción del educando en la relación educativa.

7. PARA EDUCAR, ADEMÁS DE ENSEÑAR, HAY QUE CONSTRUIR ÁMBITOS DE EDUCACIÓN, HACER EL DISEÑO EDUCATIVO Y GENERAR LA ACCIÓN CONCRETA, CONTROLADA Y PROGRAMADA EN CADA INTERVENCIÓN

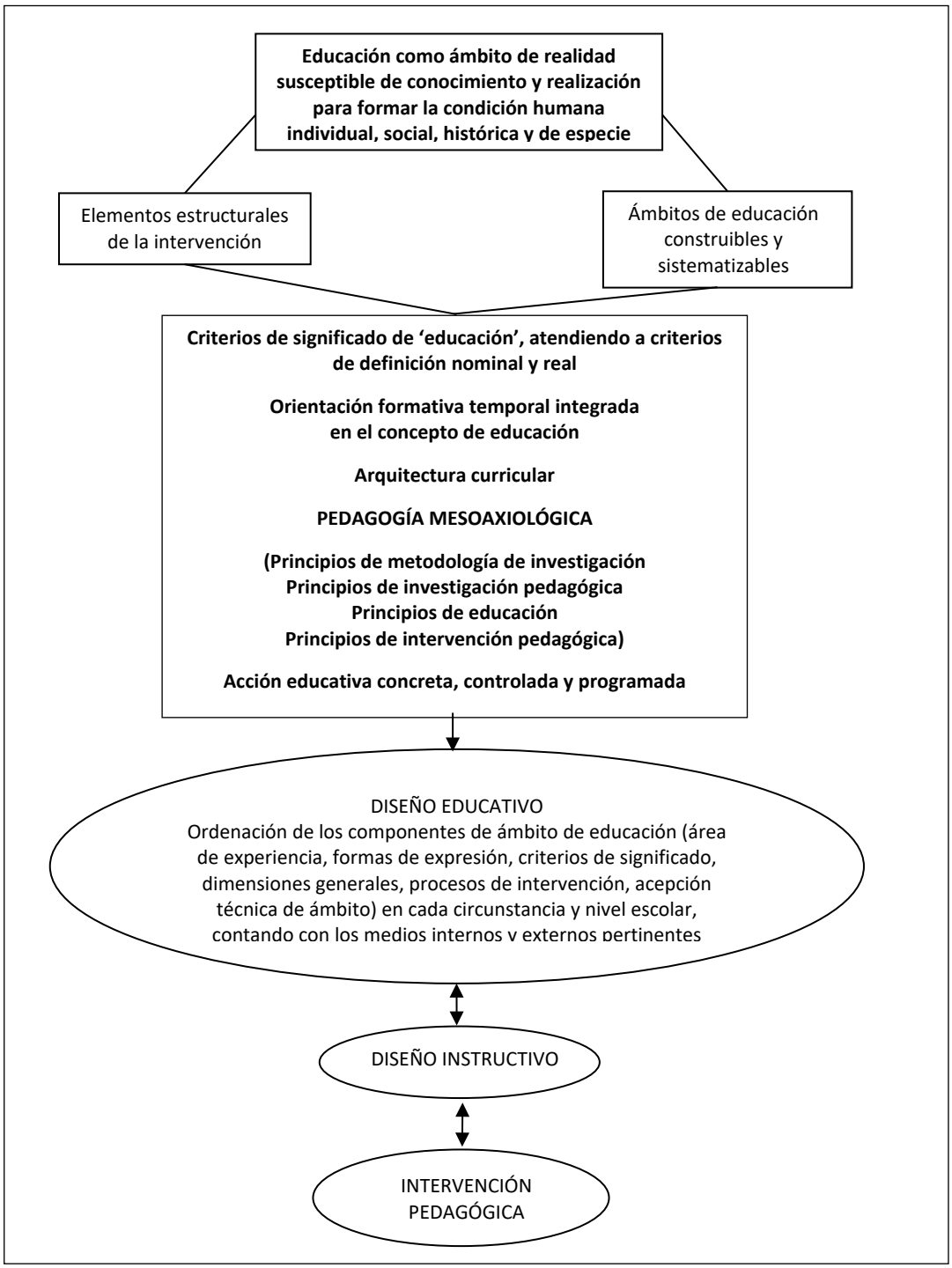
Los educadores somos gestores del espacio de la relación educativa, porque cada espacio educativo se convierte en un escenario de ejecución de los procesos educativos, y porque el escenario educativo es tan singular que su creación y cuidado supone necesariamente integrar el espacio físico en el concepto "*ámbito de educación*" que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación y está vinculado al carácter y sentido de la educación y a la orientación formativa temporal que se diseña para formar la condición humana en la arquitectura curricular, contando con las áreas de experiencia cultural.

Conviene mantener la distinción entre área de experiencia cultural y ámbito de educación, porque con ello reforzamos la capacidad de hacer compatible no sólo la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, sino también el conocimiento de áreas culturales y el conocimiento de la educación, con objeto de responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas.* Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la experiencia educativa, ya que la educación tiene carácter y sentido propios. Cuando educamos, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Cómo se transforma el conocimiento en educación es una cuestión clave en el sistema educativo, cuya función no es sólo enseñar áreas culturales, sino educar CON las áreas culturales. Contribuir a fortalecer esta opción exige pensar en el significado de educación e integrar el concepto en la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde la arquitectura curricular.

Desde esta perspectiva, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter propio* que determina el significado de "educación" y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico, que cualifica el significado de "educación", de manera tal que, en cada intervención, se manifieste la diferencia entre ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito educativo de carácter vocacional y profesional desde cada área cultural. Y esa diferencia no la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área cultural, sino la construcción rigurosa de 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada área de experiencia, que es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de ámbito de educación, sino que tenemos que ordenarlos racionalmente desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia y grado o nivel escolar.

La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios adecuados. El *diseño educativo* es ordenación de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito), para intervenir contando con los medios internos y externos adecuados en cada circunstancia y nivel o grado escolar. El diseño educativo propicia la relación educativa ajustada a los elementos estructurales de la intervención en cada acción pedagógica singular para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie (Cuadro 16).

Cuadro 16: Diseño educativo, diseño instructivo, intervención pedagógica

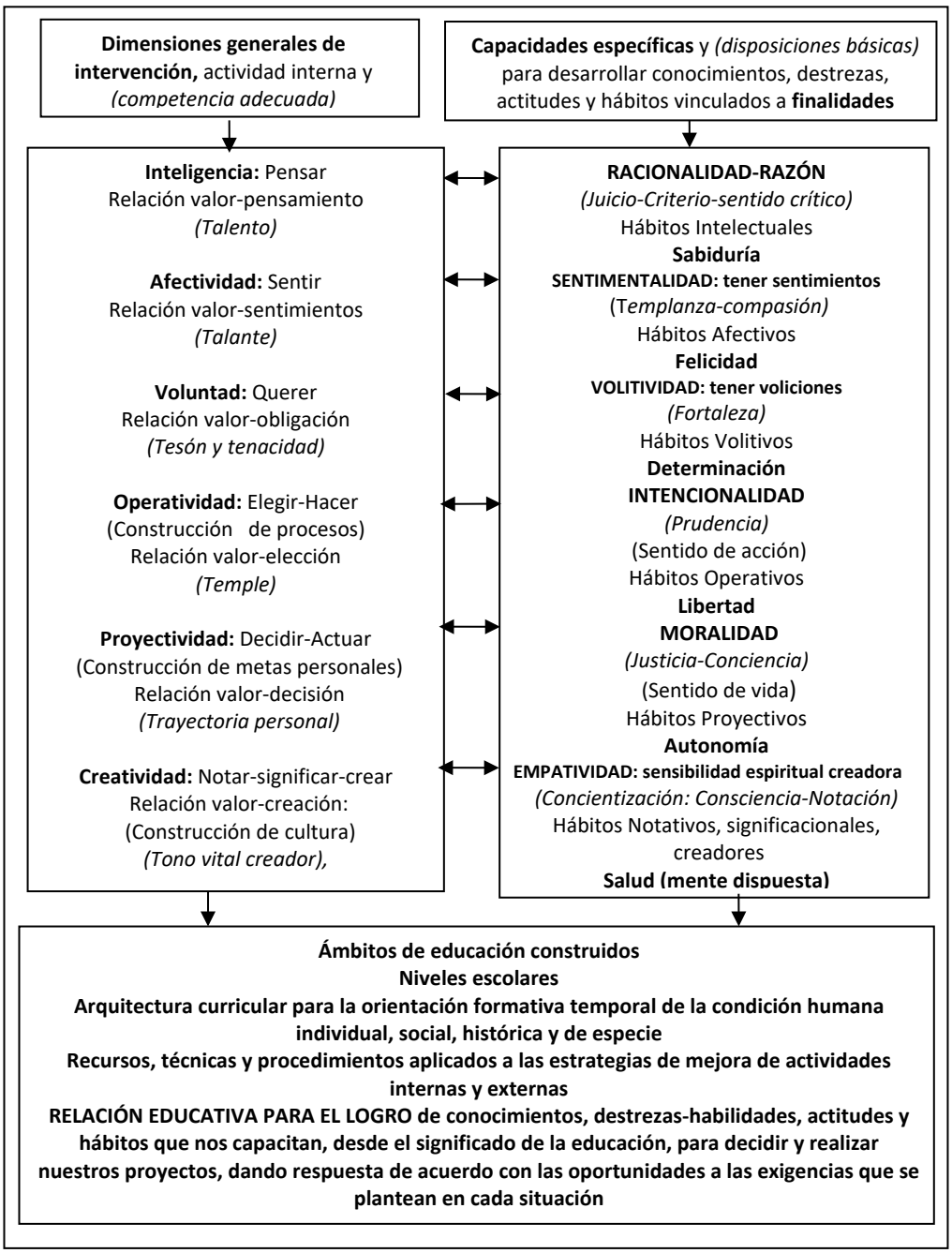


Fuente: Elaboración propia.

Diseño educativo y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el diseño didáctico. El diseño

educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar que no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención, orientada a desarrollar las competencias adecuadas para educar que se vinculan a la actividad común interna (Cuadro 17).

Cuadro 17: Competencias adecuadas para educar vinculadas a la actividad común interna



Fuente: Touriñán, 2015, p. 286. Elaboración propia.

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna 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 individual, social, histórica y de especie. 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 (Touriñán, 2012, 2013a, 2014a, 2016a y 2017; Touriñán y Longueira, 2016 y 2018).

En Pedagogía tiene sentido afirmar que creamos conocimiento de la educación en cada ámbito, vinculando lo físico y lo mental, las ideas, las creencias, los hechos y las decisiones, estableciendo una relación entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creaciones, de manera que se desarrollen mediante la acción educativa concreta hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y creativos, en cada persona, es decir, para educar bajo una acción controlada y sistematizada por la mirada pedagógica que, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar y genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción ajustada a finalidades. Y esto tiene sentido en términos de definición real en la *acción educativa concreta, que* es la plasmación del paso del conocimiento a la acción en la intervención que realizamos para educar, atendiendo a la relación entre dimensiones generales de intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y finalidades de la educación, contando con los medios internos y externos convenientes para ello y de acuerdo con las oportunidades en cada circunstancia (Cuadro 18).

Cuadro 18: Elementos de la acción educativa concreta a partir de las dimensiones generales de intervención

Fuente: Touriñán, 2014a, p. 678. Elaboración propia.

Desde el punto de vista de la definición real, "educar" exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. *Educar* es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad común interna y externa del educando, utilizando para ello los *medios internos y externos* convenientes, de acuerdo con las oportunidades (Cuadro 19).

Cuadro 19: Medios internos y externos vinculados a dimensiones, actividades, competencias, capacidades y disposiciones del educando

Fuente: Touriñán, 2015, p. 319. Elaboración propia.

Desde el punto de vista de la definición real de educación, tenemos que avanzar en el conocimiento de todos estos rasgos distintivos y *tiene sentido preguntarse dónde está la educación y cómo llegamos al conocimiento de sus rasgos distintivos*, porque hay que ir más allá de la etimología, de la sinonimia y de la finalidad, para alcanzar el significado real.

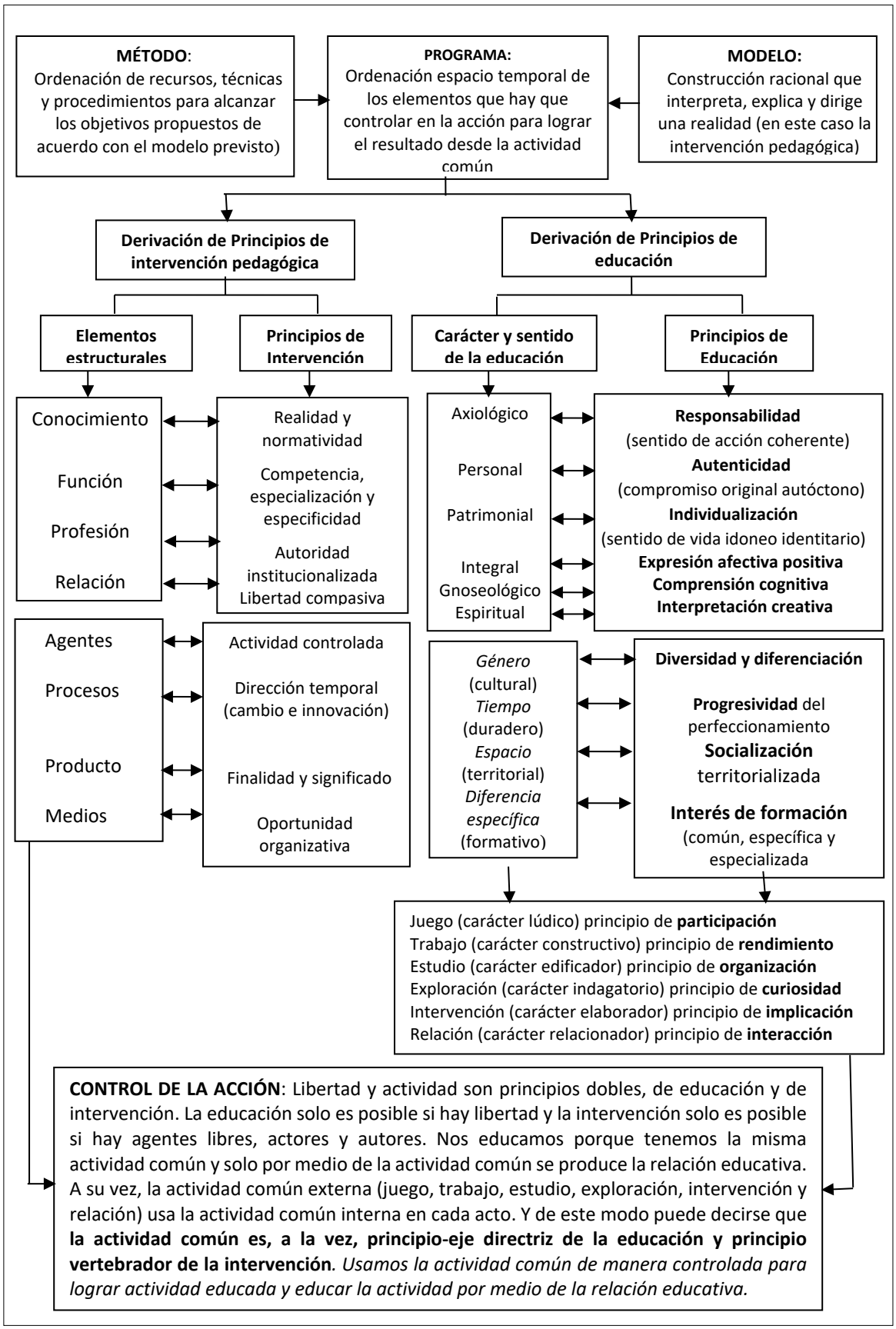
En pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas, que hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada una acción educativa concreta, controlada y programada para realizar la intervención desde principios derivados.

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los principios de intervención derivan de los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación nacen vinculados a criterios de definición nominal y al carácter y al sentido inherentes al significado real de 'educación'. El carácter propio del significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido inherente al significado real de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. El sentido de la educación cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y sentido se dice que toda acción educativa es de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y al mismo tiempo, de sentido territorial, durable, cultural y formativo. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a criterios de significado, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación derivados de criterios del significado fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la *acción educativa controlada*, que es acción educativa ajustada a los principios de educación y de intervención derivados del significado de educación y de los elementos estructurales de la intervención, respectivamente; la acción educativa controlada es el resultado de tener visión crítica de nuestra actuación pedagógica, responde a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos (Cuadro 20).

Desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica se dice que la intervención obedece a principios de realidad y normatividad, de especificidad, especialización y competencia, de autoridad institucionalizada, de libertad compasiva, de actividad controlada, de dirección temporal, de significado y finalidad y de oportunidad organizativa. Son los principios de intervención pedagógica.

Desde la perspectiva de los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación, se dice que la educación obedece, entre otros, a principios de integración cognitivo-comprensiva (*comprensión cognitiva*), de integración afectivo-expresiva (*expresión y positividad dimensional*), de compromiso original autóctono (*autenticidad*), de sentido de acción coherente (*responsabilidad*), y sentido de vida individualizado (*identidad-idoneidad*), de integración creativa de signos y símbolos (*interpretación creativa)*, de s*ocialización* en el territorio, de *progresividad temporal* en el perfeccionamiento, de *diversidad* y *diferenciación* cultural y de i*nterés* en la formación. Son los principios de educación (Touriñán, 2014a).

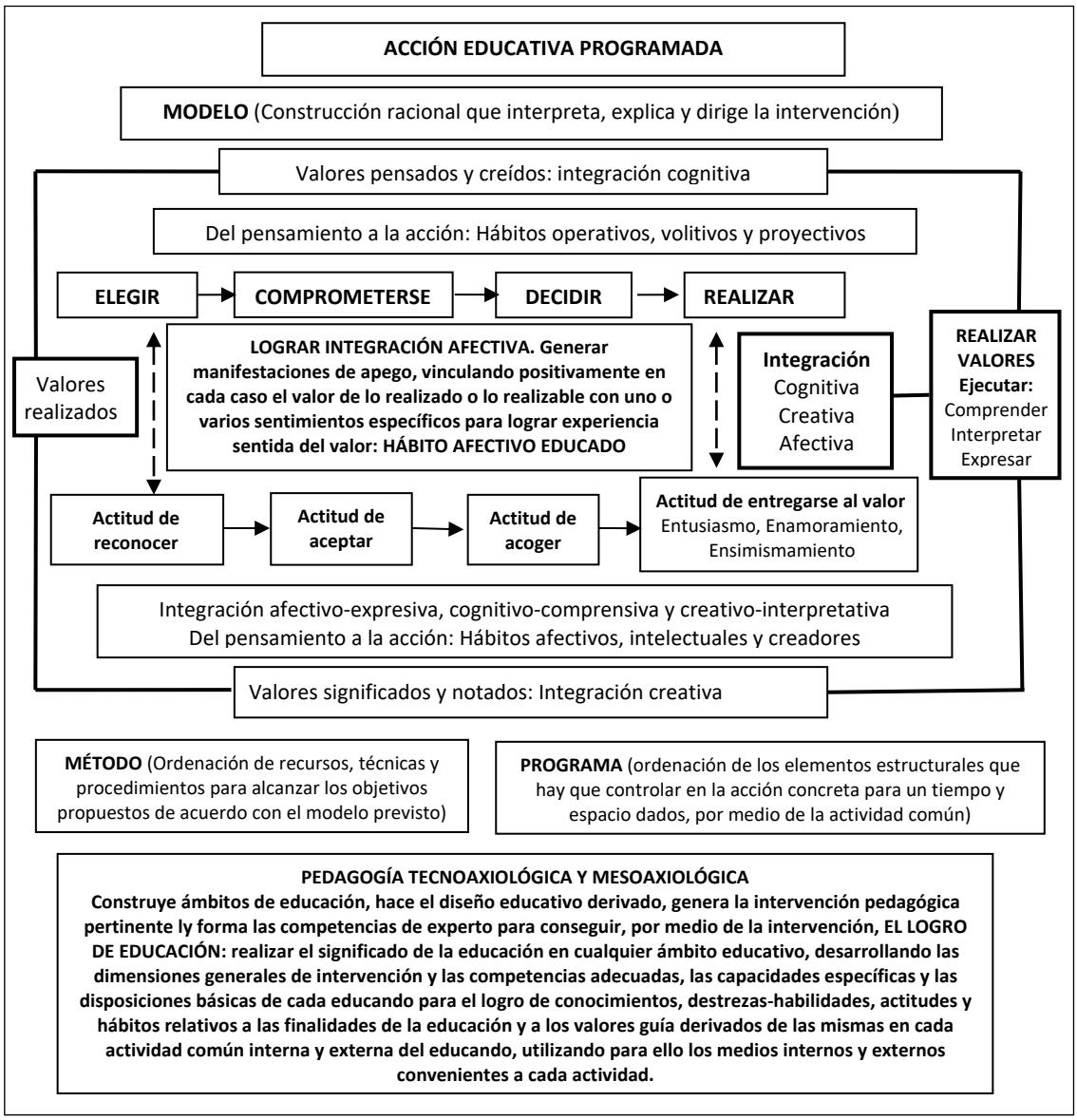
Cuadro 20: Acción educativa controlada desde principios derivados



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 797. Elaboración propia

El objetivo es avanzar paso a paso entre los *componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad pedagógica* (el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa), que es la representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica establecida con el conocimiento de la educación, según la corriente de conocimiento asumida y entre los *componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción educativa* en tanto que acción (los agentes, los procesos, los productos y los medios de la educación), para entender que el control de los elementos estructurales de la intervención exige ir del método al modelo a través del programa, si se quiere *construir con mirada pedagógica* (expresión de la visión crítica que el pedagogo tiene de su método y de sus actos ajustada a los elementos estructurales de la intervención pedagógica, combinando mentalidad y acción) la correspondiente *acción educativa programada,* que secuencia la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción desde la actividad común en la relación educativa, tal como puede verse en el Cuadro 21.

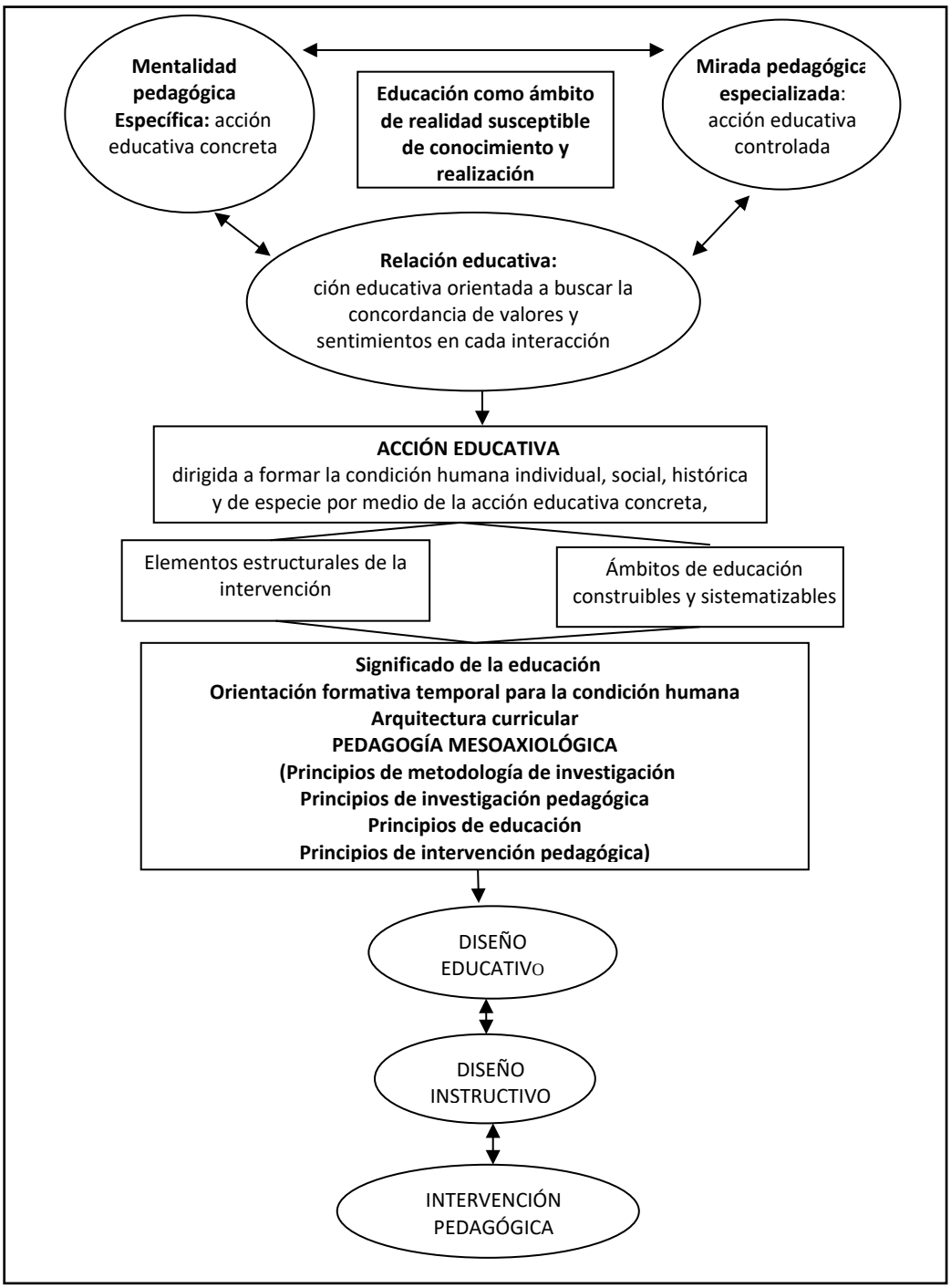
Cuadro 21: Acción educativa programada. Diagrama funcional del paso del conocimiento a la acción para la intervención pedagógica



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 810. Elaboración propia.

En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en *ámbito de educación*, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al carácter y sentido inherentes al significado de educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención, a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área y a la acepción técnica de ámbito de educación común, específica y especializada que se fije, según cuál sea su uso formativo. El ámbito de educación es cualquier área de experiencia convertida en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación, y se plasma en el diseño educativo que es previo al diseño instructivo en la acción educativa. Diseño educativo y diseño instructivo no son incompatibles, sino complementarios en la intervención pedagógica (Cuadro 22).

Cuadro 22: Mentalidad-Mirada-Diseño educativo-Intervención



Fuente: Touriñán, 2016a, pp. 863 y 960. Elaboración propia.

El diseño educativo y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica. Construimos ámbitos de educación, valorando las áreas de experiencia cultural como educativas. La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa). El diseño es ordenación racional de

los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar (Cuadro 23).

Cuadro 23: Elementos del diseño educativo a partir de los componentes de ámbito

DISEÑO EDUCATIVO:
Ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada grado y nivel escolar, de acuerdo con las circunstancias

Área de experiencia a utilizar para educar CON el área
(Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico- tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.)

Formas de expresión a utilizar para educar con el área:
Expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc.

Dimensiones generales de intervención que vamos a trabajar para educar con el área:
Inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad, creatividad.

Procesos que vamos a utilizar para educar con el área:
Autoeducación, Heteroeducación (formales, no formales, informales)

Significado de educación:
(Finalidades que vamos a potenciar en la acción concreta:
Finalidades intrínsecas, finalidades extrínsecas de la orientación formativa temporal)

Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar:
(Educación común, educación específica, educación especializada).

Medios internos y medios externos que vamos a utilizar:
(Competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, destrezas, etc.)

Niveles escolares del sistema educativo y circunstancias concretas

Fuente: Touriñán, 2017. Elaboración propia.

Como podemos ver en el Cuadro 23, el diseño educativo hace referencia al ámbito de educación y a la arquitectura curricular para responder a la función educadora en cada intervención pedagógica. Ahora bien, así como el ámbito de educación, definido técnicamente, no es el espacio instructivo físico, sino el resultado de la valoración educativa del área de experiencia cultural que se utiliza para educar en el proceso instructivo, la arquitectura curricular no es el edificio físico dentro del cual educamos, ni tampoco se identifica con las materias escolares concretas de un plan de estudios, sino que se identifica con el conjunto de problemas y tareas educativas que

tenemos que resolver en cada nivel escolar, atendiendo a la idea de educación común, específica y especializada que corresponde a cada área de experiencia convertida en ámbito de educación. La arquitectura curricular aporta al ámbito el concepto de nivel escolar o educativo.

Por su parte el diseño educativo añade al ámbito de educación y a la arquitectura curricular el valor de los medios en cada intervención. Por eso al diseño educativo le corresponde ordenar los componentes de ámbito para intervenir en cada nivel educativo, contando con los medios internos y externos convenientes. El diseño añade a la arquitectura curricular y al ámbito de educación, la ordenación de los medios.

El diseño se operativiza mediante el programa que es ordenación espaciotemporal de los elementos estructurales que hay que controlar en una acción para lograr el resultado sabiendo qué cambios se quieren conseguir, como se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos. En el programa se pueden ordenar los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

8. CONSIDERACIONES FINALES: DE LA PEDAGOGÍA GENERAL A LAS PEDAGOGÍAS APLICADAS, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA, PARA EDUCAR

El objetivo del contenido de este trabajo es la formación de criterio sobre el significado de 'educación' y la importancia de la Pedagogía en la construcción de ámbitos de educación, poniendo de manifiesto la perspectiva mesoaxiológica: el conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales, integrando significado de educación, acepción técnica de ámbito, dimensiones generales de intervención, procesos de intervención y formas de expresión en cada área.

De este modo, cada área cultural tiene que ser significada y valorada como educación y construida como ámbito de educación. La preocupación que hoy tenemos por la educación como objeto de conocimiento no es una preocupación indirecta. Se ha dado un giro copernicano: la cuestión no son los saberes que se transmiten en la educación, sino la educación como objeto de conocimiento, porque el conocimiento de la educación *hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' y como el resultado de establecer la relación entre contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico en cada ámbito de educación construido.*

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica. Y hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación (Herbart, 1806; Dilthey, 1965; Nohl, 1968; Touriñán, 2015).

La pedagogía es conocimiento de la educación y transforma la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber en el

sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar los valores propios del significado de "educación" para aplicarlo a cada área de experiencia cultural desde las funciones pedagógicas (Cuadro 24).

Cuadro 24: Valores agrupados por rasgos de carácter y sentido de educación

Agrupación de valores educativos comunes por rasgos definitorios del significado de educar	Valores propios de cada tipo
INTELECTUALES (Actividad interna relacionada: pensar) Carácter gnoseológico de educación (valores de la comprensión cognitiva)	Relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias. Valores vinculados al talento, la racionalidad, a las ideas y a las formas de pensar del hombre y a la articulación de valores pensados y creídos con la realidad. Son valores que reflejan sabiduría, conocimiento y sentido crítico: Atención, selección, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión cognitiva, Argumentación, racionalidad, criterio, juicio, etc.
AFECTIVOS (Actividad interna relacionada: sentir, sentimientos) Carácter integral de educación (valores de la expresión afectiva positiva)	Relación valor-sentimiento. Valores vinculados al talante, la emoción, sentimientos, afectos, pasiones, y actitudes respecto del yo, el otro y lo otro. Reflejan la experiencia sentida del valor, felicidad, apego, templanza, compasión y positividad: Interés, satisfacción, Polarización, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, etc.
VOLITIVOS (Actividad interna relacionada: querer) Carácter personal de educación (valores de la autenticidad y el compromiso original autóctono)	Relación valor-obligación. Valores vinculados a la capacidad de determinación de los seres humanos para comprometerse con las reglas, las normas y lo decidido. Son valores que forjan la resistencia de ánimo para soportar el esfuerzo, la adversidad y demorar la recompensa, impidiendo, con coraje, quebrar la voluntad. Son valores que reflejan el tesón, la determinación y fortaleza de la persona: Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, Disciplina, Resiliencia, etc.
OPERATIVOS (Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción) Carácter axiológico de educación (valores de la coherencia y el sentido de acción responsable)	Relación valor-elección. Valores vinculados a la construcción de procesos, al sentido de acción. Se orientan a la capacidad de elegir estableciendo relación medios y fines, para poder actuar con sentido de acción responsable. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia: Diligencia, Serenidad, Iniciativa, Liderazgo, Eficacia, Eficiencia, Coherencia, etc.
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA	Relación valor-decisión. Valores vinculados a la construcción de metas y al sentido de vida. Se ocupan de la capacidad humana de justificar decisiones y proyectos. Desarrollan sentido de

(Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos) **Carácter patrimonial de educación (valores de la identidad la idoneidad-y el sentido de vida individualizado)**	identidad e individualización. Son valores que reflejan autonomía, trayectoria personal, moralidad, sentido de vida, de religación y de justicia y conciencia moral: Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, identidad e individualización, Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa, etc.
CREATIVOS, INNOVADORES **(Actividad interna relacionada: crear, simbolizar)** **Carácter espiritual de educación (valores de la interpretación creativa de símbolos)**	Relación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental. Valores vinculados a la construcción de cultura y signos. Permiten interpretar y simbolizar la realidad de manera creativa e innovadora en cualquiera de los ejes de creatividad humana. Son valores de la construcción de cultura que reflejan tono vital creador, sensibilidad espiritual creadora (empatividad), consciencia y capacidad de notación y la concientización como conciencia de ser y estar en el mundo. Son valores relativos a la transcendencia, la inmanencia y la religación, la corporeidad espiritual creadora y al sentido estético: Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia), Recursividad, Emprendimiento, Competitividad, Simbolización, Innovación, etc.
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL **categoría conceptual de sentido pedagógico: género** **(Valores de la diversidad y la diferenciación)**	Se vinculan al sentido de diversidad y diferencia, respecto del yo como distinto del otro y de lo otro. Son valores vinculados a la diversidad cultural. Son valores vinculados a la interacción cultural, a la mediación y a la penetración cultural. Son valores que reflejan, en cualquier ámbito cultural: tolerancia, alteridad, relaciones de integración territorial de diferencias culturales, de inclusión transnacional de la diversidad, de multiculturalidad, de pluralismo, de participación y apertura, etc.
TERRITORIALES **GLOCALES** **ESPACIALES** **categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio** **(valores de la socialización territorializada)**	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro en espacios de interacción. Su eje son las relaciones personales (inter e intra) de convivencia e interacción de identidades en cualquiera de sus formas de cualificación y especificación. Son valores que se vinculan a la territorialidad, la globalidad, la localidad, el desarrollo cívico y planetario, la socialización, la cooperación, el desarrollo solidario, etc.
TEMPORALES DE PERMANENCIA y CAMBIO **categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo** **(valores de la progresividad temporal del perfeccionamiento)**	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro, respecto de lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad y la progresividad del perfeccionamiento, la temporalidad, la duración y la historia de acontecimientos, acciones y actos y el relato de vida, etc.
FORMATIVOS **DE INTERÉS (GENERAL, VOCACIONAL Y PROFESIONAL)**	Son valores vinculados a la formación interesada. Se trata de formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, bajo la idea de formación interesada. La formación como diferencia específica requiere respetar el interés de cada agente que tiene que llegar a decidir y realizar sus proyectos, como agente actor y autor de ellos. En la formación interesada, además de valores educativos comunes y específicos, hay valores educativos vinculados al interés formativo vocacional y profesional, en relación con las diversas áreas de experiencia cultural transformadas en ámbitos de educación: valores literarios, artísticos, históricos, ambientales, sanitarios, científico-tecnológicos, filosóficos, religiosos, cívicos,

Y DE CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD **categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica** **(Valores de formación interesada común, específica y especializada con áreas de experiencia cultural)**	sociales, plásticos, visuales, gráficos, matemáticos, etc. Educo CON el área de experiencia, transformada en ámbito de educación Son valores de la formación interesada en aquello que se identifica con el conocimiento, la transformación y la producción de bienes y con la formación general, profesional y vocacional de la condición humana en cada orientación formativa temporal dentro de un territorio. En unos casos, son valores educativos vinculados al significado de educar (comunes); en otros casos son valores educativos derivados del sentido conceptual del área de experiencia que se utiliza como medio de la educación (específicos: qué sentido tiene el área, cómo mejora mi vida y mi capacidad de decisión, etcétera); en otros casos, son valores vinculados al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de actividades vocacionales y profesionales desde las áreas culturales que nos dan formación y competencia (especializados). En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los **valores tales como**: los corporales y estéticos; los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento; los económicos; los tecnológicos; los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios; los artísticos (sean artes plásticas o espaciales, artes corporales, artes escénicas y musicales, artes sonoras, visuales y cinematográficas, artes gastronómicas y culinarias, artes ornamentales, artes gráficas, artes virtuales, artes fotográficas y del diseño, artes literarias, artes populares y artesanía, etcétera).

Fuente. Touriñán, 2014, pp. 699-701. Elaboración propia.

Las funciones pedagógicas son funciones diferenciables entre sí; se diversifican, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes.

En todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción se dan siempre tres tipos de funciones: docencia, investigación y funciones de técnico de intervención en el ámbito específico de la acción. Si pensamos en las artes, como ejemplo, distinguimos claramente, la función de docencia en artes, la de investigación en artes, la de técnico de apoyo a la realización de un arte (como el gerente de auditorio o el director de festival, entre otros) y la de técnico especialista en la realización de un arte (como el músico-instrumentista o el director de orquesta, por ejemplo).

En relación con la educación, hace años que propuse para estas categorías las denominaciones de funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación que siguen siendo válidas (Touriñán, 1987b y 2015):

- *Funciones de docencia,* identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de las destrezas, hábitos y conocimientos necesarios para ensenar en un determinado nivel del sistema educativo.
- *Funciones pedagógicas 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 problema 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 pedagógica-social, la planificación educativa, etc.

- *Funciones de investigación pedagógica,* identificadas con la validación y desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y de acontecimientos y acciones educativas.

Cabría pensar que debiera añadirse la *función educadora* 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, 2020a, 2020b y 2013c; Ibáñez-Martín, 2017).

La distinción realizable entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación como profesionales distintos de los profesionales del sistema educativo. Respecto de esta cuestión, hemos de decir que en el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, conductores, cocineros, arquitectos, etc. Estos profesionales reciben con propiedad la denominación de *profesionales del sistema educativo*, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo aplicando su conocimiento especializado sobre las cuestiones específicas del sistema educativo: el comedor escolar, la salud, el transporte, los edificios, etc. 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, su conocimiento especializado, 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 (Ver Anexo 5).

Los profesionales de la educación realizan *funciones de docencia*, *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* y *funciones de investigación*, siempre con el objetivo último de educar en cada una de ellas. Las *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* son funciones referidas siempre a la intervención pedagógica, no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta; su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento de este y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia educativa o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través

del sistema educativo. Las funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo responden a la diferencia entre conocer, enseñar y educar y son, como en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción (caso de la educación), de dos tipos: el técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) y el técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, por ejemplo).

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 principio de definición nominal y por principio de finalidad en la actividad que hemos visto en el epígrafe 3, 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. *En este discurso, la función educadora está presente como cualidad y objetivo en las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, que son tres funciones pedagógicas distintas entre sí* (Touriñán, 2020c).

Hoy tenemos conocimiento de la educación suficiente para determinar con autonomía funcional el fundamento de las finalidades y de la acción pedagógica en principios de educación y en principios de intervención derivados. Los principios de educación fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y controlada. Y a todo esto contribuye la Pedagogía General.

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 con significación intrínseca al ámbito de educación. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformada en una influencia educativa, atendiendo al conocimiento de la educación y a los principios que fundamenta.

Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera).

La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*", un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la 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*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) *y mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención). La pedagogía mesoaxiológica es comprensión del medio valorado como educativo; es conocimiento de la educación, en perspectiva mesoaxiológica (Cuadro 25).

Cuadro 25: Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía

ÁREA DE EXPERIENCIA A UTILIZAR PARA EDUCAR CON EL ÁREA
(Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico- tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.)

ÁMBITO DE EDUCACIÓN CONSTRUIDO:
Área de experiencia valorada educativamente que integra componentes:
(Área de experiencia, Formas de expresión, Dimensiones generales de intervención que vamos a trabajar con el área; Procesos que vamos a utilizar para educar con el área; Significado de educación: (Finalidades que vamos a potenciar en la acción concreta); Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar)

ARQUITECTURA CURRICULAR
Ordena el Ámbito de educación atendiendo a niveles del sistema educativo o grados de escolarización

DISEÑO EDUCATIVO:
Ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir, contando con los medios internos y externos pertinentes en cada nivel escolar
OPERATIVIZACIÓN DEL DISEÑO MEDIANTE EL PROGRAMA
El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espaciotemporal de los elementos que hay que controlar en una acción para lograr el resultado desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, como se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos. En el programa se pueden ordenar los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA QUE CONSTRUYE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN

Acción educativa concreta (mentalidad pedagógica): QUÉ
Acción educativa controlada (mirada pedagógica): POR QUÉ
Acción educativa programada (relación educativa): CÓMO
Medios internos y externos (Función pedagógica): CON QUÉ
Diseño educativo (Intervención pedagógica): PARA QUÉ
Pedagogo (Gestionar y Programar): CUÁNDO y DÓNDE

Fuente: Touriñán, 2017, p. 602.

Desde la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía, la formación de competencias para la construcción de ámbitos de educación es una necesidad insoslayable en la formación de profesionales de la educación, porque se interviene usando un área de experiencia cultural para lograr contenido axiológico de valor educativo y el primer valor educativo es cumplir las exigencias del significado de educación. Y esta competencia, además de ser una exigencia insoslayable, es irrenunciable, porque, si se renuncia a formar en los valores derivados del significado de educación, se renuncia a formar profesionales de la educación para ejercer su función en aquello que les da identidad con mentalidad específica y mirada especializada.

La educación, como ya hemos visto, es actividad. La educación se ajusta al criterio de finalidad: la actividad educativa es "educativa", porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de definición del término. Atendiendo a lo que hemos desarrollado en este trabajo, la finalidad de la educación, es, por definición, que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear: construir simbolizando) y externa (juego, trabajo, estudio, intervención, exploración y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación. Educar es una tarea y un resultado. Y, desde la Pedagogía, educar es también un proceso que realiza el significado de la educación en cualquier ámbito educativo construido, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando y, para ello, utiliza los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades.

Esa es la competencia que hay que lograr, porque el sistema educativo está definido en las leyes para educar y no solo para enseñar. Estamos ante una alternativa que coloca en el primer plano a las finalidades orientadas a optimizar el significado de educación, que atiende a las finalidades intrínsecas y extrínsecas y que asume la orientación formativa temporal para la condición humana. Y esto resalta la evidente necesidad en la formación de profesores de prepararlos para valorar educativamente cualquier medio que vayan a utilizar para educar. En definitiva, resalta la necesidad de capacitar a los profesores, en tanto que pedagogos, en la perspectiva mesoaxiológica, para construir ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural, generar el diseño educativo de la actuación y realizar intervención pedagógica correspondiente, sabiendo cuánto de educación común y específica hay en su intervención y cuánto de diseño educativo y de ámbito de educación están cumplimentando en cada intervención con el área de experiencia utilizada (Ver Anexos 1, 2, 3 y 4) .

En mi opinión, la *Pedagogía es Mesoaxiológica:* educamos CON las áreas culturales y, con fundamento en la decisión técnica que es la que me permite valorar el área cultural como educativa, construyo el ámbito de educación común, específico y especializado que corresponda, genero el diseño educativo apropiado y realizo la

intervención pedagógica requerida en forma de acción concreta, controlada y programada.

En perspectiva mesoaxiológica, la posibilidad de acción pedagógica es definida: además de enseñar, hay que educar, transformando información en conocimiento y éste, a su vez, en educación. Y hay además un riesgo constante: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica y de perspectiva mesoaxiológica, 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.

Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a nuestra disciplina científica, la Pedagogía, que forma parte de una carrera en tanto que disciplina a enseñar, a investigar y de investigación. La decisión afecta a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a los focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los Departamentos, constituidos también desde el concepto de área de conocimiento, depende la formación de profesionales e investigadores con mentalidad y mirada pedagógicas para construir ámbitos de educación con las áreas de experiencia que se utilizan como instrumento de educación.

Aunque origen y desarrollo administrativo de un campo no se confunde con desarrollo científico de un campo, es obvio que este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento, la docencia y en el fomento de la investigación que no responden sólo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos.

En nuestros días los políticos dicen con frecuencia “nuestra asignatura pendiente es…” y como solución acuden frecuentemente a la frase “tenemos que hacer más pedagogía con los ciudadanos”. Usar esos términos pedagógicos no es hacer pedagogía, aunque reflejan el uso metafórico de la pedagogía. En este caso, ese uso de los términos por parte de los políticos quiere decir que, ante un pensamiento formulado y extendido, no hay contra-discurso para explicar su verdad o criticarlo, o dar ejemplo; pero en ningún caso quiere decirse con ese uso que los políticos están defendiendo la carrera de pedagogía y blindando su futuro.

La Pedagogía del futuro, como disciplina, depende en buena medida de su capacidad de generar conceptos que sean aplicables a los ámbitos de realidad que podemos interpretar desde la educación. La pedagogía tiene que ser cada vez más “aplicada”; tiene que ser capaz de interpretar problemas y dar solución a problemas reales de la vida ordinaria desde las ideas de formación y de intervención pedagógica. La pedagogía será por supuesto, pedagogía escolar, pero será necesariamente por espacio ocupacional específico pedagogía gerontológica, familiar, social, ambiental, laboral, carcelaria, no formal, etcétera. La pedagogía del futuro serán necesariamente las pedagogías aplicadas.

Estoy convencido de que, como disciplina, la Pedagogía del futuro es la pedagogía aplicada y por medio de su consistencia epistemológica le damos a la Pedagogía el lugar que le corresponde y preservamos su relación con la calidad de la educación, pues hacemos que sirva para educar reforzando su capacidad de resolución de problemas.

También estoy convencido de que, como carrera, el futuro de la Pedagogía está vinculado a la necesidad social de calidad de la educación. La calidad de educación es una necesidad social y se configura como un objetivo posible y necesario (Touriñán, 2021c, 2016a y 2017; SI(*e*)TE, 2018). La respuesta educativa afecta a la realidad interna y externa del educando en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades, y dado que cualquier respuesta no es igualmente valiosa ni ajustada al significado de educación, inexorablemente tenemos que hacer frente a problemas de valorar la calidad en cada acción educativa. Y eso quiere decir que el futuro de la Pedagogía depende de que esa relación se haga constante y patrimonial por parte de los pedagogos.

Es un hecho que el futuro de la Pedagogía como carrera depende de su profesionalización y del profesionalismo y, en esa cuestión, la Pedagogía del futuro juega un papel necesario respecto de la relación constante y patrimonial con la educación de calidad, ya sea educación común, educación específica o educación especializada.

En resumen, en perspectiva mesoaxiológica, transformar información en conocimiento y este conocimiento en educación exige entender la relación que hay entre el conocimiento de la educación y el concepto de educación, a fin de adquirir competencia para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención, de manera que la función de educar sea vista también como competencia técnica que se ejerce en cada caso con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada. La perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados:

- *Conocer*, *enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales*. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual social histórica y de especie de cada educando
- El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación*, ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar y buscando la concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción
- *La función pedagógica es técnica*, *no política*, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía que es conocimiento de la educación es tecnoaxiológica y mesoaxiológica
- En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación*, *hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica*, atendiendo a principios de educación y a

principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación

- *La actividad común es al mismo tiempo principio de educación y de intervención.* Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad*, con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, para pasar del conocimiento a la acción. *La actividad común es el principio vertebrador de la educación que está presente en la acción educativa concreta, controlada y programada*.

9. VOCABULARIO TÉCNICO ESPECÍFICO

1. La *mentalidad pedagógica* es comprensión de la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción, es representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. La mentalidad pedagógica, por ser como es, cualifica el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa, que son parte de los componentes estructurales de la intervención.

2. La *mirada pedagógica*, que es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica, se corresponde con la expresión de la visión crítica de su método y de sus actos fundada en criterios de significado de educación y en criterios de intervención pedagógica. La mirada pedagógica establece la visión crítica desde principios de intervención y principios de educación, derivados, respectivamente, de los elementos estructurales de la intervención y de los criterios de definición inherentes al significado de educación.

3. El *ámbito de educación*, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación. El ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia y las formas de expresión en cada acepción técnica de ámbito.

   El *ámbito de educación,* que es siempre *expresión del área cultural valorada* como objeto e instrumento de educación *integra los siguientes componentes*: *área de experiencia* con la que vamos a educar, *formas de expresión* convenientes para educar con esa área, *criterios de significado de educación* reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, *dimensiones generales de intervención* que vamos a utilizar en la educación, *procesos de educación* que deben seguirse y *acepción técnica de ámbito.* Integrar estos componentes es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo.

4. *Diseño educativo* y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el diseño didáctico. El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar que no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención.

   La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios adecuados. El diseño es ordenación de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito) para intervenir. El diseño educativo propicia la relación educativa ajustada a los elementos estructurales de la intervención en cada acción pedagógica singular para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie.

   El diseño educativo es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Y para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de 'ámbito de educación', sino que tenemos que ordenarlos racionalmente desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia y nivel escolar.

   El *diseño educativo* queda definido para mí en este trabajo como la ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir, contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y nivel escolar del sistema educativo.

   El diseño educativo añade al ámbito de educación y a la arquitectura curricular el valor de los medios en cada intervención. Por eso al diseño educativo le corresponde ordenar los componentes de ámbito para intervenir en cada nivel educativo, contando con los medios internos y externos convenientes. El diseño añade a la arquitectura curricular y al ámbito de educación, la ordenación de los medios.

   El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espaciotemporal de los elementos que hay que controlar en una acción para lograr el resultado desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos. En el programa se pueden ordenar los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

5. La *arquitectura curricular* como concepto no se refiere a las materias escolares sino a los niveles del sistema educativo en los que podemos agrupar las tareas a realizar y problemas a resolver en cada área de experiencia transformada en ámbito de educación, dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana que oferta el patrón o modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

   La arquitectura curricular añade al ámbito de educación el nivel del sistema educativo, categorizado en formación común, específica y especializada. Ni es un diseño instructivo, ni es un diseño curricular. Y, a su vez, el diseño educativo, añade a la arquitectura ordenación de medios en cada intervención.

6. *La acción educativa concreta* es la plasmación del paso del conocimiento a la acción en la intervención que realizamos para educar, atendiendo a la relación entre dimensiones generales de intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y finalidades, contando con los medios internos y externos convenientes para ello de acuerdo con las oportunidades en cada circunstancia. La acción educativa concreta es la materialización de la relación teoría-práctica en cada interacción. La acción educativa concreta se vincula a la mentalidad pedagógica específica.

7. *La acción educativa controlada* es la acción educativa ajustada a los principios de educación y de intervención derivados del significado de educación y de los elementos estructurales de la intervención, respectivamente. La acción educativa controlada es el resultado de tener visión crítica de nuestra actuación pedagógica, responde a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos. La acción educativa controlada se vincula a la mirada pedagógica especializada.

8. La *acción educativa programada* es la que secuencia en la relación educativa la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción desde la actividad común. La acción educativa programada se vincula a la relación educativa.

9. La *función pedagógica*, que es específica y especializada, se define como el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias específicas adquiridas con el conocimiento de la educación a modo de núcleo pedagógico formativo. La función pedagógica se vincula a los medios internos y externos que utilizamos para educar en cada ámbito de educación construido.

10. La *intervención pedagógica* es acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento verdadero de la educación en cada situación. La intervención se vincula al diseño educativo.

11. La *corriente* del conocimiento de la educación es la representación mental de cómo se entiende el conocimiento de la educación.

12. Las *disciplinas* son sistematizaciones del conocimiento de la educación, atendiendo a criterio ontológico y epistemológico.

13. Las *focalizaciones* son los aspectos del problema a estudiar que enfatiza una disciplina.

14. La *relación educativa*, es la interacción de identidades que realizamos para educar, es la puesta en escena de la interacción. En la relación educativa se plasma el paso del conocimiento a la acción, escenificando en la interacción la concordancia de valores y sentimientos en cada caso concreto.

15. La Pedagogía es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque el conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento basado en decisiones técnicas, la *decisión técnica* es elección de fines y medios dentro de un ámbito determinado de necesidades, el criterio de decisión es técnico, porque *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito). Es tecnoaxiológica, porque adopta decisiones técnicas y se funda en decisiones técnicas, es decir, es tecnoaxiológica porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige (el ámbito de educación). Además, la Pedagogía es mesoaxiológica, comprende cada medio valorándolo como educativo; es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*", un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la 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*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) *y mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención).

El diseño educativo y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica. Construimos ámbitos de cducación valorando las áreas de experiencia cultural como educativas. La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios adecuados. El diseño es ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar.

Es mi opinión que, en perspectiva mesoaxiológica, la función de educar exige relacionar por pares, de manera ajustada y fundada, esos grupos de términos: /// acción educativa programada; acción educativa concreta; acción educativa controlada; medios internos y externos; diseño educativo/// relación educativa; mentalidad pedagógica específica; mirada pedagógica especializada; función pedagógica; intervención pedagógica (Touriñán, 2020a y 2021b).

Y a la tarea de construir la perspectiva mesoaxiológica se dedican los contenidos de este trabajo, desarrollando argumentación fundada en el conocimiento de la educación para poder entender que la construcción de ámbitos y el diseño educativo son decisiones técnicas del pedagogo, fundamentadas con mentalidad y mirada pedagógicas.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas, 4ª reimp. (Fecha de edición original, 1968).

Berlo, D. K. (1979). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica.* Buenos Aires: El Ateneo, 10ª reimp.

Carr, D. (2014). Diverse Senses and Six Conceptions of Education. *Revista española de pedagogía,* 72 (258), 219-230.

Colom, A. J. (2013). Elogio de la educación y crítica de la educación intercultural, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *Desmitificación y crítica de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 143-162.

Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida.* México: McGrawHill.

Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 8ª ed. (fecha de edición original alemana, 1884).

Esteve, J. M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad.* Barcelona: Octaedro.

García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual.* Madrid: Narcea.

Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.

González, N.; Moll, L. C. y Amanti, K. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Haidt, J. (2006). *La hipótesis de la felicidad. La búsqueda de verdades modernas en la sabiduría antigua*. Barcelona: Gedisa.

Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura, s. f.

Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación.* París: UNESCO.

Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.

Longueira, S.; Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (2019). Valores educativos comunes y específicos: análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *Revista Boletín Redipe*, 8 (6), junio, 23-49.

Mantovani, J. (1972). *La educación y sus tres problemas***.** Buenos Aires: El Ateneo, 9ª ed.

Marina, J. A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/ aprender a convivir.* Barcelona: Ariel.

Nohl, H. (1968). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Losada, 5ª ed. (fecha edición alemana de 1935).

Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas.* Madrid: Alianza Editorial.

Ortega, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, 57 (227), 5-30.

Ortega, P. (2013). La Pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista española de pedagogía*, 71 (256), 401-422.

Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.

Peters, R. S. (1979). *Ethics and Education.* Londres: G. Allen and Unwin, 1ª ed. 7ª reimp.

Peters, R. S. (1982). La razón y la pasión, en R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters (Eds.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea, pp. 201-219.

Polanyi, M. (1978). *Personal Knowledge. Towards a Postcritical Philosophy.* Londres: Routledge and Kegan Paul. (Fecha 1ªed. 1958).

Pring, R. (2014). From Disguised Nonsense to Patent Nonsense: Thinking Philosophically. *Revista española de pedagogía,* 72 (258), 231-248.

Quintana, J. M.ª (1988). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación.* Madrid: Dykinson.

Quintana, J. M.ª (2009). La sabiduría en la orientación cosmovisional de las personas, en J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson, pp. 215-234.

Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad, transformar la educación?* Madrid: Narcea.

Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación.* Barcelona: Idea Books.

Reig, D. (2012). *Zonas de desarrollo próximo, entornos personales de aprendizaje e internet como derecho fundamental*. Consultado 27 de febrero de 2013. http://www.dreig.eu/caparazon

Sáez, R. (2007). La Teoría de la Educación: Una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la Educación. *Encounters on Education*, (8), 109-126.

Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.

SI(*e*)TE (2018). *La pedagogía, hoy.* Santiago de Compostela: Andavira.

Sztajn, P.; Confrey, J.; Wilson, P. H. y Edington, C. (2012). Learning Trajectory Based Instruction: Toward a Theory of Teaching. *Educational Researcher*, 41 (5), 147-156.

Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.

Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado (Función pedagógica y alternativas de formación).* Madrid: Escuela Española.

Touriñán, J. M. (2012). La construcción de ámbitos de educación. Una aproximación a la relación entre áreas de experiencia cultural y educación desde la mirada pedagógica, en Actas del Congreso internacional REDICIS *Cultura, educación e innovación.* Santiago de Compostela, septiembre, 2012 (publicado en 2014, "*Cultura, educación e innovación*". Santiago de Compostela: Grupo Correo Gallego, pp. 317-338).

Touriñán, J. M. (2013a). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales?, en SI(*e*)TE, *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 (http://dondestalaeducacion.com).

Touriñán, J. M. (2014b). *Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica***.** Colombia: Redipe.

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, *Política y educación (Desafíos y propuestas).* Madrid: Dykinson, pp. 105-143.

Touriñán, J. M. (2014d). Crisis 'de' la educación, crisis 'en' la educación y crisis de valores: la educación en crisis, en Grupo SI(*e*)TE, *Educación y crisis económica actual*. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 7-35.

Touriñán, J. M. (2015). P*edagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira (Disponible la 2ª edición de 2016).

Touriñán, J. M. (2016a). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención.* A Coruña: Bello y Martínez.

Touriñán, J. M. (2016b). Concepto de educación y construcción de ámbitos: la perspectiva de la pedagogía mesoaxiológica, en J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: Redipe, pp. 21-104.

Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (2020a). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía.* Santiago: Andavira.

Touriñán, J. M. (2020b). Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa, en A. Medina, A. de la Herrán y M.ª C. Domínguez, *Hacia una Didáctica humanista.* Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED, pp. 199-268.

Touriñán, J. M. (2020c). Relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación: la significación del conocimiento de la educación no ampara el modelo dual. *Revista de Investigación en Educación,* 18 (3), 160-209. https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined

Touriñán, J. M. (2021a). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (2021b). El concepto de educación: la confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Boletín Redipe,* 10 (6), 33-64.

Touriñán, J. M. (2021c). Construir educación de calidad desde la Pedagogía exige ejercer la función pedagógica a través de la actividad común en cada interacción, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *La calidad de la educación.* Barcelona: Horsori, pp. 93-120.

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 Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria,* 22 (2), 151-181.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2016). *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: REDIPE.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada.* Santiago de Compostela: Andavira, 514 pp.

Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993a). Conocimiento de la Educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (5), 33-58.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones.* Santiago de Compostela: Andavira.

Zubiri, X. (1978). *Naturaleza, Historia, Dios.* Madrid: Editora Nacional, 7ª ed.

Anexo 1. Cuánto del ámbito de educación identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito

DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:
Nivel escolar del sistema educativo (tachar el que corresponde): Infantil; primaria; secundaria obligatoria; bachiller; formación profesional; universidad; conservatorio, artes plásticas; artes escénicas; danza; audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:

Área de experiencia cultural cuyo contenido es propio de mi materia (tacha como máximo tres áreas que utilices o tengan relación con el contenido de tu materia frecuentemente)
(Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico- tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.)

Formas de expresión a utilizar frecuentemente en la enseñanza de la materia (tacha como máximo cinco):
Expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja
Otras Formas de expresión no especificadas que utilices:

En la intervención vamos a trabajar desde la materia (tacha las más frecuentes):
Dimensiones generales de intervención pedagógica: Inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad-carácter (construir procesos), proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos), creatividad (construir cultura y símbolos).
Actividad común interna: Pensar; sentir; querer; elegir hacer; decidir actuar; innovar-crear
Actividad común externa: Juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación
Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar: Autoeducación, Heteroeducación (formales, no formales, informales)

SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA IMPARTIDA
(tacha en cada apartado los que consideres más frecuentes en tu interacción)
Rasgos de significado real de educación correlativos con:

- **Actividad común interna:** *carácter gnoseológico* (pensar), *carácter integral* (sentir), *carácter personal* (querer), *carácter axiológico* (elegir hacer), *carácter patrimonial* (decidir actuar), *carácter espiritual (*crear)
- **Sentido pedagógico**: *territorial* (categoría clasificatoria de espacio), *duradero* (categoría clasificatoria de tiempo), *cultural* (categoría clasificatoria de género), *formativo* (categoría clasificatoria de diferencia específica)
- **Actividad común externa:** *carácter lúdico* (juego), *carácter constructivo* (trabajo), *carácter edificador* (estudio), *carácter indagatorio* (exploración), *carácter elaborador* (intervención), *carácter colaborador* (relación)

Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:

- Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental,
- convivir, perfeccionar, instruir, formar,
- divertirse, consecución de resultados, dominio del objeto de estudio, búsqueda de conocimiento, realización de acciones, colaborar.

Principios correlativos de rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):

- *Comprensión cognitiva* (integración cognitiva de lo adquirido), *Expresión afectiva-positiva* (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado) *Autenticidad* (compromiso original autóctono del agente), *Responsabilidad* (sentido de acción coherente); *Individualización* (sentido de vida idóneo identitario), *Interpretación creativa de símbolos* (integración innovadora y creativa en cada acción).
- *Socialización territorializada* del agente; *progresividad del perfeccionamiento* (acumulación progresiva del perfeccionamiento), *diversidad y diferencia* (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando); *interés* en la formación (común, específica y especializada -vocacional y profesional-, según el caso.
- Participación, rendimiento, organización, curiosidad, implicación, colaboración.

Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar con la materia (elige la que más se ajusta a tu intervención desde la materia):
Educación común (la materia entendida como *ámbito general de educación***,** es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación)
Educación específica (la materia entendida como *ámbito de educación general*, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia)
Educación especializada (la materia entendida como *ámbito vocacional y profesional***,** es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse)

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2. Cuánto del diseño educativo identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:
Nivel escolar del sistema educativo (tachar el que corresponde): Infantil; primaria; secundaria obligatoria; bachiller; formación profesional; universidad; conservatorio, artes plásticas; artes escénicas; danza; audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:

Área de experiencia cultural cuyo contenido es propio de mi materia (tacha como máximo tres áreas que utilices o tengan relación con el contenido de tu materia frecuentemente)
(Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico- tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.)

Formas de expresión a utilizar frecuentemente en la enseñanza de la materia (tacha como máximo cinco):
Expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja
Otras Formas de expresión no especificadas que utilices:

En la intervención vamos a trabajar desde la materia (tacha las más frecuentes):
Dimensiones generales de intervención pedagógica: Inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad-carácter (construir procesos), proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos), creatividad (construir cultura y símbolos).
Actividad común interna: Pensar; sentir; querer; elegir hacer; decidir actuar; innovar-crear
Actividad común externa: Juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación
Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar: Autoeducación, Heteroeducación (formales, no formales, informales)

SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA IMPARTIDA
(tacha en cada apartado los que consideres más frecuentes en tu interacción)
Rasgos de significado real de educación correlativos con:
- **Actividad común interna:** *carácter gnoseológico* (pensar), *carácter integral* (sentir), *carácter personal* (querer), *carácter axiológico* (elegir hacer), *carácter patrimonial* (decidir actuar), *carácter espiritual (*crear)
- **Sentido pedagógico**: *territorial* (categoría clasificatoria de espacio), *duradero* (categoría clasificatoria de tiempo), *cultural* (categoría clasificatoria de género), *formativo* (categoría clasificatoria de diferencia específica)
- **Actividad común externa:** *carácter lúdico* (juego), *carácter constructivo* (trabajo), *carácter edificador* (estudio), *carácter indagatorio* (exploración), *carácter elaborador* (intervención), *carácter colaborador* (relación)

Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:
- Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental,
- convivir, perfeccionar, instruir, formar,
- divertirse, consecución de resultados, dominio del objeto de estudio, búsqueda de conocimiento, realización de acciones, colaborar.

Principios correlativos de rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):
- *Comprensión cognitiva* (integración cognitiva de lo adquirido), *Expresión afectiva-positiva* (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado) *Autenticidad* (compromiso original autóctono del agente), *Responsabilidad* (sentido de acción coherente); *Individualización* (sentido de vida idóneo identitario), *Interpretación creativa de símbolos* (integración innovadora y creativa en cada acción).
- *Socialización territorializada* del agente; *progresividad del perfeccionamiento* (acumulación progresiva del perfeccionamiento), *diversidad y diferencia* (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando); *interés* en la formación (común, específica y especializada -vocacional y profesional-, según el caso.
- Patrticipación, rendimiento, organización, curiosidad, implicación, colaboración.

Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar con la materia (elige la que más se ajusta a tu intervención desde la materia):
Educación común (la materia entendida como *ámbito general de educación***,** es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación)
Educación específica (la materia entendida como *ámbito de educación general*, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia)
Educación especializada (la materia entendida como *ámbito vocacional y profesional***,** es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse)

Medios internos y medios externos que vamos a utilizar (Tacha los que uses más frecuentemente en tu materia):
Competencias adecuadas: talento, talante, tesón-tenacidad, temple, trayectoria personal, tono vital creador
Capacidades específicas para hábitos: intelectuales (*racionalidad*), afectivos (*sentimentalidad*), volitivos (*volitividad*), operativos (*intencionalidad*), proyectivos (*moralidad*), creativos-significacionales (sensibilidad espiritual creadora: *empatividad*)
Disposiciones básicas correspondientes: juicio-criterio; templanza-compasión; fortaleza; prudencia; justicia; concientización
Destrezas internas vinculadas: Atención selectiva; interés satisfactorio; Disciplina y resiliencia; Diligencia y serenidad; Asertividad y sensatez; Simbolización y recursividad.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Cuánto hay de educación común en una materia escolar
(Tacha los que sean más frecuentemente buscados en tu materia)

Tipos de valores	Valores comunes de educación
INTELECTUALES (Actividad interna relacionada: pensar) Carácter gnoseológico de educación	Relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias. Valores vinculados al talento, la racionalidad, a las ideas y a las formas de pensar del hombre y a la articulación de valores pensados y creídos con la realidad. Son valores que reflejan sabiduría, conocimiento y sentido crítico. **Son valores tales como:** Atención, selección, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión, Argumentación, racionalidad, criterio, juicio, etc.
AFECTIVOS (Actividad interna relacionada: sentir, sentimientos) Carácter integral de educación	Relación valor-sentimiento. Valores vinculados al talante, la emoción, sentimientos, afectos, pasiones, y actitudes respecto del yo, el otro y lo otro. Reflejan la experiencia sentida del valor, felicidad, apego, templanza, compasión y positividad. **Son valores tales como**: Interés, satisfacción, Polarización, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, etc.
VOLITIVOS (Actividad interna relacionada: querer) Carácter personal de educación	Relación valor-obligación. Valores vinculados a la capacidad de determinación de los seres humanos para comprometerse con las reglas, las normas y lo decidido. Son valores que forjan la resistencia de ánimo para soportar el esfuerzo, la adversidad y demorar la recompensa, impidiendo, con coraje, quebrar la voluntad. Son valores que reflejan el tesón, la determinación y fortaleza de la persona. **Son valores tales como**: Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, Disciplina, Resiliencia, etc.
OPERATIVOS (Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción) Carácter axiológico de educación	Relación valor-elección. Valores vinculados a la construcción de procesos, al sentido de acción. Se orientan a la capacidad de elegir estableciendo relación medios y fines, para poder actuar con sentido de acción responsable. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia. **Son valores tales como**: Diligencia, Serenidad, Iniciativa, Liderazgo, Eficacia, Eficiencia, etc.
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA (Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos) Carácter patrimonial de educación	Relación valor-decisión. Valores vinculados a la construcción de metas y al sentido de vida. Se ocupan de la capacidad humana de justificar decisiones y proyectos. Desarrollan sentido de identidad e individualización. Son valores que reflejan autonomía, trayectoria personal, moralidad, sentido de vida, de religación y de justicia y conciencia moral. **Son valores tales como**: Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, identidad e individualización, Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa, etc.
CREATIVOS, INNOVADORES	Relación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental. Valores vinculados a la construcción de cultura y signos. Permiten interpretar y simbolizar la realidad de manera creativa e innovadora en cualquiera de los ejes de creatividad humana. Son valores de la construcción de cultura que reflejan tono vital creador, sensibilidad espiritual creadora (empatividad), consciencia y capacidad de notación, la significación y la concientización como conciencia de ser y estar

(Actividad interna relacionada: crear, simbolizar) **Carácter espiritual de educación**	en el mundo. Son valores relativos a la transcendencia, la inmanencia y la religación, la corporeidad espiritual creadora y al sentido estético. **Son valores tales como**: Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia), Recursividad, Emprendimiento, Competitividad, Simbolización, Innovación, etc.
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL **(categoría conceptual de sentido pedagógico: género)**	Se vinculan al sentido de diversidad y diferencia, respecto del yo como distinto del otro y de lo otro. Son valores vinculados a la diversidad cultural. Son valores vinculados a la interacción cultural, a la mediación y a la penetración cultural. Son valores que reflejan la diferencia en cualquier ámbito cultural. **Son valores tales como**: tolerancia, alteridad, relaciones de integración territorial de diferencias culturales, de inclusión transnacional de la diversidad, de multiculturalidad, de pluralismo, de participación y apertura, etc.
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES **(categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio)**	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro en espacios de interacción. Su eje son las relaciones personales (inter e intra) de convivencia e interacción de identidades en cualquiera de sus formas de cualificación y especificación. Son valores que se vinculan al territorio. **Son valores tales como:** la territorialidad, la globalidad, la localidad, el desarrollo cívico nacional, transnacional y planetario, la participación, la socialización, la cooperación, el desarrollo solidario, lo glocal, lo virtual, etc.
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Y CAMBIO **(categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo)**	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro, respecto de lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad y la progresividad del perfeccionamiento, la temporalidad, la duración y la historia de acontecimientos, acciones y actos y el y el relato de vida. **Son valores tales como:** lo permanente, lo ocasional, lo continuo, lo sincrónico, lo diacrónico, lo intemporal, lo procesual, etc.
FORMATIVOS DE INTERÉS (GENERAL, VOCACIONAL Y PROFESIONAL) Y DE CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD **categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica** **(Valores de formación interesada común, específica y especializada con áreas de experiencia cultural)**	Son valores vinculados a la formación interesada. Se trata de formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, bajo la idea de formación interesada. La formación como diferencia específica requiere respetar el interés de cada agente que tiene que llegar a decidir y realizar sus proyectos, como agente actor y autor de ellos. En la formación interesada, además de valores educativos comunes y específicos, hay valores educativos vinculados al interés formativo vocacional y profesional, en relación con las diversas áreas de experiencia cultural transformadas en ámbitos de educación: valores literarios, artísticos, históricos, ambientales, sanitarios, científico-tecnológicos, filosóficos, religiosos, cívicos, sociales, plásticos, visuales, gráficos, matemáticos, etc. Educo CON el área de experiencia, transformada en ámbito de educación Son valores de la formación interesada en aquello que se identifica con el conocimiento, la transformación y la producción de bienes y con la formación general, profesional y vocacional de la condición humana en cada orientación formativa temporal dentro de un territorio. En unos casos, son valores educativos vinculados al significado de educar (comunes); en otros casos son valores educativos derivados del sentido conceptual del área de experiencia que se utiliza como medio de la educación (específicos: qué sentido tiene el área, cómo mejora mi vida y mi capacidad de decisión, etcétera); en otros casos, son valores vinculados al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de actividades vocacionales y profesionales desde las áreas culturales que nos dan formación y competencia (especializados). En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los **valores tales como**: los corporales y estéticos; los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento; los económicos; los tecnológicos; los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios; los artísticos (sean artes plásticas o espaciales, artes corporales, artes escénicas y musicales, artes sonoras, visuales y cinematográficas, artes gastronómicas y culinarias, artes ornamentales, artes gráficas, artes virtuales, artes fotográficas y del diseño, artes literarias, artes populares y artesanía, etcétera).

Fuente. Touriñán, 2014a, pp. 699-701. Elaboración propia.

Anexo 4. Cuánto tiene de educación específica una materia escolar. Categorización del sentido conceptual de la materia (qué es; para qué sirve; cómo me forma).
(Selecciona en cada columna funciones, hábitos, competencias y categorías de actividad que promueves con la materia)

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5. Profesionales de la educación y funciones pedagógicas

PROFESIÓN: actividad específica, con fundamento en conocimiento especializado, reconocida socialmente para cubrir necesidades sociales
FUNCIÓN PEDAGÓGICA: ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación

PROFESIONALES DEL SISTEMA EDUCATIVO
ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo aplicando su conocimiento especializado sobre las cuestiones específicas del sistema educativo: el comedor escolar, la salud, el transporte, los edificios, etc. En el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, conductores, cocineros, arquitectos, etc.

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, su conocimiento especializado, es el conocimiento de la educación. El contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación.

PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN
Son los especialistas que dominan los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que les permiten explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que están habilitados

Función pedagógica de docencia

Funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo:

Funciones de investigación pedagógica

Técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros)

Técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, el asesor pedagógico, por ejemplo).

FUNCIÓN DE EDUCAR

Acción educativa concreta (mentalidad pedagógica) QUÉ
Acción educativa controlada (mirada pedagógica) POR QUÉ
Acción educativa programada (relación educativa) CÓMO
Medios internos y externos (Función pedagógica) CON QUÉ
Diseño educativo (Intervención pedagógica): PARA QUÉ
Pedagogo (Gestionar y Programar): CUÁNDO y DÓNDE

PROCESOS MEDIADOS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
(Procesos de autoeducación y procesos de heteroeducación formales, no formales e informales)

Fuente: Touriñán, 2017. Elaboración propia.

PROYECTO "EDUCERE AREA", EDUCAR CON LAS ÁREAS CULTURALES (CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN). LÍNEA DE INVESTIGACIÓN Y CUESTIONARIOS DE PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA **(1ªFase)**

José Manuel Touriñán López
Catedrático de Pedagogía
Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Webs Particulares:
http://dondestalaeducacion.com/
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w
Correo-e: josemanuel.tourinan@usc.es
Researcher ID: L-1032-2014
Orcid: 0000-0002-7553-4483

1. FOCALIZACIÓN DEL TEMA

Esta disertación es una introducción al análisis de datos que resultan de la aplicación del cuestionario 5 de perspectiva mesoaxiológica y que va a hacer a continuación el profesor Antonio Rodríguez. Mi disertación está centrada en la idea de generar buenas prácticas, haciendo que se entienda la relación "áreas culturales-educación" desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina que fundamenta la valoración de las áreas culturales como educativas desde el conocimiento de la educación. Es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar como educativo cada medio utilizado para intervenir).

Si consigo que entiendan mi disertación, estarán en condiciones de de generar buenas prácticas, utilizar los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica que he construido para que cada profesor pueda y sepa detectar cuánto de educativo hay en su materia y en su intervención y cuánto de actitud positiva de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a los valores educativos hay en el profesor o en los alumnos. Así, podremos decir, con fundamento pedagógico, cuánto educamos con la materia escolar en la educación general obligatoria que siempre busca formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando.

En mi exposición voy a insistir en tres cuestiones:

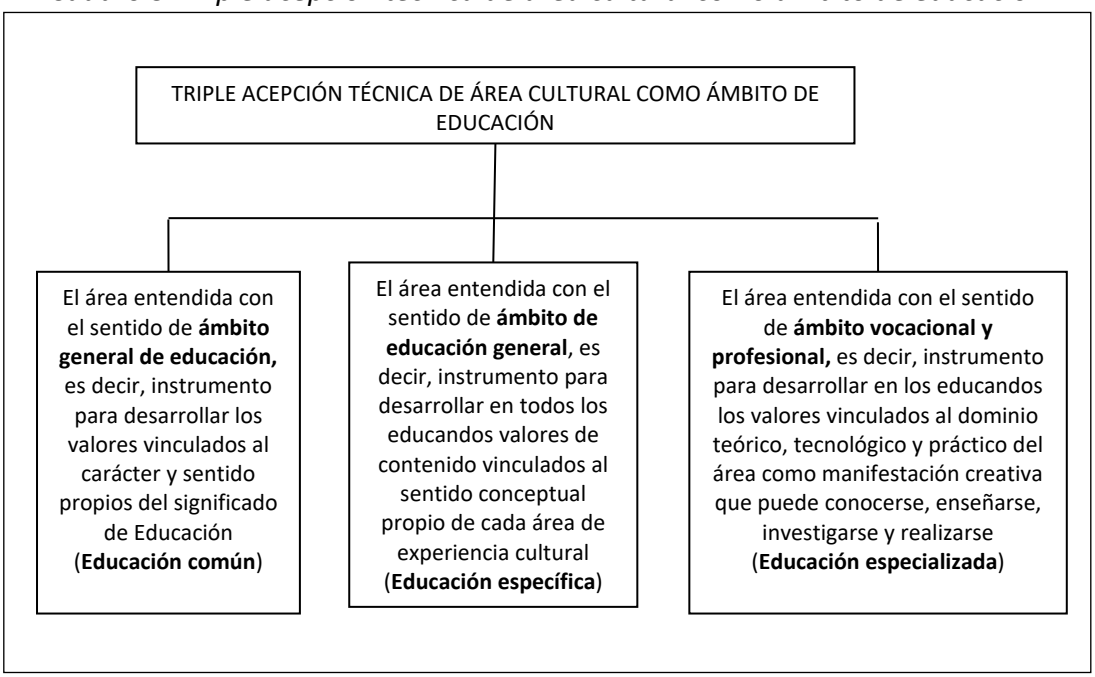
- La triple acepción técnica de ámbito de educación
- La línea de investigación "Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación" y el proyecto "Construcción de ámbitos de educación, 'educere area', educar con el área cultural", que está integrado en esa línea de investigación con los cuestionarios de perspectiva mesoaxiologica
- El vocabulario técnico derivado de la línea de investigación y unas reflexiones selectivas sobre el educador, la educación y función de

educar, que se acompañan de los cuadros complementarios de la disertación.

2. TRIPLE ACEPCIÓN TÉCNICA DEL ÁREA CULTURAL COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación se identifican y definen, atendiendo al sentido formativo de 'educación', tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera de sus manifestaciones y que dan significado a la relación áreas culturales-educación "como educación", "como experiencia cultural" y "como experiencia profesional y vocacional", es decir, se justifica la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación, tal como queda reflejado en el Cuadro 3:

Cuadro 3: Triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 659. Elaboración propia.

En las dos primeras acepciones, por medio del área cultural se realizan las finalidades de la educación en general, vinculadas al significado de "educación", y las finalidades de la educación general identificables desde el sentido conceptual del área cultural. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación desde el área cultural como orientación profesional y vocacional para un área determinada. En las dos primeras acepciones, damos contenido a la expresión "*educación por el área cultural*". En la tercera acepción damos contenido a la expresión "*educación para un área cultural*".

Para nosotros, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación "para" un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación "por" el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general), *ámbito general de educación* que permite

focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación, -como se debería hacer con 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 conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar "con" el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional (Touriñán, 2011).

Si nuestras investigaciones son correctas, podemos afirmar que:

- Desde el punto de vista de la *tarea*, la educación con un área, en tanto que *ámbito general de educación*, es educación en valores (en los valores propios del significado de educación). Y esto significa que la educación 'por' el área cultural 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 los valores inherentes al significado de educación desde la realidad cultural del área, es decir, desde los contenidos y formas de expresión del área.
- Desde el punto de vista del *resultado*, el objetivo fundamental de la educación con un área, 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 del área cultural, porque, en definitiva, de lo que se trata, es de disponer de la experiencia del área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación.
- A su vez, el objetivo fundamental de la educación con un área, en tanto que *ámbito de educación general es doble*. Por una parte, dominar los valores educativos específicos y singulares, propios del sentido conceptual de esa área en la educación básica y obligatoria de todos los educandos, utilizando los contenidos de experiencia cultural de esa área y las formas de expresión que le son propias. Por otra, lograr el desarrollo de los educandos desde las finalidades propias del área cultural, proporcionándole instrumentos culturales para decidir y realizar sus proyectos.

En la educación, como ámbito general de educación, se trata de alcanzar los *valores comunes* de la educación en tanto que educación (que tiene significado). Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación con el área es, conceptualmente hablando, uso y construcción de "experiencia cultural valiosa", es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural área y por eso es un área de experiencia específica en la que nos enseñan su sentido conceptual, sus contenidos y las formas de expresión

más adecuadas al área; es decir, como ámbito de educación general se trata de alcanzar los *valores específicos* para la formación de la persona, derivados del sentido conceptual del área. La educación 'por' el área, forma parte de la educación obligatoria de las personas, en tanto que ámbito de educación general, porque es área de experiencia consolidada y un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos (los propios del área, química, artes, matemáticas, etc., respectivamente) y, al igual que podemos hablar de la educación física, química, matemática, 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 mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto del significado del área como ámbito de educación construido:

- El área cultural como ámbito general de educación que aporta valores educativos comunes vinculados a criterios propios del significado nominal y real de 'educación' igual que cualquier otra materia educativa (*educación común*)
- El área cultural como ámbito de educación general, que aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia cultural concreta, es decir, como ámbito que forma parte de la educación general y básica de los escolares y desarrolla el sentido conceptual de esa área (*educación específica*)
- El área cultural como ámbito de desarrollo profesional y vocacional que aporta valores educativos especializados desde el área cultural (*educación especializada*).

Así las cosas, desde la perspectiva de disciplina formativa, "educar con área cultural" permite:

- Generar en los educandos valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación utilizando el área CULTURAL (ámbito general de educación o educación en general común).
- Generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto personal de vida utilizando el área CULTURAL (ámbito general de educación o educación en general común y educación general específica). Qué sentido tiene el área y qué me aporta como persona, cómo me mejora para decidir mi vida (uso y construcción de uno mismo desde el contenido del área cultural)
- Desarrollar en el educando la capacidad de ser espectador crítico y activo realizador de manera incipiente de actividades y objetos CULTURALES propios del área, utilizando EL AREA. Es el logro del acervo cultural común

para todos los educandos como parte de su desarrollo integral general (ámbito de educación general o educación específica).

- Dominar el conocimiento teórico, tecnológico y práctico del área CULTURAL, que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable-practicable, y el que permite lograr competencia para crear objetos CULTURALES, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados, con sentido vocacional e, incluso, profesional (ámbito de educación vocacional y profesional, según corresponda, o educación especializada).

En mi opinión, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación "para" un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación "por" el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general), *ámbito general de educación* que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio del significado real de educación, -como se debería hacer con 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 uno mismo desde el sentido conceptual del área de experiencia valiosa, educativamente hablando, y asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral.

3. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN (PROYECTO: CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN, "EDUCERE AREA", EDUCAR CON EL ÁREA CULTURAL)

Pedagogía mesoaxiológica quiere decir valorar como educativo el medio o contenido que se utiliza en la enseñanza, ajustándolo a criterios de significado de educación para construir el ámbito de educación y hacer el diseño educativo correspondiente[1].

[1] En perspectiva mesoaxiológica, transformar información en conocimiento y este conocimiento en educación exige entender la relación que hay entre el conocimiento de la educación y el concepto de educación, a fin de adquirir competencia para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención, de manera que la función de educar sea vista también como competencia técnica que se ejerce en cada caso con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada. La perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados (Touriñán, 2020a):

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales*. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual social histórica y de especie de cada educando
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación,* ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar y buscando la concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción

Al ajustarlo a criterios educativos construimos el ámbito de educación y nos ponemos en condiciones de educar con el área de experiencia cultural correspondiente a nuestra materia escolar (Historia, literatura, artes, etcétera). El **ámbito de educación** es el resultado de valorar el área de experiencia como educación. Al construir el ámbito de educación generamos los valores educativos del ámbito, que, desde el punto de vista técnico, pueden ser valores comunes, específicos y especializados.

Cada ámbito de educación es construido para generar valores educativos por medio de la **acción educativa concreta, controlada y programada en cada intervención pedagógica.** La intervención pedagógica reclama en cada puesta en escena de la relación educativa, mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y ejercicio de la función pedagógica.

Para intervenir, y dado que conocer, enseñar y educar no significan lo mismo, no solo hay que tener diseño instructivo, hay que llegar a implementar **el diseño educativo**. Diseño educativo y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el diseño didáctico.

El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar que no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención.

El diseño educativo es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Y para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de 'ámbito de educación', sino que tenemos que ordenarlos racionalmente desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos

---

3. *La función pedagógica es técnica, no política*, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía que es conocimiento de la educación es tecnoaxiológica y mesoaxiológica
4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica*, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación
5. *La actividad común es al mismo tiempo principio de educación y de intervención.* Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad,* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, para pasar del conocimiento a la acción. *La actividad común es el principio vertebrador de la educación que está presente en la acción educativa concreta, controlada y programada*.

y externos convenientes en cada circunstancia. *El diseño educativo y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica.*

La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios internos y externos convenientes. El diseño es ordenación racional de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito) para intervenir. El diseño educativo propicia la relación educativa ajustada a los elementos estructurales de la intervención en cada acción pedagógica singular para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie.

La línea de investigación pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación tiene por objetivo construir ámbitos de educación, desarrollar el diseño educativo del ámbito y generar intervención derivada. El diseño educativo atiende al significado de la educación y utiliza la actividad común del educando y los medios internos y externos convenientes para crear valores comunes, específicos y especializados de cada ámbito, integrándolos en la intervención pedagógica.

El *diseño educativo* queda definido para mí en esta línea de trabajo como la ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar.

El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espacio temporal de los elementos estructurales que hay que controlar en una acción para lograr el resultado desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos. En el programa se pueden ordenar los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

En la actualidad estamos trabajando la línea de pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos en grandes áreas de experiencia cultural en las que ya tenemos resultados publicados: Artes y educación; música, afectividad, emprendimiento; educación para el desarrollo; desarrollo cívico, interculturalidad, migraciones; educación electrónica; museos, cine, cultura, historia del arte, educación de mayores-pedagogía gerontológica; conocimiento de la educación e intervención pedagógica.

Esta línea de investigación es susceptible de proyectos replicables de pedagogía aplicada desde los fundamentos de la pedagogía mesoaxiológica por áreas de experiencia cultural. Los proyectos estarían orientados a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, hacer el diseño educativo y generar la intervención derivada. Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación al área de experiencia cultural “elegida”. Este mismo enfoque puede hacerse para diversas áreas de experiencia cultural que forman parte del currículum. En cada uno de los proyectos

realizables bajo este enfoque se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores específicos del área cultural y valores comunes de educación para el diseño educativo del ámbito y la interveción.

Hoy tenemos conocimiento de la educación suficiente para determinar con autonomía funcional el fundamento de las finalidades y de la acción pedagógica en principios de educación y en principios de intervención derivados de los rasgos d carácter y sentido inherentes al significado de 'educación'. Los principios de educación fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y controlada. Y a todo esto contribuye la Pedagogía General.

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 con significación intrínseca al ámbito de educación. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformada en una influencia educativa, atendiendo al conocimiento de la educación y a los principios que fundamenta.

Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera). A la Pedagogía le corresponde formar en esta mentalidad, ajustándose al conocimiento de la educación para poder educar con las artes, que es ámbito de educación y por tanto sustantivamente educación y adjetivamente artística.

En RIPEME (Red internacional de Pedagogía mesoaxiológica), desde REDIPE (Red iberoamericana de Pedagogía), hemos puesto en marcha, dentro de la línea de investigación, el proyecto *PIIR 004, Construcción de ámbitos de educación, Educar con el área cultural, Educere Area* (Valores específicos y valores comunes de educación con un área cultural; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito). Es un proyecto enfocado al desarrollo de educar CON las áreas culturales y su contenido responde a la aplicación de dos Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica: Cuestionario I, secciones 1 a 4, para determinación del ajuste de la materia escolar instructiva al significado de ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos y Cuestionario II, sección 5, para elucidación positiva de actitudes que predisponen a la concordancia valores-sentimientos en el paso del conocimiento a la acción.

El proyecto *Educere Area* se integra en la línea de investigación *Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación* que desarrollamos en el Grupo TeXe, que coodino en la Universidad de Santiago de Compostela. Esta línea de investigación y su proyecto está registrada como propiedad intelectual (Número de

asiento Registral: 03/2017/1370) con carácter nacional e internacional y tiene por objetivo construir ámbitos de educación y desarrollar el diseño educativo del ámbito[2].

El proyecto *Educere Area* es un proyecto de pedagogía aplicada desde los fundamentos de la Pedagogía Mesoaxiológica. No es un proyecto de Didáctica general o específica focalizado desde la pregunta "*cómo enseñar una materia escolar*". Tampoco es un proyecto de pedagogía cognitiva focalizado desde la pregunta "*cómo mejorar la forma de conocer y el conocimiento del educando*". Es un proyecto de Pedagogía general y aplicada, focalizado en preguntas apropiadas para cualquier área de experiencia cultural que se utilice como materia escolar:

- "¿Puedo educar con mi materia escolar? ¿Qué es lo que hace que mi materia escolar sea educativa?
- ¿Cómo se ajusta a los criterios de significado de educación?
- ¿Podemos construir el ámbito de educación propio de mi materia escolar?
- ¿Podemos hacer el diseño educativo de mi materia escolar?
- ¿Podemos generar la intervención educativa derivada?
- ¿Cuáles son los valores educativos comunes, específicos y especializados que puedo lograr con mi materia o con la experiencia práctica que llevo a cabo en el nivel educativo que corresponda?

Por tanto, es un proyecto orientado a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención. Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación a un área de experiencia cultural concreta, por ejemplo, "Educere Artibus" se aplicaría al área cultural "artes" y así sucesivamente a cualquier otra que se vaya a utilizar para educar.

Bajo este enfoque, y atendiendo al ejemplo elegido, se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores educativos específicos del área cultural "artes" y valores comunes de educación para el diseño educativo del ámbito de educación "artes". Se trata de la construcción rigurosa del ámbito de educación "artes" y de generar su diseño educativo para dar significado pleno a la expresión Educar CON las artes en cada intervención. La fortaleza y la viabilidad de esta propuesta reside en:

[2]Se puede acceder al PDF de presentación del Proyecto, de la Línea de investigación que nutre y fundamenta al proyecto y de los Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica en la dirección electrónica http://dondestalaeducacion.com/files/9715/5532/8702/Proyecto_Educere_Area-Linea_Invest_PMyCAE.pdf
Se puede acceder a la información general acerca del Grupo desde la sede electrónica del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela, en el que está integrado y cuya sede electrónica es http://www.usc.es/gl/departamentos/pedagoxia-didactica/terceira.html (fecha de consulta 24.04.2019). También se puede consultar la producción del Grupo en la página institucional de la Universidad de Santiago de Compostela, dedicada a los Grupos de Investigación http://www.usc.es/gl/investigacion/grupos/texe/ (fecha de consulta 24.04.2019).

- La distinción entre conocer, enseñar y educar
- La diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo
- La posibilidad de construir el ámbito de educación correspondiente a la materia escolar
- La integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de cada área cultural, estableciendo la concordancia valores-sentimientos que permite pasar del conocimiento a la acción en cada interacción por medio de actitudes que generan apego positivo y permanente.
- La distinción entre pedagogía como disciplina y pedagogía como carrera
- Tener competencia para construir ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervenclión pedgógica apropiada
- Asumir la identidad profesional de gestores de ámbitos de educación y de la orientación formativa desde la concordancia entre valores y sentimientos en la educación común, específica y especializada.

- Usar la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde los elementos estructurales de la intervención, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

La educación artística, siguiendo el ejemplo, (o la de cualquier otro área) es sustantivamente educación y por tanto las artes deben contribuir al desarrollo y formación de valores comunes de toda educación, vinculados al significado de educar. A dia de hoy ya hemos identificado los valores comunes de educación atendiendo a 6 categorías de actividad común interna: pensar-sentir-querer-elegir hacer (operar)-decidir actuar (proyectar)-crear. Además hemos identificado valores derivados de rasgos de sentido pedagógico que cualifican el significado de la acción educativa atendiendo a categorías clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Toda acción con sentido pedagógico es territorial, duradera, cultural y formativa. Desde esas categorías se generan valores comunes a toda educación y se pueen relacionan rasgos de carácter y sentido, principios derivados y finalidades intrínsecas que han de ser tenidas en cuenta en la acción educativa concreta, controlada y programada en cada interacción educativa.

Siguiendo con el ejemplo del área “Artes”, la educación artística es también adjetivamente artística y por tanto, las Artes deben contribuir al desarrollo y formación de valores específicos derivados de las artes como área de experiencia que tiene un sentido conceptual propio. Las artes significan y son valiosas como tales para mejorar al hombre y su capacidad de decidir y realizarse. Las artes pueden lograr desarrollo de valores específicos desde la actividad artística, distintos de los que se consiguen desde otras áreas de experiencia cultural (química, Literatura, matemáticas….); se trata de

aprender a sentir las artes y apreciar su valor como actividad y como función; por eso son valores del sentido conceptual del área que nos mejoran como personas.

Los valores específicos de educación con un área se distinguen de los valores especializados propios de la educación profesional de una determinada área (en este ejemplo, área de actividad artística). No se trata de hacer porfesionales de las artes y educar en los valores profesionales de las artes. Los valores específicos están vinculados a las funciones atribuibles a las artes como ámbito cultural (qué es un arte, para qué sirve y cómo hacer a las personas sensibles al arte, ser espectador sensible a las artes y amantes de las artes aunque no sea un porfesionales). La función educadora de las áreas tiene un peso determinante y al valor específico de esa función es a lo que se dirige esta otra parte del proyecto; buscamos el lugar apropiado de la integración pedagógica de esos valores educativos, comunes y específicos, en el diseño educativo para generar la intervención pedagógica desde la relación educativa, estableciendo la concordancia de valores y sentimientos en cada caso de intervención, desde la actividad común.

Veamos ahora, a continuación, los Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica: cuestionario de identificación, desde una materia escolar o desde un área de experiencia, de los componentes de ámbito de educación, cuestionario de los componentes del diseño educativo, cuestionario de los valores educativos comunes, cuestionario de los valores educativos específicos y cuestionario de elucidación positiva las actitudes que reflejan la concordancia entre valores y sentimientos en cada intervención (Ver Cuestionarios 1, 2, 3, 4 y 5)[3].

- Cuestionario 1: Ajuste de la materia escolar a los componentes del ámbito

SECCIÓN 1

Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito de educación

Cuánto del ámbito de educación identifico

DATOS INDIVIDUALES	
Ocupación	
☐ **Docente (por titulación)**	☐ **Alumno**

[3] **Fuente del contenido:** J. M. Touriñán (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira. Registro de la propiedad intelectual (Número de asiento Registral: 03/2017/1370). El cuestionario completo puede consultarse también en J. M. Touriñán (2021). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.

Adaptación a formato de Cuestionario: Silvana Longueira Matos. En los siguientes enlaces puede accederse a las versiones on-line de perspectiva mesoaxiológica, sobre la construcción de ámbitos de educación: educere area

CUESTIONARIO I, secciones 1 a 4 (ámbito, diseño, valores comunes, valores específicos):
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfsPNzjKJCBtxKpWxYVE-svZMizXgp6sVpbgp30IzVuIpPpRQ/viewform?usp=sf_link

CUESTIONARIO II, sección 5 (elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos):
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfBh6oZVKVWckKpdwsd1JpFDWai0zwsH-jMUgPPKhVkpN3--A/viewform?usp=sf_link

Tabulación de datos: Antonio Rodríguez Martínez

Del nivel educativo:	Nivel educativo:
☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:	☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:	**Titulación que cursa (de ser el caso):**
Centro:	

DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. *Selecciona el que corresponda***:**		
☐ Infantil	☐ Bachillerato	☐ Artes Plásticas
☐ Primaria	☐ Formación Profesional	☐ Artes Escénicas: ☐ Conservatorio ☐ Danza
☐ Secundaria obligatoria	☐ Universidad	☐ Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		

ÁREA DE EXPERIENCIA CULTURAL CUYO CONTENIDO ES PROPIO DE MI MATERIA *Selecciona como máximo tres áreas que utilices o tengan relación con el contenido de tu materia*		
Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación:		
☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:

FORMAS DE EXPRESIÓN A UTILIZAR FRECUENTEMENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA *Selecciona como máximo cinco*		
☐ **E**xpresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical
☐ Expresión audiovisual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa
☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta
☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja
☐ No-verbal	☐ Verbal	☐ Expresión mediática
☐ Mímica	☐ Oral	☐ Prensa
☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio
☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión
Otras Formas de expresión no especificadas que utilices:		

EN LA INTERVENCIÓN VAMOS A TRABAJAR DESDE LA MATERIA *Selecciona las más frecuentes*		
Dimensiones generales:		
☐ Inteligencia	☐ Voluntad	☐ Proyectividad (construir metas y proyectos)
☐ Afectividad	☐ Operatividad (construir procesos)	☐ Creatividad (construir cultura y símbolos)
Actividad común interna y externa:		
☐ Pensar ☐ Sentir	☐ Querer ☐ Elegir hacer	☐ Decidir actuar ☐ Crear-Innovar

☐ Jugar ☐ Trabajar		☐ Estudiar ☐ Intervenir	☐ Explorar-Indagar ☐ Relacionar	
Fines generales buscados:				
☐ Sabiduría	☐ Felicidad	☐ Determinación	☐ Libertad	☐ Autonomía
☐ Salud física y mental	☐ Convivir	☐ Perfeccionar	☐ Instruir	☐ Formar
Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar:				
☐ Autoeducación		☐ Heteroeducación:		
		☐ Formales		
		☐ No formales		
		☐ Informales		

RASGOS QUE DETERMINAN Y CUALIFICAN EL SIGNIFICADO EDUCATIVO DE LA MATERIA IMPARTIDA *Seleccionar los que consideres más frecuentes en tu interacción*	
☐ Responsabilidad y sentido de acción	☐ Originalidad y compromiso del educando
☐ Identidad, individualización y sentido de vida	☐ Positividad y desarrollo dimensional equilibrado
☐ Integración cognitiva de lo adquirido	☐ Integración innovadora y creativa de lo adquirido
☐ Socialización y territorialización de lo aprendido	☐ Perfeccionamiento progresivo acumulativo
☐ Diversidad y diferencia cultural	☐ Formación interesada en la condición individual, social, histórica y de especie del educando

ACEPCIÓN TÉCNICA DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN QUE VAMOS A DESARROLLAR CON LA MATERIA *Seleccionar la que consideres más frecuente en tu materia*
☐ **Educación común**. La materia entendida como *ámbito general de educación***,** es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación.
☐ **Educación específica**. La materia entendida como *ámbito de educación general*, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia.
☐ **Educación especializada.** La materia entendida como *ámbito vocacional y profesional***,** es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse.

o Cuestionario 2: Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

SECCIÓN 2
Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo
Cuánto del diseño educativo identifico

ÁREA DE EXPERIENCIA CULTURAL CUYO CONTENIDO ES PROPIO DE MI MATERIA *Selecciona como máximo tres áreas que utilices o tengan relación con el contenido de tu materia frecuentemente*		
Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación:		
☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:

FORMAS DE EXPRESIÓN A UTILIZAR FRECUENTEMENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA *Selecciona como máximo cinco*		
☐ **E**xpresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical
☐ Expresión audiovisual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa

☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta
☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja
☐ No-verbal	☐ Verbal	☐ Expresión mediática
☐ Mímica	☐ Oral	☐ Prensa
☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio
☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión
Otras formas de expresión no especificadas que utilices:		

EN LA INTERVENCIÓN VAMOS A TRABAJAR DESDE LA MATERIA *Selecciona las más frecuentes*				
Dimensiones generales:				
☐ Inteligencia		☐ Voluntad		☐ Proyectividad (construir metas y proyectos)
☐ Afectividad		☐ Operatividad (construir procesos)		☐ Creatividad (construir cultura y símbolos)
Actividad común interna y externa:				
☐ Pensar	☐ Sentir	☐ Querer	☐ Elegir hacer	☐ Decidir actuar ☐ Crear-Innovar
☐ Jugar	☐ Trabajar	☐ Estudiar	☐ Intervenir	☐ Explorar-Indagar ☐ Relacionar
Fines generales buscados:				
☐ Sabiduría	☐ Felicidad	☐ Determinación	☐ Libertad	☐ Autonomía
☐ Salud física y mental	☐ Convivir	☐ Perfeccionar	☐ Instruir	☐ Formar
Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar:				
☐ Autoeducación		☐ Heteroeducación:		
		☐ Formales		
		☐ No formales		
		☐ Informales		

RASGOS QUE DETERMINAN Y CUALIFICAN EL SIGNIFICADO EDUCATIVO DE LA MATERIA IMPARTIDA *Seleccionar los que consideres más frecuentes en tu interacción*	
☐ Responsabilidad y sentido de acción	☐ Originalidad y compromiso del educando
☐ Identidad, individualización y sentido de vida	☐ Positividad y desarrollo dimensional equilibrado
☐ Integración cognitiva de lo adquirido	☐ Integración innovadora y creativa de lo adquirido
☐ Socialización y territorialización de lo aprendido	☐ Perfeccionamiento progresivo acumulativo
☐ Diversidad y diferencia cultural	☐ Formación interesada en la condición individual, social, histórica y de especie del educando

ACEPCIÓN TÉCNICA DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN QUE VAMOS A DESARROLLAR CON LA MATERIA *Seleccionar la que consideres más frecuente en tu materia*
☐ **Educación común**. La materia entendida como *ámbito general de educación***,** es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación.
☐ **Educación específica**. La materia entendida como *ámbito de educación general*, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia.
☐ **Educación especializada.** La materia entendida como *ámbito vocacional y profesional***,** es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse.

MEDIOS INTERNOS Y MEDIOS EXTERNOS QUE VAMOS A UTILIZAR *Selecciona los que uses más frecuentemente en tu materia*		
Competencias adecuadas:		
☐ Talento	☐ Tesón-tenacidad	☐ Trayectoria personal
☐ Talante	☐ Temple	☐ Tono vital creador

Capacidades específicas para hábitos:		
☐ Intelectuales (racionalidad)	☐ Volitivos (volitividad)	☐ Proyectivos (moralidad)
☐ Afectivos (sentimentalidad)	☐ Operativos (intencionalidad)	☐ Creativos-significacionales (sensibilidad espiritual-empatividad)
Disposiciones básicas correspondientes:		
☐ Juicio-criterio	☐ Fortaleza	☐ Justicia
☐ Templanza-compasión	☐ Prudencia	☐ Concientización
Destrezas internas vinculadas:		
☐ Atención selectiva	☐ Disciplina y resiliencia	☐ Asertividad y sensatez
☐ Interés satisfactorio	☐ Diligencia y serenidad	☐ Simbolización y recursividad

o Cuestionario 3: Ajuste de la materia escolar a los valores educativos comunes derivados del significado de educación

SECCIÓN 3
Cuánto hay de educación común en una materia escolar
Ajuste de la materia escolar a valores comunes del significado de educación
(Seleccione los que sean más frecuentemente buscados en su materia)

Tipos de valores	Valores comunes de educación					
INTELECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	**Son valores tales como:**					
	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Interés	☐ Bondad	☐ Amor	☐ Altruismo	☐ Templanza	
	☐ Satisfacción	☐ Polarización	☐ Generosidad	☐ Compasión		
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Perseverancia	☐ Paciencia	☐ Recompensa	☐ Valentía		
	☐ Lealtad	☐ Resistencia	☐ Disciplina	☐ Resiliencia		
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Diligencia	☐ Serenidad	☐ Iniciativa			
	☐ Liderazgo	☐ Eficacia	☐ Eficiencia			
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad			
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad			
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia			
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa					
CREATIVOS, INNOVADORES	**Son valores tales como**:					
	☐ Recursividad	☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización		

Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	☐ Innovación	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)		
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Sentido pedagógico de género cultural	**Son valores tales como**:			
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad		
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de pluralismo		
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales			
	☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad			
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES Sentido pedagógico espacial	**Son valores tales como:**			
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad	
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación	
	☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario	
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Sentido pedagógico temporal	**Son valores tales como:**			
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual	

Tipos de valores	Valores instrumentales		
INSTRUMENTALES FORMATIVOS VOCACIONALES y PROFESIONALES Y DE TRANSFORMACIÓN Sentido pedagógico de formación interesada (diferencia específica)	**Son valores instrumentales derivados de Áreas de experiencia cultural:**		
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:
	Son valores instrumentales derivados de Formas de expresión:		
	☐ Expresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical
	☐ Expresión audiovisual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa
	☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta
	☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja
	☐ No-verbal	☐ Verbal	☐ Expresión mediática
	☐ Mímica	☐ Oral	☐ Prensa
	☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio
	☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión
	☐ Otras formas de expresión no especificadas que utilices:		
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:		
	☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
	☐ Los económicos; los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	
	☐ Los artísticos. *Señale a continuación los 5 más frecuentes:*		
	☐ Artes plásticas o espaciales	☐ Corporales	
	☐ Escénicas y musicales	☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas	
	☐ Gastronómicas y culinarias	☐ Ornamentales	
	☐ Artes gráficas	☐ Artes virtuales	
	☐ Artes fotográficas y del diseño	☐ Artes literarias	
	☐ Artes populares	☐ Artesanía	
	☐ Otros:		

- Cuestionario 4: Ajuste de la materia escolar a los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual del área cultural que conforma la materia escolar

SECCIÓN 4

Cuánto tiene de educación específica una materia escolar.

Ajuste de la materia a la categorización de su sentido conceptual (qué es; para qué sirve; cómo me forma)

Seleccione en cada columna funciones, hábitos, competencias y categorías de actividad que promueves con la materia

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	**Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos**
☐ **Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento**	☐ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *Carácter gnoseológico* Hábitos Intelectuales Pensar
☐ **Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria**	
☐ **Función explicativa especulativa y aclaratoria**	☐ **Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos** *Carácter integral* Hábitos Afectivos Sentir (Tener sentimientos)
☐ **Función de goce y disfrute estético y emocional**	
☐ **Función de comunicación, interacción y cuidado**	☐ **Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos** *Carácter personal* Hábitos Volitivos Querer (Tener voliciones)
☐ **Función de representación simbólica, notativa y significacional**	
☐ **Función de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado**	☐ **Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios** *Carácter axiológico* Hábitos Operativos (Sentido de acción) Elegir hacer (Construcción de procesos)
☐ **Función normativa y prescriptiva**	
☐ **Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres**	☐ **Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos** *Carácter patrimonial* Hábitos Proyectivos (Sentido de vida) Decidir actuar (Construcción de metas)
☐ **Función cultural, instructiva y de diversificación**	☐ **Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas** *Carácter espiritual* (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales Crear (construir simbolizando) (Construcción de cultura)
☐ **Función formativa, educadora y de identidad e individualización**	

Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	**Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos**

Competencias genéricas instrumentales Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	**Recordar** **Comprender**
	Aplicación **Análisis** **Síntesis**
Competencias genéricas técnicas Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	**Explicar** **Interpretar**
	Modificar **Innovar**
Competencias genéricas interpersonales-sociales Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. A*prender a convivir*	**Evaluar** **Crear**
	Compartir **Participar** **Colaborar**
Competencias genéricas sistémicas-organizativas Saber organizar y comprender la totalidad *Aprender a estar*	**Gestionar** **Administrar**
	Planificar **Resolver**
Competencias genéricas personales Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad A*prender a ser*	**Informar** **Comunicar**
	Utilizar **Conocer** **Clasificar**
Competencia específica vinculada a áreas: Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico-trascendental; científico-tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc.	**Controlar** **Reforzar** **Potenciar** (empoderar)

Ámbitos de educación construidos
Niveles escolares
Arquitectura curricular para la orientación formativa temporal de la condición humana individual, social, histórica y de especie
Recursos, técnicas y procedimientos aplicados a las estrategias de mejora de actividades internas y externas
Relación educativa para el logro de educación: realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad común interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad.

- Cuestionario 5: Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos

SECCIÓN 5
Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos
Categorización de las actitudes activadas en la materia

Seleccione en cada apartado, columna y bloque lo que proceda, teniendo en consideración la materia impartida

ACTITUD DE RECONOCIMIENTO DEL VALOR

Reconocer el valor quiere decir que diferenciamos los rasgos que hacen que algo sea valioso, con independencia de que se elija o no.
Ejemplo: "reconocemos al médico como valor, porque cura".

5.1.a) De todos los VALORES COMUNES de educación, ¿cuáles reconoce para su materia como tales, porque forman parte, en su opinión, de los valores educativos comunes de la materia que imparte?

Tipos de valores	Valores comunes de educación					
INTELECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	**Son valores tales como:**					
	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Interés	☐ Bondad	☐ Amor	☐ Altruismo	☐ Templanza	
	☐ Satisfacción	☐ Polarización	☐ Generosidad	☐ Compasión		
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Perseverancia	☐ Paciencia	☐ Recompensa	☐ Valentía		
	☐ Lealtad	☐ Resistencia	☐ Disciplina	☐ Resiliencia		
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Diligencia	☐ Serenidad	☐ Iniciativa			
	☐ Liderazgo	☐ Eficacia	☐ Eficiencia			
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad			
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad			
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia			
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa					
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Recursividad	☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización		
	☐ Innovación	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)				
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	**Son valores tales como**:					
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad				
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de pluralismo				
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales					
	☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad					

TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES	**Son valores tales como:**			
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad	
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación	
	☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario	
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA	**Son valores tales como:**			
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual	

Tipos de valores	**Valores instrumentales**		
INSTRUMENTALES FORMATIVOS VOCACIONALES y PROFESIONALES Y DE TRANSFORMACIÓN	**Son valores instrumentales derivados de Áreas de experiencia cultural:**		
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:
	Son valores instrumentales derivados de Formas de expresión:		
	☐ Expresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical
	☐ Expresión audiovisual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa
	☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta
	☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja
	☐ No-verbal	☐ Verbal	☐ Expresión mediática
	☐ Mímica	☐ Oral	☐ Prensa
	☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio
	☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión
	☐ Otras formas de expresión no especificadas que utilices:		
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:		
	☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
	☐ Los económicos; los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	
	☐ Los artísticos. *Señale a continuación los 5 más frecuentes:*		
		☐ Artes plásticas o espaciales	☐ Corporales
		☐ Escénicas y musicales	☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas
		☐ Gastronómicas y culinarias	☐ Ornamentales
		☐ Artes gráficas	☐ Artes virtuales
		☐ Artes fotográficas y del diseño	☐ Artes literarias
		☐ Artes populares	☐ Artesanía
		☐ Otros:	

5.1.b) De todos los VALORES ESPECÍFICOS de educación, ¿cuáles reconoce para su materia como tales, porque forman parte, en su opinión, de los valores educativos específicos de su materia?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	**Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos**
☐ Narrar	☐ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *Carácter gnoseológico* Hábitos Intelectuales (pensar)
☐ Operar	

☐ Explicar	☐ **Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos** *Carácter integral* Hábitos Afectivos (sentir, tener sentimientos)
☐ Disfrutar	
☐ Comunicar	☐ **Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos** *Carácter personal* Hábitos Volitivos (querer, tener voliciones)
☐ Representar	
☐ Asimilar	☐ **Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios** *Carácter axiológico* Hábitos Operativos (Sentido de acción) Elegir hacer (construir procesos)
☐ Prescribir	
☐ Socializar	☐ **Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos** *Carácter patrimonial* Hábitos Proyectivos (Sentido de vida) Decidir actuar (construir metas)
☐ Instruir	
☐ Formar	☐ **Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas** *Carácter espiritual* (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales, crear (construir cultura simbolizando)
☐ Individualizar	

Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	**Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos**	
☐**Competencias genéricas instrumentales** Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	☐ Recordar	☐ Comprender
	☐ Análisis	☐ Síntesis
☐**Competencias genéricas técnicas** Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	☐ Explicar	☐ Interpretar
	☐ Modificar	☐ Innovar
☐**Compet. genéricas Interpersonales-sociales** Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. *Aprender a convivir*	☐ Evaluar	☐ Crear
	☐ Compartir	☐ Participar
☐**Compet. genéricas Sistémicas-organizativas** Saber organizar y comprender la totalidad. *Aprender a estar*	☐ Colaborar	☐ Gestionar
	☐ Administrar	☐ Planificar
☐**Competencias genéricas personales** Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. *Aprender a ser*	☐ Resolver	☐ Informar
	☐ Comunicar	☐ Utilizar
☐**Competencia específica vinculada a áreas:** Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico-trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc.	☐ Conocer	☐ Clasificar
	☐ Controlar	☐ Reforzar
	☐ Potenciar (empoderar)	☐ Aplicar

ACTITUD DE ACEPTACIÓN DE UN VALOR

Aceptar significa querer comprometerse con algo, como medio o como fin, para realizarlo. Ejemplo: Reconozco el valor de hacerse médico o hacerse arquitecto, pero yo quiero ser médico, ya que el significado de médico se ajusta mejor a mis fines y capacidades, si bien ambas opciones son reconocidas como valiosas.

5.2.a) De todos los VALORES COMUNES de educación, RECONOCIDOS, ¿con cuáles se comprometería a trabajar en su materia, porque en el desarrollo educativo de la misma los elige como medio o como fin de su intervención?

Tipos de valores	Valores comunes de educación					
INTELECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	**Son valores tales como:**					
	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Interés	☐ Bondad	☐ Amor	☐ Altruismo	☐ Templanza	
	☐ Satisfacción		☐ Polarización	☐ Generosidad	☐ Compasión	
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Perseverancia		☐ Paciencia	☐ Recompensa	☐ Valentía	
	☐ Lealtad		☐ Resistencia	☐ Disciplina	☐ Resiliencia	
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Diligencia		☐ Serenidad		☐ Iniciativa	
	☐ Liderazgo		☐ Eficacia		☐ Eficiencia	
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Asertividad		☐ Sensatez		☐ Humildad	
	☐ Honorabilidad		☐ Grandeza de miras		☐ Autenticidad	
	☐ Integridad		☐ identidad e individualización		☐ Sentido de pertenencia	
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa					
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Recursividad		☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización	
	☐ Innovación		☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)			
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	**Son valores tales como**:					
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad				
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de pluralismo				
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales					
	☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad					
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES	**Son valores tales como:**					
	☐ La territorialidad		☐ La globalidad		☐ La localidad	
	☐ El desarrollo cívico nacional		☐ Transnacional y planetario		☐ La participación	
	☐ La socialización		☐ La cooperación		☐ El desarrollo solidario	
	☐ Lo glocal		☐ Lo virtual			
TEMPORALES, DE PERMANENCIA	**Son valores tales como:**					
	☐ Lo permanente		☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico	

	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual

Tipos de valores	Valores instrumentales		
INSTRUMENTALES FORMATIVOS VOCACIONALES y PROFESIONALES Y DE TRANSFORMACIÓN	**Son valores instrumentales derivados de Áreas de experiencia cultural:**		
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:
	Son valores instrumentales derivados de Formas de expresión:		
	☐ **E**xpresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical
	☐ Expresión audiovisual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa
	☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta
	☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja
	☐ No-verbal	☐ Verbal	☐ Expresión mediática
	☐ Mímica	☐ Oral	☐ Prensa
	☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio
	☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión
	☐ Otras formas de expresión no especificadas que utilices:		
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:		
	☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
	☐ Los económicos; los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	
	☐ Los artísticos. *Señale a continuación los 5 más frecuentes:*		
		☐ Artes plásticas o espaciales	☐ Corporales
		☐ Escénicas y musicales	☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas
		☐ Gastronómicas y culinarias	☐ Ornamentales
		☐ Artes gráficas	☐ Artes virtuales
		☐ Artes fotográficas y del diseño	☐ Artes literarias
		☐ Artes populares	☐ Artesanía
		☐ Otros:	

5.2.b) De todos los VALORES ESPECÍFICOS de educación, RECONOCIDOS, ¿con cuáles se comprometería a trabajar en su materia, porque en el desarrollo educativo de la misma los elige como medio o como fin de su intervención?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos
☐ Narrar	☐ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *Carácter gnoseológico* Hábitos Intelectuales (pensar)
☐ Operar	
☐ Explicar	☐ **Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos** *Carácter integral*
☐ Disfrutar	

	Hábitos Afectivos (sentir, tener sentimientos)
☐ Comunicar	☐ **Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos** *Carácter personal* Hábitos Volitivos (querer, tener voliciones)
☐ Representar	
☐ Asimilar	☐ **Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios** *Carácter axiológico* Hábitos Operativos (Sentido de acción) elegir hacer (construir procesos)
☐ Prescribir	
☐ Socializar	☐ **Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos** *Carácter patrimonial* Hábitos Proyectivos (Sentido de vida) decidir actuar (construir metas)
☐ Instruir	
☐ Formar	☐ **Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas** *Carácter espiritual* (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales, crear (construir cultura simbolizando)
☐ Individualizar	

Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos	
☐**Competencias genéricas instrumentales** Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	☐ Recordar	☐ Comprender
	☐ Análisis	☐ Síntesis
☐**Competencias genéricas técnicas** Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	☐ Explicar	☐ Interpretar
	☐ Modificar	☐ Innovar
☐**Compet. genéricas Interpersonales-sociales** Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. *Aprender a convivir*	☐ Evaluar	☐ Crear
	☐ Compartir	☐ Participar
☐**Compet. genéricas Sistémicas-organizativas** Saber organizar y comprender la totalidad. *Aprender a estar*	☐ Colaborar	☐ Gestionar
	☐ Administrar	☐ Planificar
☐**Competencias genéricas personales** Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. *Aprender a ser*	☐ Resolver	☐ Informar
	☐ Comunicar	☐ Utilizar
☐**Competencia específica vinculada a áreas:** Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico-trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc.	☐ Conocer	☐ Clasificar
	☐ Controlar	☐ Reforzar
	☐ Potenciar (empoderar)	☐ Aplicación

ACTITUD DE ACOGIDA A UN VALOR

Significa que se integran esos valores en el proyecto educativo desarrollado desde la materia escolar impartida en un determinado nivel; es decir, decide actuar con ellos**.**

5.3.a) De todos los VALORES COMUNES de educación, ACEPTADOS, ¿cuáles integraría como tales en el proyecto educativo de la materia que imparte, porque puede resolverlos o realizarlos bien en el nivel escolar en el que está trabajando?

Tipos de valores	Valores comunes de educación					
INTELECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	**Son valores tales como:**					
	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Interés	☐ Bondad	☐ Amor	☐ Altruismo	☐ Templanza	
	☐ Satisfacción	☐ Polarización	☐ Generosidad	☐ Compasión		
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Perseverancia	☐ Paciencia	☐ Recompensa	☐ Valentía		
	☐ Lealtad	☐ Resistencia	☐ Disciplina	☐ Resiliencia		
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Diligencia	☐ Serenidad	☐ Iniciativa			
	☐ Liderazgo	☐ Eficacia	☐ Eficiencia			
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad			
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad			
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia			
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa					
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Recursividad	☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización		
	☐ Innovación	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)				
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	**Son valores tales como**:					
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad				
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de pluralismo				
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales					
	☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad					
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES	**Son valores tales como:**					
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad			
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación			
	☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario			
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual				
TEMPORALES, DE PERMANENCIA	**Son valores tales como:**					
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico		
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual			

Tipos de valores	Valores instrumentales		
INSTRUMENTALES FORMATIVOS VOCACIONALES y PROFESIONALES Y DE TRANSFORMACIÓN	**Son valores instrumentales derivados de Áreas de experiencia cultural:**		
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:
	Son valores instrumentales derivados de Formas de expresión:		
	☐ Expresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical
	☐ Expresión audiovisual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa
	☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta
	☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja
	☐ No-verbal	☐ Verbal	☐ Expresión mediática
	☐ Mímica	☐ Oral	☐ Prensa
	☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio
	☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión
	☐ Otras formas de expresión no especificadas que utilices:		
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:		
	☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
	☐ Los económicos; los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	
	☐ Los artísticos. *Señale a continuación los 5 más frecuentes:*		
		☐ Artes plásticas o espaciales	☐ Corporales
		☐ Escénicas y musicales	☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas
		☐ Gastronómicas y culinarias	☐ Ornamentales
		☐ Artes gráficas	☐ Artes virtuales
		☐ Artes fotográficas y del diseño	☐ Artes literarias
		☐ Artes populares	☐ Artesanía
		☐ Otros:	

5.3.b) De todos los VALORES ESPECÍFICOS de educación, ACEPTADOS, ¿cuáles integraría como tales en el proyecto educativo de la materia que imparte, porque puede resolverlos o realizarlos bien en el nivel escolar en el que está trabajando?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos
☐ Narrar	☐ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *Carácter gnoseológico* Hábitos Intelectuales (pensar)
☐ Operar	
☐ Explicar	☐ **Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos** *Carácter integral* Hábitos Afectivos (sentir, tener sentimientos)
☐ Disfrutar	
☐ Comunicar	

☐ Representar	☐ **Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos** *Carácter personal* Hábitos Volitivos (querer, tener voliciones)
☐ Asimilar	☐ **Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios** *Carácter axiológico* Hábitos Operativos (Sentido de acción) elegir hacer (construir procesos)
☐ Prescribir	
☐ Socializar	☐ **Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos** *Carácter patrimonial* Hábitos Proyectivos (Sentido de vida) decidir actuar (construir metas)
☐ Instruir	
☐ Formar	☐ **Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas** *Carácter espiritual* (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales, crear (construir cultura simbolizando)
☐ Individualizar	

Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos	
☐**Competencias genéricas instrumentales** Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	☐ Recordar	☐ Comprender
	☐ Análisis	☐ Síntesis
☐**Competencias genéricas técnicas** Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	☐ Explicar	☐ Interpretar
	☐ Modificar	☐ Innovar
☐**Compet. genéricas Interpersonales-sociales** Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. *Aprender a convivir*	☐ Evaluar	☐ Crear
	☐ Compartir	☐ Participar
☐**Compet. genéricas Sistémicas-organizativas** Saber organizar y comprender la totalidad. *Aprender a estar*	☐ Colaborar	☐ Gestionar
	☐ Administrar	☐ Planificar
☐**Competencias genéricas personales** Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. *Aprender a ser*	☐ Resolver	☐ Informar
	☐ Comunicar	☐ Utilizar
☐**Competencia específica vinculada a áreas:** Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico-trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc.	☐ Conocer	☐ Clasificar
	☐ Controlar	☐ Reforzar
	☐ Potenciar (empoderar)	☐ Aplicar

ACTITUD DE ENTREGA A UN VALOR CONCRETO

Significa que se entusiasma con el desarrollo de determinados valores educativos, porque su realización le produce satisfacción positiva como profesional de la educación desde la materia escolar impartida.

5.4.a) De todos los VALORES COMUNES de educación, ACOGIDOS, ¿cuáles recibirán especial dedicación en su materia, porque sin ellos tendría conciencia de no estar educando pues, son los valores que, al integrarlos en sus proyectos educativos de aula, le despiertan sensibilidad afectiva y se entusiasma con ellos, bien por conciencia profesional, bien por empatía personal?

Tipos de valores	Valores comunes de educación					
INTELECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	**Son valores tales como:**					
	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Interés	☐ Bondad	☐ Amor	☐ Altruismo	☐ Templanza	
	☐ Satisfacción	☐ Polarización	☐ Generosidad	☐ Compasión		
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Perseverancia	☐ Paciencia	☐ Recompensa	☐ Valentía		
	☐ Lealtad	☐ Resistencia	☐ Disciplina	☐ Resiliencia		
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Diligencia	☐ Serenidad	☐ Iniciativa			
	☐ Liderazgo	☐ Eficacia	☐ Eficiencia			
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad			
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad			
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia			
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa					
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Recursividad	☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización		
	☐ Innovación	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)				
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	**Son valores tales como**:					
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad				
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de pluralismo				
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales					
	☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad					
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES	**Son valores tales como:**					
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad			
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación			
	☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario			
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual				
TEMPORALES, DE PERMANENCIA	**Son valores tales como:**					
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico		
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual			

Tipos de valores	Valores instrumentales		
INSTRUMENTALES FORMATIVOS VOCACIONALES y PROFESIONALES Y DE TRANSFORMACIÓN	**Son valores instrumentales derivados de Áreas de experiencia cultural:**		
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:
	Son valores instrumentales derivados de Formas de expresión:		
	☐ Expresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical
	☐ Expresión audiovisual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa
	☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta
	☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja
	☐ No-verbal	☐ Verbal	☐ Expresión mediática
	☐ Mímica	☐ Oral	☐ Prensa
	☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio
	☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión
	☐ Otras formas de expresión no especificadas que utilices:		
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:		
	☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
	☐ Los económicos; los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	
	☐ Los artísticos. *Señale a continuación los 5 más frecuentes:*		
	☐ Artes plásticas o espaciales	☐ Corporales	
	☐ Escénicas y musicales	☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas	
	☐ Gastronómicas y culinarias	☐ Ornamentales	
	☐ Artes gráficas	☐ Artes virtuales	
	☐ Artes fotográficas y del diseño	☐ Artes literarias	
	☐ Artes populares	☐ Artesanía	
	☐ Otros:		

5.4.b) De todos los VALORES ESPECÍFICOS de educación, ACOGIDOS, ¿cuáles recibirán especial dedicación en su materia, porque sin ellos tendría conciencia de no estar educando pues, son los valores que, al integrarlos en sus proyectos educativos de aula, le despiertan sensibilidad afectiva y se entusiasma con ellos, bien por conciencia profesional, bien por empatía personal?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos
☐ Narrar	☐ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *Carácter gnoseológico* Hábitos Intelectuales (pensar)
☐ Operar	
☐ Explicar	☐ **Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos** *Carácter integral* Hábitos Afectivos (sentir, tener sentimientos)
☐ Disfrutar	
☐ Comunicar	

☐ Representar	☐ **Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos** *Carácter personal* Hábitos Volitivos (querer, tener voliciones)
☐ Asimilar	☐ **Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios** *Carácter axiológico* Hábitos Operativos (Sentido de acción) elegir hacer (construir procesos)
☐ Prescribir	
☐ Socializar	☐ **Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos** *Carácter patrimonial* Hábitos Proyectivos (Sentido de vida) decidir actuar (construir metas)
☐ Instruir	
☐ Formar	☐ **Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas** *Carácter espiritual* (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales, crear (construir cultura simbolizando)
☐ Individualizar	

Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos	
☐**Competencias genéricas instrumentales** Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	☐ Recordar	☐ Comprender
	☐ Análisis	☐ Síntesis
☐**Competencias genéricas técnicas** Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	☐ Explicar	☐ Interpretar
	☐ Modificar	☐ Innovar
☐**Compet. genéricas Interpersonales-sociales** Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. *Aprender a convivir*	☐ Evaluar	☐ Crear
	☐ Compartir	☐ Participar
☐**Compet. genéricas Sistémicas-organizativas** Saber organizar y comprender la totalidad. *Aprender a estar*	☐ Colaborar	☐ Gestionar
	☐ Administrar	☐ Planificar
☐**Competencias genéricas personales** Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. *Aprender a ser*	☐ Resolver	☐ Informar
	☐ Comunicar	☐ Utilizar
☐**Competencia específica vinculada a áreas:** Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico-trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc.	☐ Conocer	☐ Clasificar
	☐ Controlar	☐ Reforzar
	☐ Potenciar (empoderar)	☐ Aplicar

4. REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL EDUCADOR (CITAS TEXTUALES DE LIBROS DE J. M. TOURIÑÁN, SELECCIONADAS PARA EL DIA DEL MAESTRO DESDE REDIPE)

El maestro se compromete con la tarea de educar a sus alumnos

El maestro, porque tiene conocimiento específico y especializado en la educación, sabe que, en el marco del desarrollo humano, el reto de la función pedagógica es hacer frente a la responsabilidad compartida, individual y

corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de lasinstituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, nila escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educandodebe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado yescuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación:el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista.

El reto de la educación no está en elegir en lugar del educando su modode vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdocon las oportunidades.

Es tarea del educador distinguir claramente los límites entre la prestaciónde un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tarea de educar 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 miembrosde 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, sinoun 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 deformación con “el otro” y “lo otro” en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada se predicade la tarea de educar, a la hora de formar la condición humana individual, social,histórica y de especie.

Touriñán, J. M. (2014). *Dónde estás la educación. Actividad común y elementos estructurales de la intervención.* La Coruña: Netbiblo, cap. 6, epíg. 2.6, pp. 441-442.

El maestro sabe que tiene que educar y no politizar

Conocer, enseñar y educar son conceptos distintos. Conocemos un áreacultural y podemos hacer que esa área cultural se convierta en objetivo de la enseñanza y la instrucción. Y, además, podemos educar con el área cultural. Elmaestro que educa sabe que tiene que transformar información en conocimiento y el conocimiento en educación, ajustando el contenido al significado de educar.Su tarea es valorar educativamente cada medio que utiliza y construir ámbitos de educación con ellos, hacer el diseño educativo pertinente y generar la intervención pedagógica adecuada. Conocer, enseñar y educar son tareas distintas; no basta con saber para saber enseñar y hay enseñanzas que no educan.

El maestro sabe que la educación es el instrumento por medio del que seforman las generaciones jóvenes y la sociedad transmite su legado. Por medio de la educación transformamos el conocimiento en educación para que el hombre pueda educarse y, con su educación, si así lo decidiera, podrá transformar la sociedad, La educación es factor de desarrollo social y la sociedades factor de desarrollo educativo. Y eso hace que la educación sea un asunto deinterés político y una cuestión política de gran interés,

porque la política se encarga de ordenar la vida en común. La educación es una cuestión política, pero no toda política es educativa. El maestro sabe que hay educación y hay educación política, política educativa, política de la educación y politización de la educación. Y esas diferentes realidades no deben hacernos olvidar -aunque pueden-, que mentalidad pedagógica y mentalidad política obedecen a criterios distintos y *si bien ambas mentalidades se preocupan y ocupan de la educación,la mentalidad pedagógica es técnica, no es política*; aquella se ocupa de la educación para explicar, interpretar y transformar acontecimientos y acciones educativas con fundamento en el conocimiento de la educación y esta para ordenar medios y aportar recursos que contribuyan al bien común de los ciudadanos atendiendo a la orientación formativa temporal de la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde criterios de oportunidad,prioridad y consenso.

Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 7, p. 639 y 642.

El maestro sabe que la educación es sustantivamente educación; ni nada más, ni nada menos

El maestro sabe por definición y formación pedagógica, que es un profesional de la educación. Y los profesionales de la educación, ni son charlatanes, ni propagandistas de las ideas políticas, ni fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. El maestro ejerce como profesional de la educación la función pedagógica y gracias al conocimiento de la educación que ha obtenido genera hechos y decisiones pedagógicas en su ámbito de competencia.

El maestro sabe que la educación, tendrá orientación formativa temporalen 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 expectativassociales. Pero, además, en todos esos casos la educación es educación sustantivamente y por ello mantiene -tiene que mantener, so pena de perder sucondición propia- coherencia con el significado de educación. De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones lógicas inherentes a su significado. Así, la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canalpropagandístico de las ideas políticas del grupo dominante.

La educación, igual que la salud y la vivienda son políticas, porque la educación, la salud y la vivienda son bienes comunes y la política se ocupa del bien común. Pero de ahí no se sigue que la salud, la vivienda y la educación se resuelven con la política sanitaria, la política de vivienda y la política educativa. Los médicos, los pedagogos y los arquitectos, no son políticos, sino técnicos. Y, para ser político, no hace falta ser pedagogo, médico o arquitecto, pero, para ser pedagogo, hay que saber Pedagogía, es decir, dominar el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, que se adquiere en las carreras que imparten las facultades y escuelas profesionales.

Touriñán, J. M. (2020). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía.* Santiago de Compostela: Andavira, p. 116.

5. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARIAS DEL AUTOR

Touriñán, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. *Estudios sobre educación*, (21, diciembre), 61-81.

Touriñán, J. M. (2013). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales?, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *Desmitificación y crítica de la educación actual.* Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.

Touriñán, J. M. (2013). 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 interuniveristaria*, 25 (1), 25-46.

Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención***.** A Coruña: Netbiblo http://dondestalaeducacion.com/ .

Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación***.** Santiago de Compostela: Andavira, **(**2ªedición de 2016), 388 pp.

Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica.* A Coruña: Bello y Martínez, 1012 págs.

Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas a la función de educar. Santiago de Compostela: Andavira, 685 págs.*

Touriñán, J. M. (2018). *Concepto de educación y construcción de ámbitos: la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía, en* J. M. Touriñán y S. Longueira, (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira, pp.19-124.

Touriñán, J. M. (2018). La relación artes-educación: educamos con las artes y hay educación artística común, específica y especializada. *Revista Boletín Redipe,* 7 (12), 36-92.

Touriñán, J. M. (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas,* (34), 93-115.

Touriñán, J. M. (2020a). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (2020b). Relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación: la significación del conocimiento de la educación no ampara el modelo dual. *Revista de investigación en educación,* 18 (3), 160-209.

Touriñán, J. M. (2021a). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (2021b). El concepto de educación: la confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Boletín Redipe,* 10 (6), 33-64.

Touriñán, J. M. (2021c). Construir educación de calidad desde la Pedagogía exige ejercer la función pedagógica a través de la actividad común en cada interacción, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *La calidad de la educación.* Barcelona: Horsori, pp. 93-120.

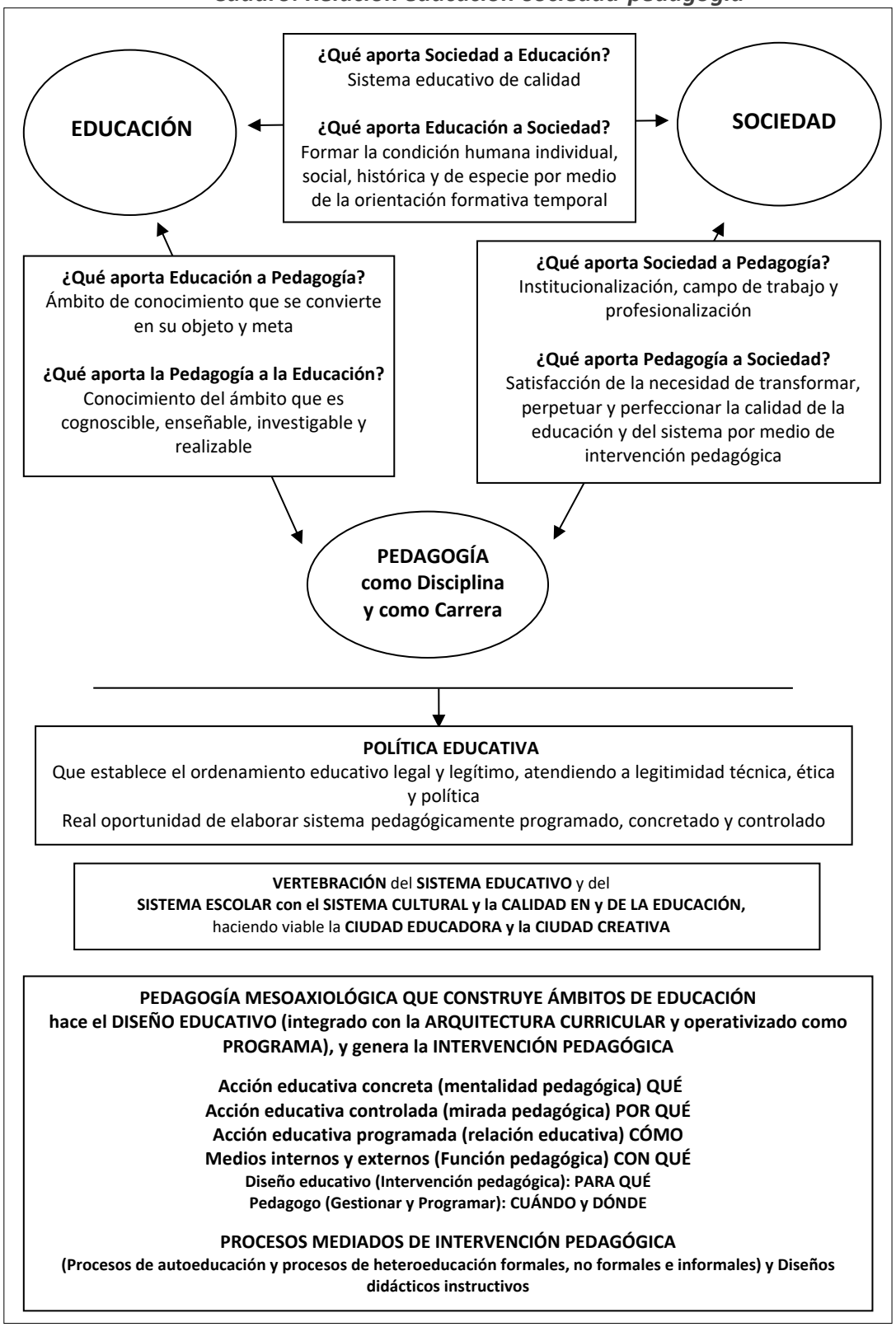
Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica.* Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica*. *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones.* Santiago de Compostela: Andavira, 435 pp.

Longueira, S.; Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (2019). Valores educativos comunes y específicos: análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *Revista Boletín Redipe*, 8 (6), junio, 23-49.

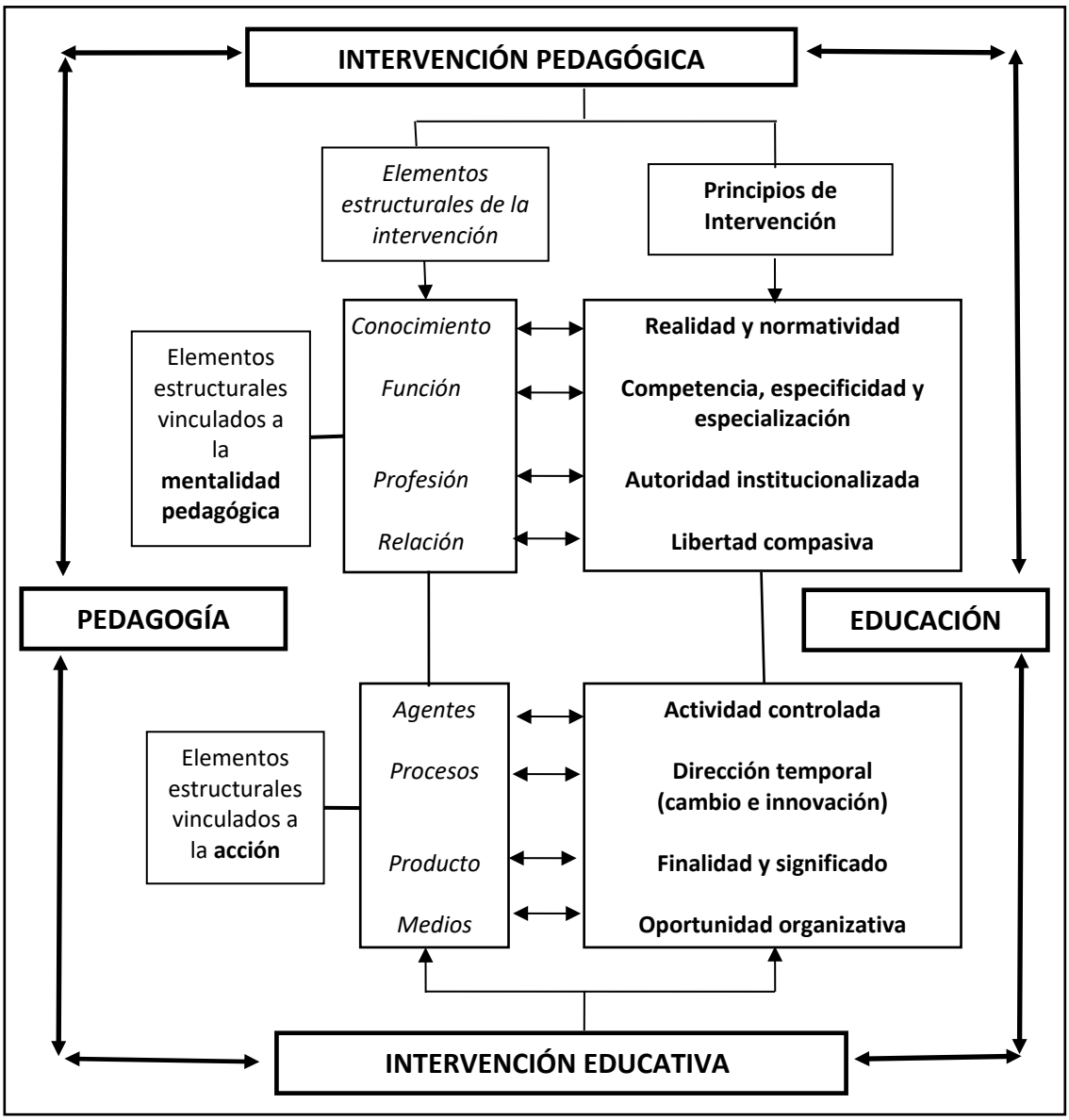
6. CUADROS COMPLEMENTARIOS A LA DISERTACIÓN

Cuadro: Relación educación-sociedad-pedagogía



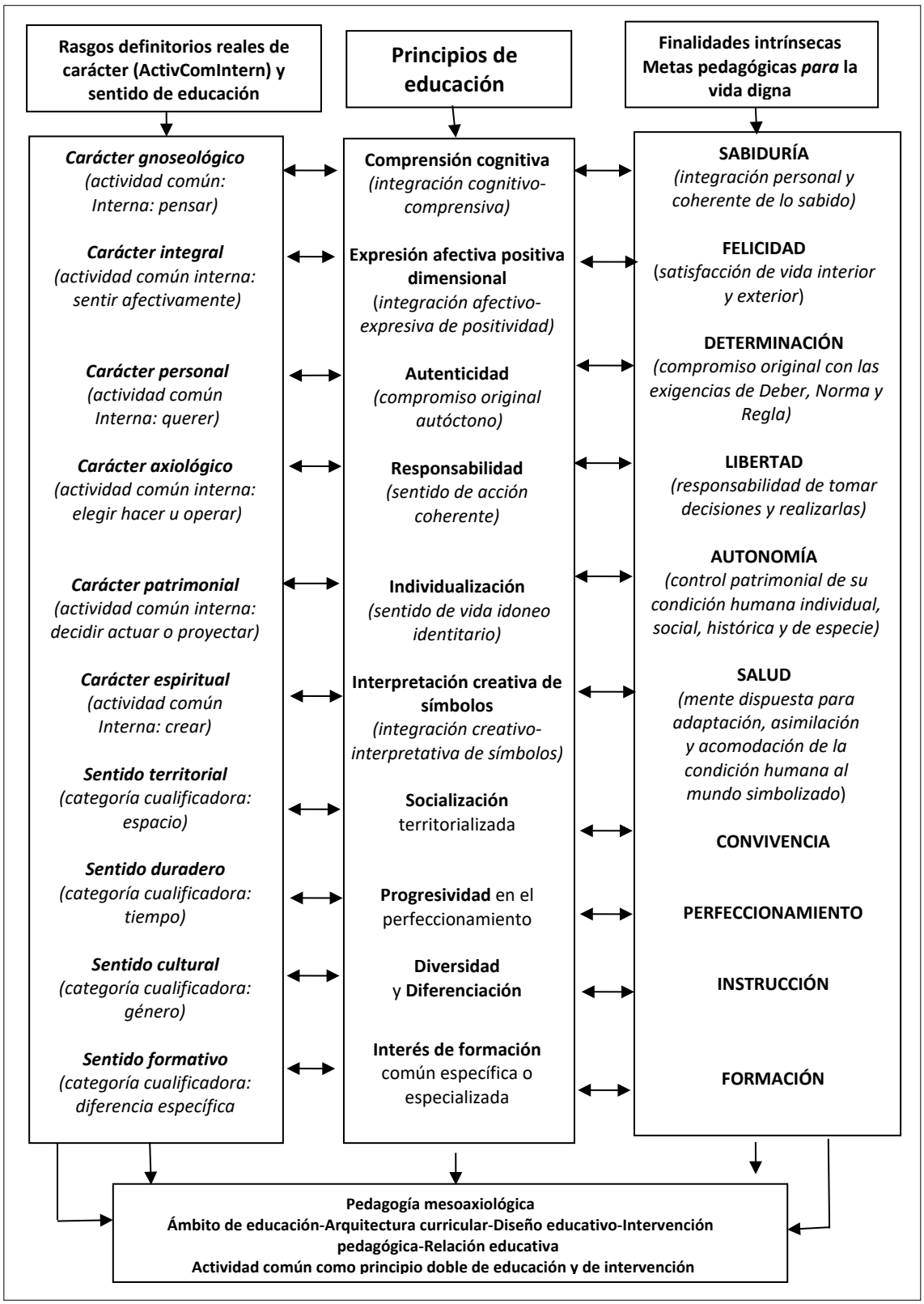
Fuente: Touriñán, 2020. Elaboración propia.

Cuadro: Elementos estructurales de la intervención pedagógica y Principios de intervención derivados



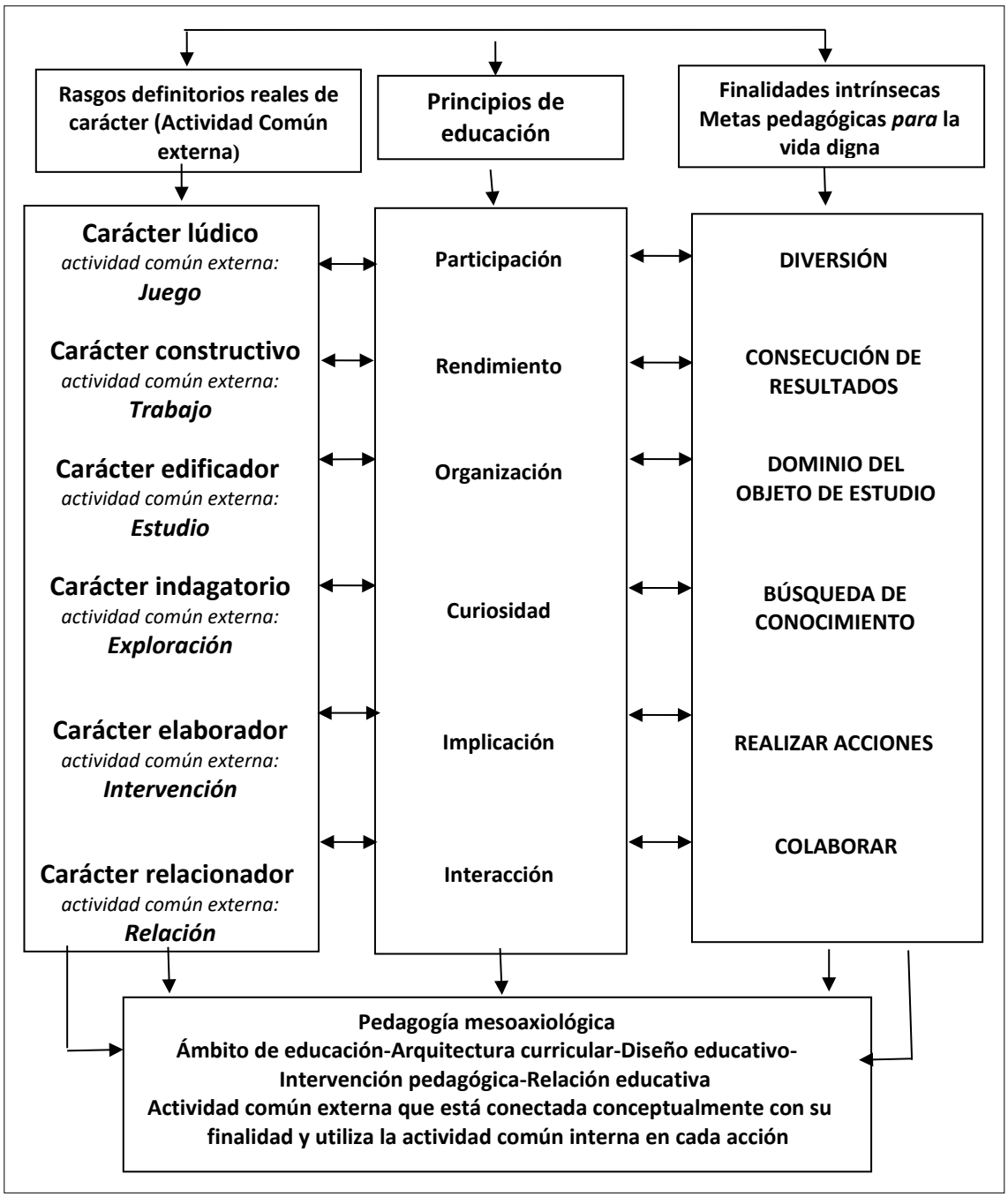
Fuente: Touriñán, 2014a, p. 792.

Cuadro: Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común interna y de sentido de educación y principios de educación y finalidades intrínsecas



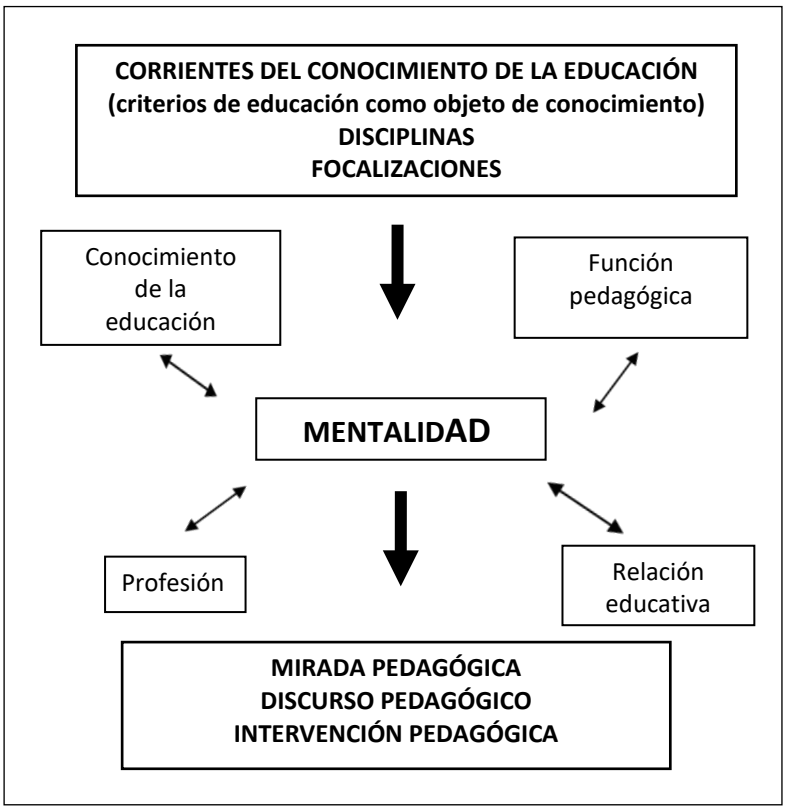
Fuente: Touriñán, 2020. Elaboración propia.

Cuadro: Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas



Fuente: Touriñán, 2020. Elaboración propia.

Cuadro: Generación de mentalidades pedagógicas



Fuente: Touriñán, 2017, p. 192.

Cuadro: La mirada pedagógica

Formas de conocimiento

Niveles de análisis epistemológico

Corrientes de conocimiento

Educación como ámbito de realidad susceptible de ser conocido y focalizado disciplinarmente, desde el conocimiento de la educación que tiene significación probada

PEDAGOGÍA TECNOAXIOLÓGICA Y MESOAXIOLÓGICA (tecnoaxiológica, porque se decide técnicamente sobre valores y mesoaxiológica, porque se valora como educativo cada medio utilizado)

Construcción de Ámbitos de educación
Áreas de experiencia, formas de expresión, procesos y dimensiones generales de intervención, impregnadas del carácter y sentido inherente al significado de la educación en el nivel educativo que corresponda, para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, intervención, exploració-indagación y relación) del educando utilizando los medios que correspondan.

Principios de educación
Valores guía, derivados del carácter y sentido inherentes al significado de la educación, para la decisión técnica en la intervención educativa en cualquier ámbito de educación

Principios de intervención Pedagógica
Valores guía, derivados de los elementos estructurales de la intervención, para la decisión técnica en la intervención educativa en cualquier ámbito de educación

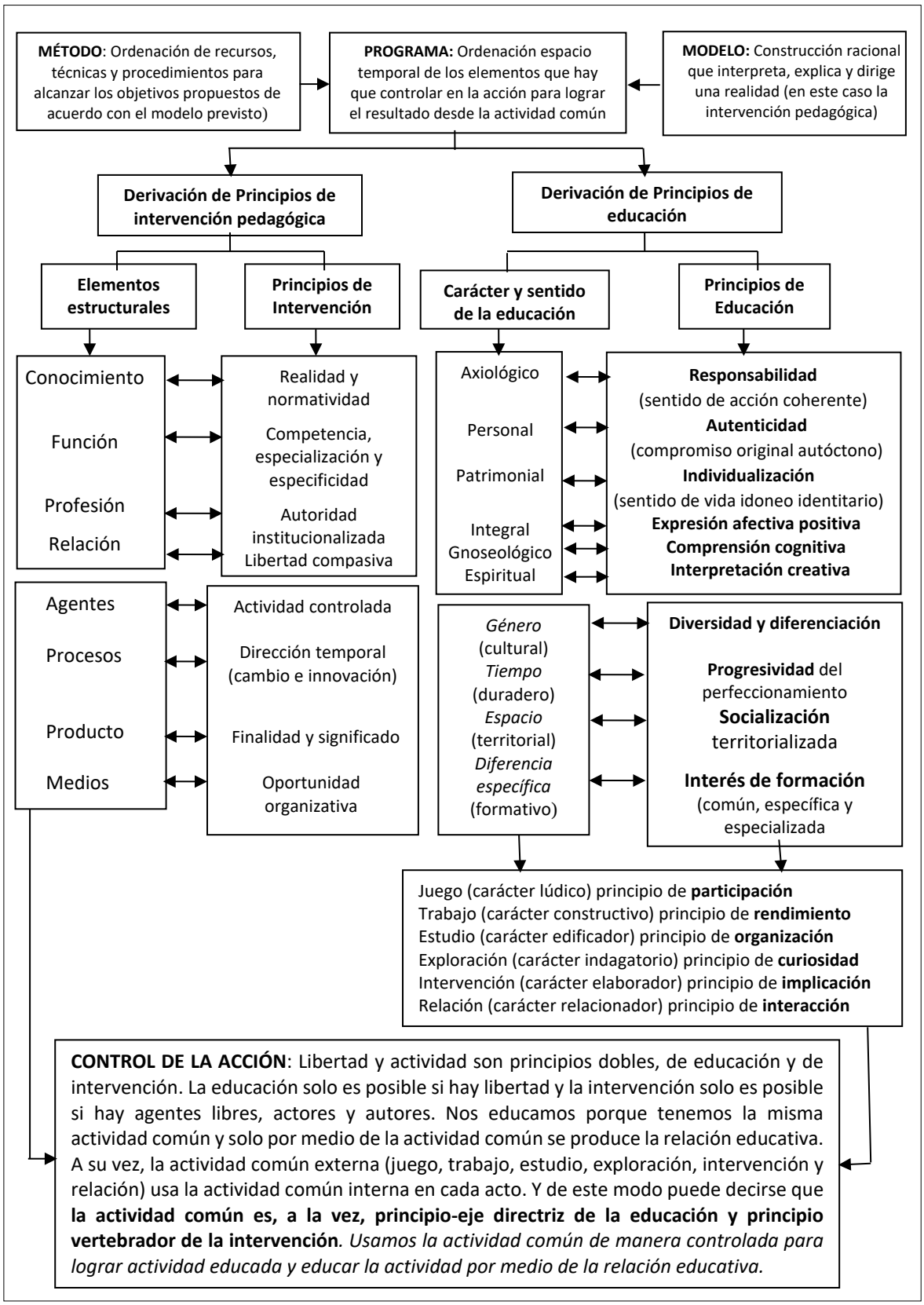
Intervención pedagógica para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando desde la actividad común interna **(**Pensar, Sentir, Querer, Operar, Proyectar y Crear) y externa (Juego, Trabajo, Estudio, Intervención, Exploración y Relación), atendiendo en cada caso a valores realizados, realizables y o en vías de realización

Uso y construcción de experiencia axiológica para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos que nos capacitan, desde el carácter y sentido de la educación, para decidir y realizar nuestros proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación

Acción educativa concreta, controlada y programada, justificada desde los componentes estructurales de la intervención y orientada a realizar el paso del conocimiento a la acción en cada interacción

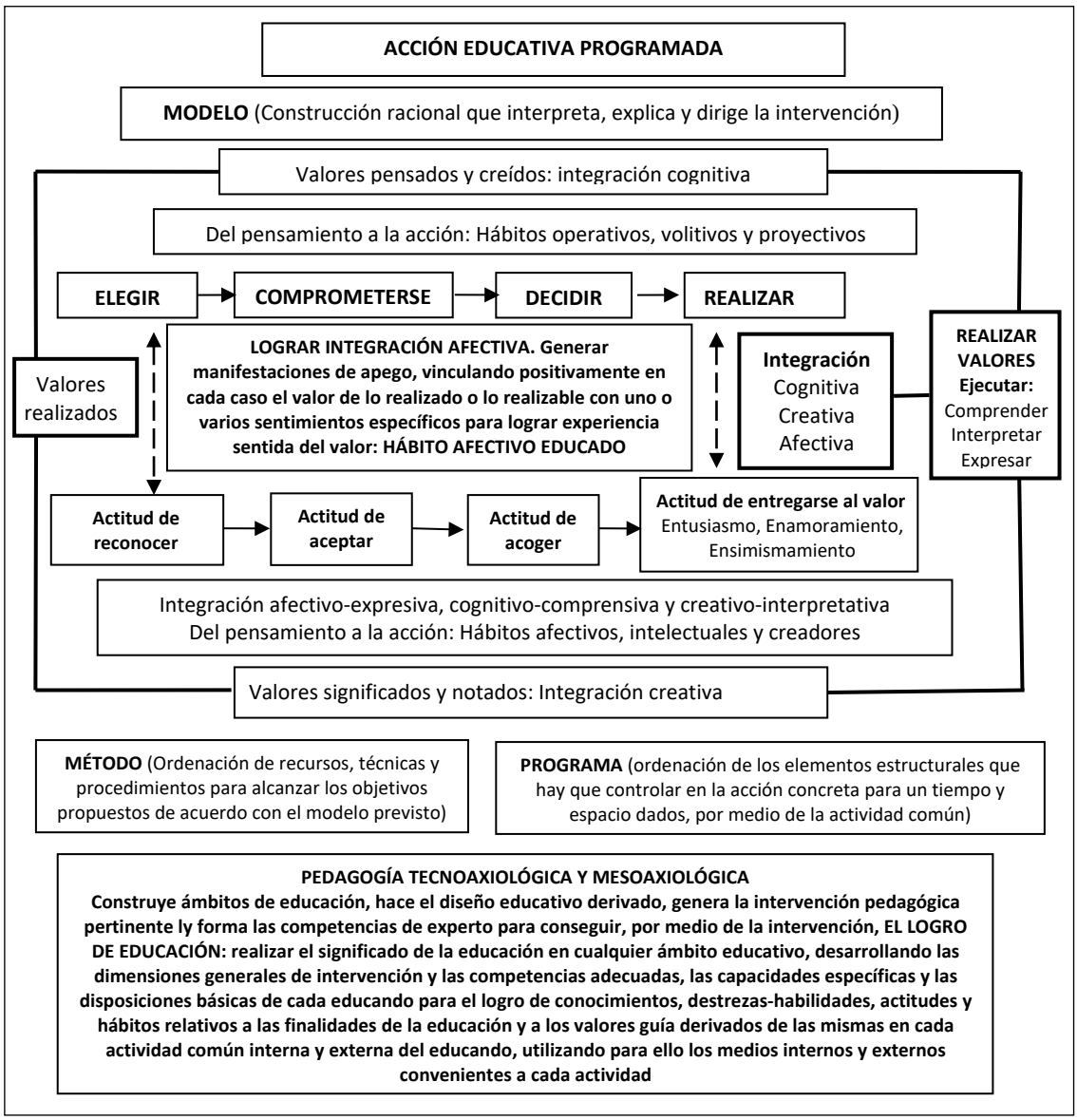
Fuente: Touriñán, 2017, p. 285. Elaboración propia.

Cuadro: Acción educativa controlada desde principios derivados



Fuente: Touriñán, 2014, p. 797. Elaboración propia

Cuadro: Acción educativa programada. Diagrama funcional del paso del conocimiento a la acción para la intervención pedagógica

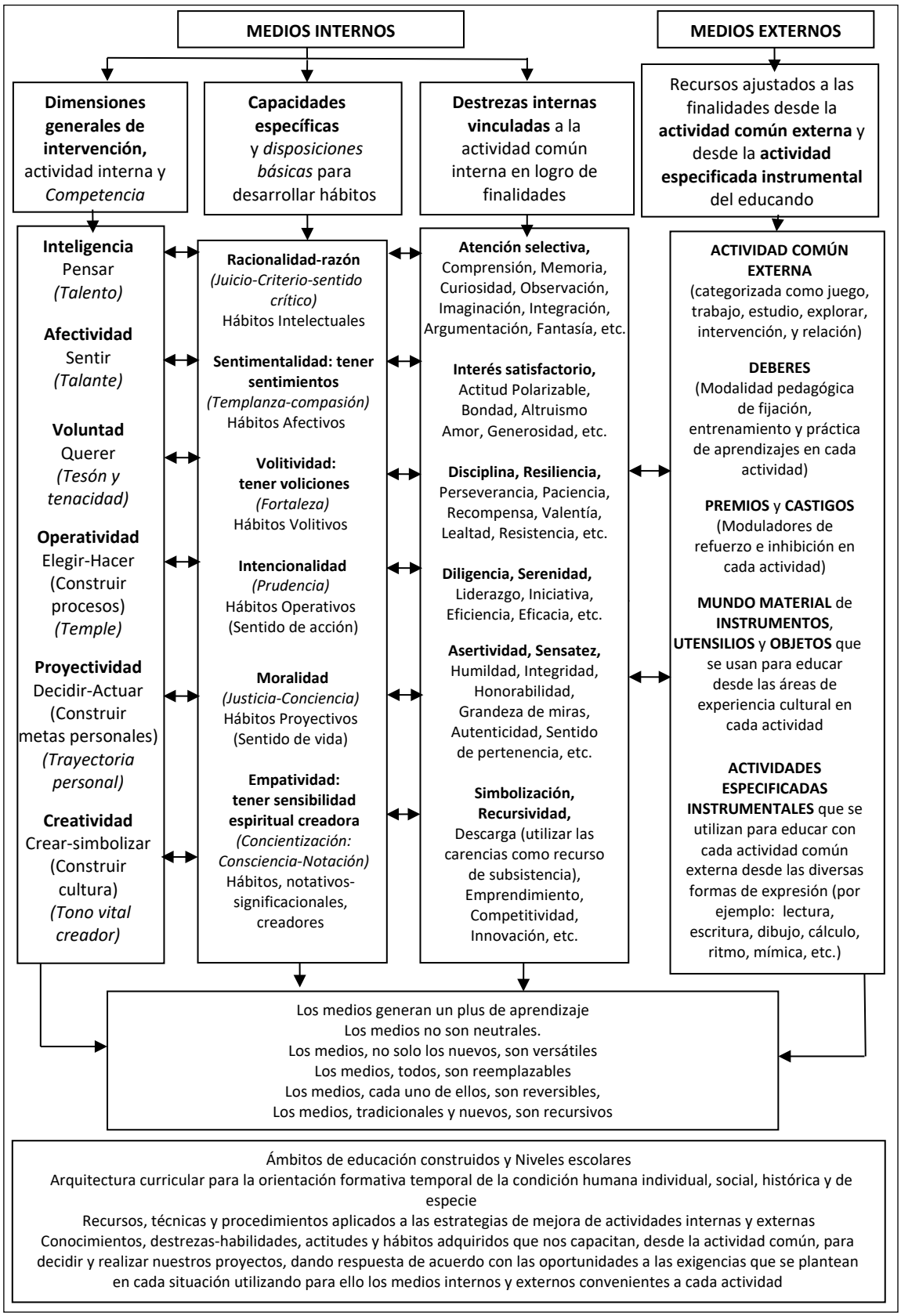


Fuente: Touriñán, 2017, p. 562.

Cuadro: Acción educativa concreta a partir de las dimensiones generales de intervención

Fuente: Touriñán, 2014, p. 678. Elaboración propia.

Cuadro: Medios internos y externos vinculados a dimensiones, actividades, competencias, capacidades y disposiciones del educando



Fuente: Touriñán, 2015, p. 319. Elaboración propia.

Cuadro: Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía

ÁREA DE EXPERIENCIA A UTILIZAR PARA EDUCAR CON EL ÁREA
(Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico- tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.)

ÁMBITO DE EDUCACIÓN CONSTRUIDO:
Área de experiencia valorada educativamente que integra componentes:
(Área de experiencia, Formas de expresión, Dimensiones generales de intervención que vamos a trabajar con el área; Procesos que vamos a utilizar para educar con el área; Significado de educación: (Finalidades que vamos a potenciar en la acción concreta); Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar)

ARQUITECTURA CURRICULAR
Ordena el Ámbito de educación atendiendo a niveles del sistema educativo o grados de escolarización

DISEÑO EDUCATIVO:
Ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir, contando con los medios internos y externos pertinentes en cada nivel escolar
OPERATIVIZACIÓN DEL DISEÑO MEDIANTE EL PROGRAMA
El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espacio temporal de los elementos estructurales que hay que controlar en una acción para lograr el resultado desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, como se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos. En el programa se pueden ordenar los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA QUE CONSTRUYE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN

Acción educativa concreta (mentalidad pedagógica): QUÉ
Acción educativa controlada (mirada pedagógica): POR QUÉ
Acción educativa programada (relación educativa): CÓMO
Medios internos y externos (Función pedagógica): CON QUÉ
Diseño educativo (Intervención pedagógica): PARA QUÉ
Pedagogo (Gestionar y Programar): CUÁNDO y DÓNDE

Fuente: Touriñán, 2017, p. 602.

Cuadro: Componente del ámbito de educación

Área de experiencia a utilizar para educar CON el área
(Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico- tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.)

Formas de expresión a utilizar para educar con el área:
Expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc.

Dimensiones generales de intervención que vamos a trabajar para educar con el área:
Inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad, creatividad.

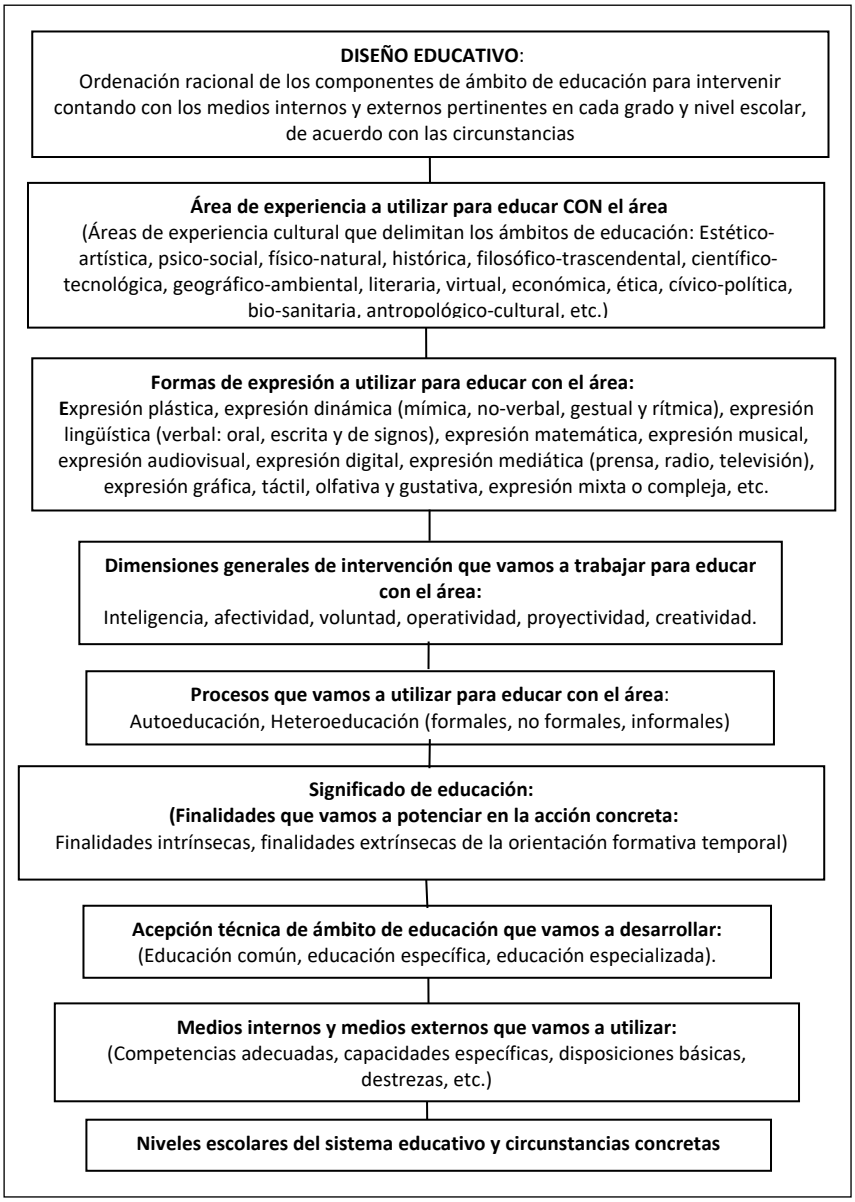
Procesos que vamos a utilizar para educar con el área:
Autoeducación, Heteroeducación (formales, no formales, informales)

Significado de educación:
(Singularizado en finalidades que vamos a potenciar en la acción concreta, atendiendo a criterios de definición nominal y real: (Finalidades intrínsecas, finalidades extrínsecas de la orientación formativa temporal)

Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar:
(Educación común, educación específica, educación especializada).

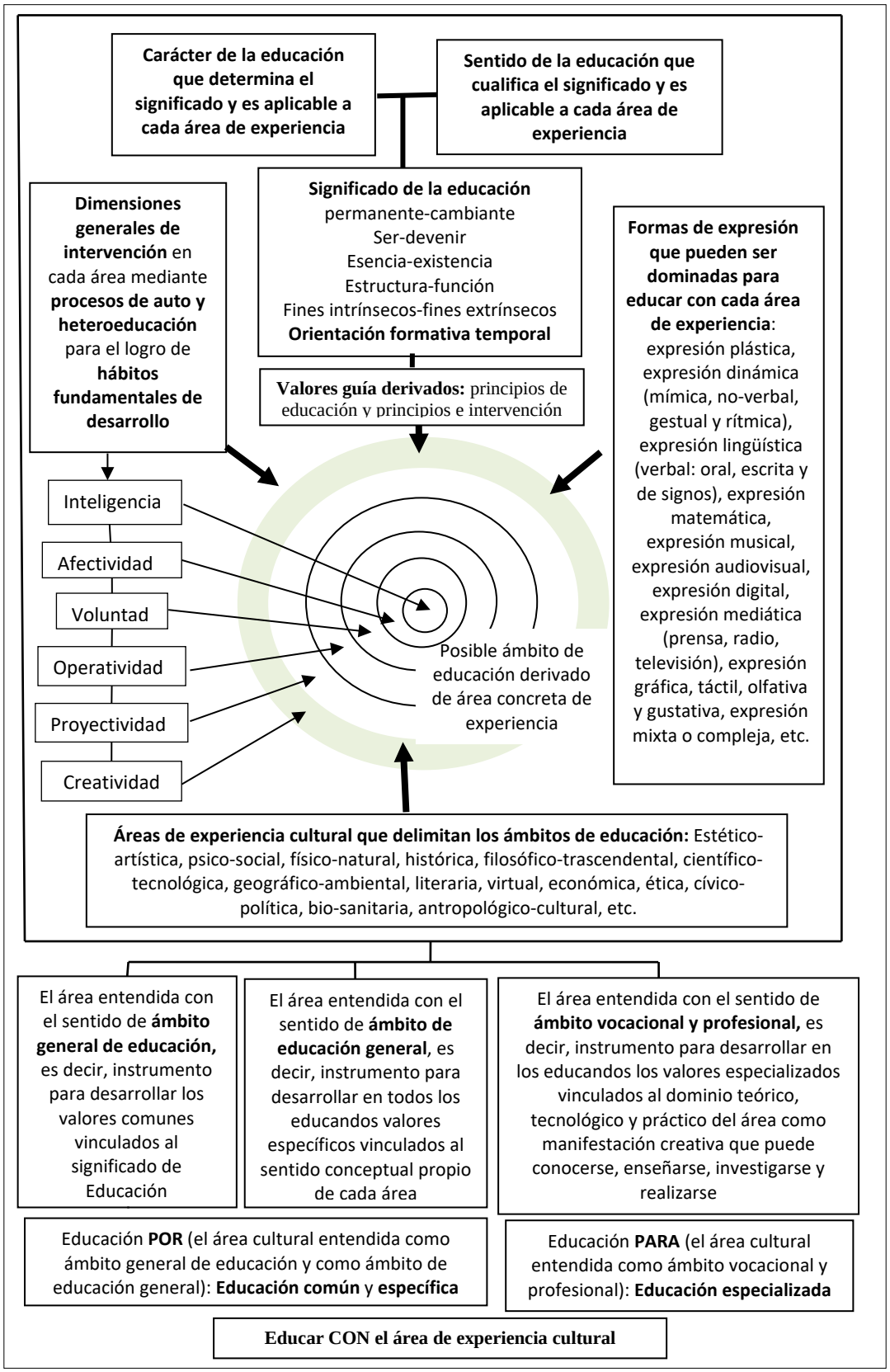
Fuente: Touriñán, 2020. Elaboración propia.

Cuadro: Elementos del diseño educativo a partir de los componentes de ámbito



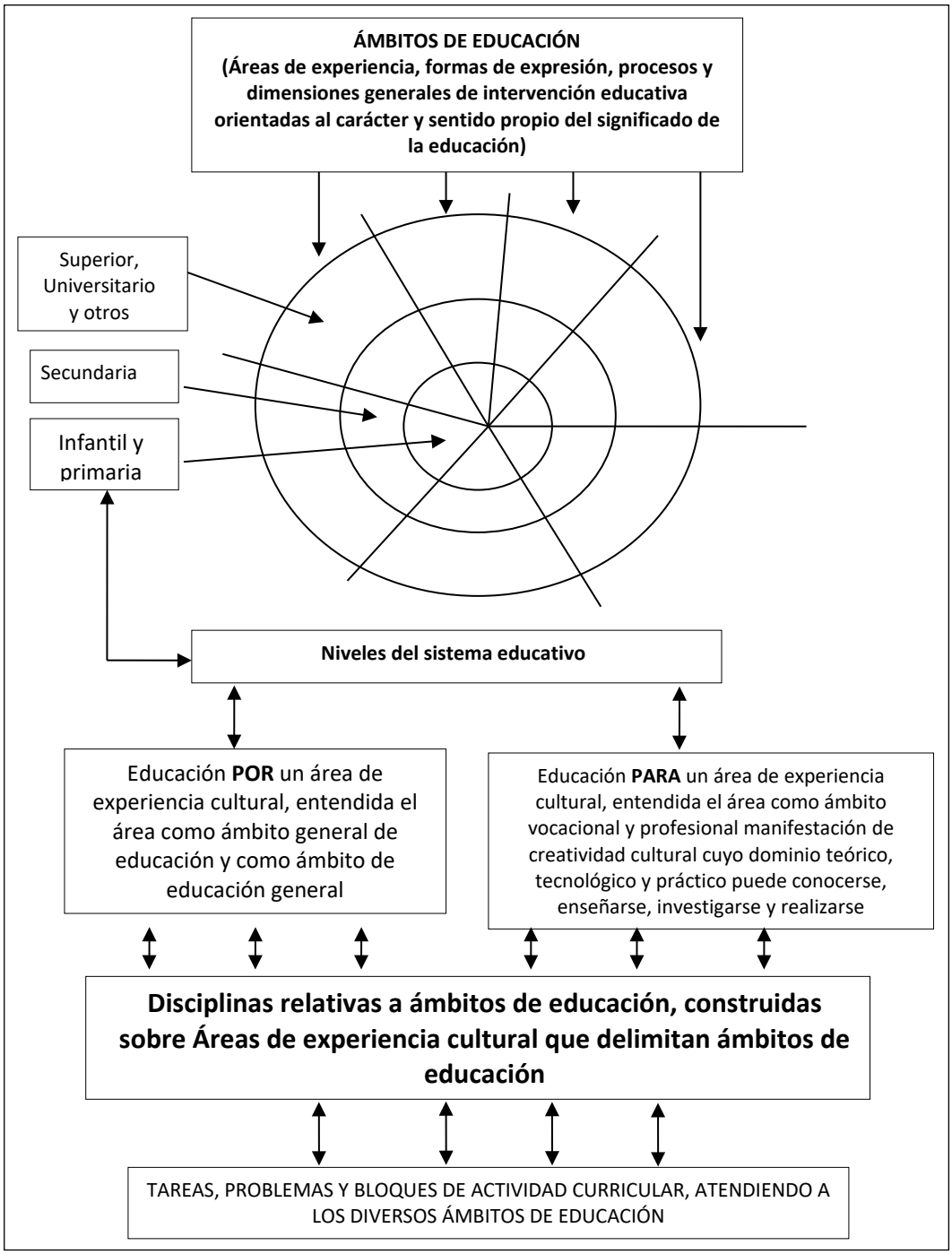
Fuente: Elaboración propia.

Cuadro: Educar CON el área. El área de experiencia cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 673.

Cuadro: La arquitectura curricular derivada del ámbito de educación construido desde un área cultural



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 690.

ANÁLISIS DE DATOS DE LOS CUESTIONARIOS 1-2-3-4; PROYECTO EDUCERE AREA. EDUCAR CON LAS ÁREAS CULTURALES. CUESTIONARIOS DE PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA ***(1ª Fase)***

Silvana Longueira Matos: silvana.longueira@usc.es
Antonio Rodríguez Martínez: antonio.rodriguez.martinez@usc.es
José Manuel Touriñán López: josemanuel.tourinan@usc.es
Universidade de Santiago de Compostela
Grupo TeXe
Red RIPEME

1. INTRODUCCIÓN

La Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (RIPEME) integrada en la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) ha puesto en marcha el proyecto PIIR 004, "Construcción de ámbitos de educación, Educar con el área cultural, *Educere Area* (valores específicos y valores comunes de educación con un área cultural; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito)"[4].Es un proyecto que, además, se integra en la línea de investigación "Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación", desarrollada en el Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe), que coordina el catedrático de Teoría de la educación de la Universidad de Santiago de Compostela, profesor Dr. D. José Manuel Touriñán López[5].

Pedagogía mesoaxiológica quiere decir valorar como educativo el medio o contenido que se utiliza en la enseñanza, ajustándolo a criterios de significado de educación para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo derivado y generar la intervención pedagógica correspondiente. En la perspectiva mesoaxiológica transformamos información en conocimiento y el conocimiento en educación (Touriñán, 2017a).

Al ajustar el conocimiento a criterios educativos construimos el ámbito de educación y nos ponemos en condiciones de educar CON el área de experiencia cultural correspondiente a nuestra materia escolar (historia, literatura, artes, etc.). El ámbito de educación es el resultado de valorar el área de experiencia como educación. Al construir

[4]Se puede acceder al PDF de presentación del Proyecto, de la Línea de investigación que nutre y fundamenta al proyecto y de los Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica que corresponden a la investigación en marcha en dirección electrónica (fecha de consulta 24.04.2019) http://dondestalaeducacion.com/files/9715/5532/8702/Proyecto_Educere_Area-Linea_Invest_PMyCAE.pdf

[5] Se puede acceder a la información general acerca del Grupo desde la sede electrónica del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela, en el que está integrado y cuya sede electrónica es http://www.usc.es/gl/departamentos/pedagoxia-didactica/terceira.html (fecha de consulta 24.04.2019). También se puede consultar la producción del Grupo en la página institucional de la Universidad de Santiago de Compostela, dedicada a los Grupos de Investigación http://www.usc.es/gl/investigacion/grupos/texe/ (fecha de consulta 24.04.2019).

el ámbito de educación generamos los valores educativos del ámbito, que, desde el punto de vista técnico, pueden ser valores comunes, específicos y especializados (Touriñán, 2015).

Desde la perspectiva mesoaxiológica, lo que hay que tener presente es que transformamos información en conocimiento y el conocimiento, a su vez, lo transformamos en educación. Y esto no es defender posturas cognitivistas, ni pensar que la educación se resuelve en conocimiento, sino insistir en que todo lo que se hace para educar exige conocimiento de aquello que educa, es decir, que valoramos como educativo lo que utilizamos para educar: transformamos el conocimiento en educación, porque no basta con conocer áreas culturales para educar, hay que ajustarlas a criterios de significado de educar (Touriñán, 2018).

En perspectiva mesoaxiológica, dado que transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación, ajustándolo a criterios de significado de 'educar', podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar "con" el área cultural*, son tres expresiones con significado distinto. Para educar CON el área, tenemos que construir con cada materia escolar el ámbito de educación correspondiente, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional (Touriñán y Longueira, 2018).

Es obligado no confundir las tres acepciones posibles del área cultural como problema de educación y que son las que dan significado a la relación "área cultural-educación" como experiencia educativa común, como experiencia educativa específica y experiencia educativa especializada (Touriñán, 2016):

- El área cultural como ámbito general de educación que aportan valores educativos comunes vinculados al carácter y al sentido propios de la educación igual que cualquier otra materia educativa (educación común)
- El área cultural como ámbito de educación general, que aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia, es decir, como ámbito que forma parte de la educación general y básica de los escolares (educación específica)
- El área cultural como ámbito de desarrollo profesional y vocacional que aporta valores educativos especializados desde el conocimiento teórico, tecnológico y práctico del área (educación especializada).

Todas las materias escolares pueden ajustarse como valor pedagógico a esas tres consideraciones posibles, desarrollando valores educativos comunes, específicos y especializados. Nuestra línea de investigación y su proyecto tienen por objetivo construir ámbitos de educación, desarrollar el diseño educativo derivado y generar la intervención pedagógica del profesor desde su materia, atendiendo al valor educativo que quiere lograr con la materia impartida. Es un proyecto de pedagogía aplicada desde los fundamentos de la Pedagogía Mesoaxiológica. No es un proyecto de Didáctica

general o específica focalizado desde la pregunta "cómo enseñar una materia escolar". Tampoco es un proyecto de pedagogía cognitiva focalizado desde la pregunta "cómo mejorar la forma de conocer y el conocimiento del educando". Desde su construcción y ejecución es un proyecto de Pedagogía general.

La primera etapa del Proyecto está dedicada a elucidar la integración del concepto de ámbito de educación y del diseño educativo, así como de los valores educativos comunes y específicos en la materia escolar para realizar la formación general de las personas. La segunda etapa está prevista para abordar los valores especializados que corresponden a una educación profesional y vocacional.

Para el desarrollo del proyecto hemos diseñado en la primera etapa dos instrumentos de recogida de información, en formato cuestionario. Son dos cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica; su objetivo es aflorar la valoración educativa de las materias escolares que se usan como instrumento de educación; es decir, se trata de saber cuánto de educación hay en el uso que se hace de la materia escolar, integrando valores educativos comunes y específicos en la materia, de manera que podamos afirmar con rigor que educamos CON la materia escolar impartida, además de instruir con ella.

El primer cuestionario está conformado por cuatro partes que pretenden determinar el ajuste de la materia escolar instructiva al significado de ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos.

El segundo cuestionario constituye la parte 5, para elucidación positiva de actitudes que predisponen a la concordancia valores-sentimientos. En educación tenemos que pasar del conocimiento a la acción, y esto solo se logra si somos capaces de establecer en cada acción la concordancia entre valores y sentimientos, que permite generar el apego afectivo que nos mueve a actuar y a asumir algo como proyecto realizable y ejecutable (Touriñán, 2014).

El paso del conocimiento a la acción que se busca en cada relación educativa singular requiere interacción con el educando para que logre la concordancia entre valores y sentimientos, porque ese es el camino pedagógico para lograr que el educando realice algo (Touriñán, 2017a).

Yo, como educando, puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica ejecución, interpretación, comprensión y expresión. No hay educación sin afectividad, es decir, sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor que requiere concordancia entre valores y sentimientos respecto de lo que vamos a hacer. Y solo de ese modo se llega a la realización de la acción que siempre exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Por el camino de la concordancia generamos actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a los valores.

Este trabajo presenta el análisis de los datos obtenidos a partir del primer cuestionario (partes 1 a 4) de la primera etapa del Proyecto[6].

2. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO I (PARTES 1 A 4)

Para el diseño del cuestionario I se ha escogido el formato de preguntas cerradas con la intención de delimitar lo más posible las respuestas. El instrumento aborda las cuatro primeras partes de la investigación, además de la parte de identificación referida a los datos descriptivos de cada persona encuestada.

Con las partes primera y segunda, se trata de conocer cuánto de ámbito de educación y cuánto de diseño educativo se cumple en una materia instructiva. Y se inicia la indagación apuntando a cuál es el área de experiencia cultural en el que desarrolla la actividad educativa cada docente y cuáles son las formas de expresión que utiliza con más frecuencia en la enseñanza de la materia que imparte. Posteriormente, se indaga sobre las dimensiones generales, la actividad común interna, los fines generales que pretende y los procesos que va a utilizar en el desarrollo de la materia que identifica. A continuación, se inquiere sobre cuáles son los rasgos que determinan el significado educativo de la misma, así como el concepto técnico del ámbito de educación que desarrolla, es decir, educación común, específica o especializada. Estas dos partes del cuestionario acaban con una serie de cuestiones sobre los medios internos y externos que utilizan, concretamente, sobre la competencia, las capacidades específicas para la adquisición de hábitos, las disposiciones básicas y las destrezas internas.

La parte tercera del cuestionario se centra en conocer cuáles son los valores comunes que se pretenden desarrollar con la actividad docente, tanto intelectuales como afectivos; volitivos; operativos; proyectivos; morales; identitarios y del sentido de la vida; creativos e/o innovadores; los relacionados con la diversidad cultural; los territoriales, locales o espaciales; los temporales o de permanencia y, finalmente, los instrumentales formativos generales, vocacionales y profesionales y de transformación.

La parte cuarta tiene como objetivo indagar sobre los valores educativos específicos, atendiendo a las **funciones, los hábitos, las competencias y categorías de actividad** que los docentes tratan de promover desde la materia que imparten, porque ahí están los valores específicos de la materia, que son los que responden al sentido y utilidad de la materia: qué es, para qué sirve, cómo me forma la materia, en esas

[6] Se puede consultar el contenido doctrinal que fundamenta el Proyecto, en los PDF de síntesis de los 3 videos elaborados para el curso de Pedagogías alternativas, preparado para enseñanza virtual en Simposios de Redipe: TOURIÑÁN, J. M. (2018). *La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía: conocimiento de la educación y concepto de educación; construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar intervención.* Síntesis del contenido de los vídeos 1 y 2 sobre Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía (sesiones docentes correspondientes al Curso de Pedagogías Alternativas). Disponible en la dirección electrónica consultada el día 24.04.2019 http://dondestalaeducacion.com/files/8015/2630/1126/Videos1_y_2_perspectiva_meso_SINTESIS.pdf TOURIÑÁN, J. M. (2018). *La perspectiva mesoaxiológica de la pedagogía3: la función de educar como competencia técnica.* Síntesis del contenido del video 3 sobre Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía (sesiones docentes correspondientes al Curso de Pedagogías Alternativas). Disponible en http://dondestalaeducacion.com/files/7615/2924/3290/Video_3_Taller_Pers_Meso_Ped_sintesis_web.pdf Dirección electrónica consultada el 24.04.2019

preguntas están los valores educativos específicos de la materia. Precisamente por eso, la parte cuarta busca respuestas concretas a las siguientes cuestiones: cuáles son las funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural; como es la relación entre valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos; cuál es el ajuste que se hace entre competencias genéricas-transversales y básicas-específicas; y como se relaciona el desarrollo o la actividad para alcanzar los objetivos educativos que establecen las diferentes taxonomías.

Las preguntas que se formulan son cerradas y en su mayoría de respuesta múltiple, aunque alguno de los ítems tiene limitado el número de respuestas posibles.

3. PERFIL DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES

Los datos descriptivos de las personas que han respondido a las cuatro primeras partes del cuestionario nos indican que el 70’1% son de nacionalidad española, el 14’2% argentina, el 7’6% chilena y el 3’3% colombiana. El resto de nacionalidades representadas están por debajo del 1’5%: Perú, Portugal, México, Italia, Madagascar y Panamá. La mayoría de la muestra, el 80’1%, son mujeres y ejerce su función en zonas urbanas.

Todas las personas participantes son docentes. El 42’4% se formó para la docencia en Educación Primaria, el 12,5% para el ejercicio en Formación Profesional, el 10,1% para la Educación Infantil y el resto de los niveles no alcanza el 10%. Sin embargo, respecto al nivel educativo en el que imparten docencia, el 44’1% lo hace en Bachillerato, el 17’5% en Educación Secundaria Obligatoria, el 14’7% en Universidad y el mismo porcentaje en Educación Primaria, el 7,6% en Formación Profesional y el 5,2% en Educación Infantil.

Por lo que se refiere a las asignaturas o materias que imparten, las respuestas son muy variadas. El porcentaje más alto se corresponde con las materias relacionadas con Lengua y Literatura, y, por otro lado, Geografía e Historia, que fueron señaladas en ambos casos por el 12’2% de las personas informantes. El resto de las materias se encuentran por debajo del 10%. Destacan las materias escolares de Matemáticas, Filosofía, Biología y Ciencias Naturales, Psicología, Ciencias Sociales, latín y Griego.

Como no podía ser de otra manera, en función de los datos ya expuestos, la edad de la mayoría del alumnado de las personas participantes se encuentra en el rango 16-18 años.

4. PARTES 1 Y 2 DEL CUESTIONARIO: COMPONENTES DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN Y DE DISEÑO EDUCATIVO (Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito de educación y a los componentes de diseño educativo)

El ámbito de educación, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación. El ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia y las formas de expresión en cada acepción técnica de ámbito.

El *ámbito de educación,* que es siempre *expresión del área cultural valorada* como objeto e instrumento de educación *integra los siguientes componentes*: *área de experiencia* con la que vamos a educar, *formas de expresión* convenientes para educar con esa área, *criterios de significado de educación* reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, *dimensiones generales de intervención* que vamos a utilizar en la educación, *procesos de educación* que deben seguirse y *acepción técnica de ámbito.* Integrar estos componentes es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo.

La identidad de la función de educar no la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área cultural que utilizamos para enseñar en el proceso instructivo, sino la construcción rigurosa de 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada área de experiencia, que es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de ámbito de educación, sino que tenemos que ordenarlos racionalmente desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia y grado o nivel escolar. La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios adecuados. El *diseño educativo* es ordenación de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito), para intervenir contando con los medios internos y externos adecuados en cada circunstancia y nivel o grado escolar. El diseño educativo propicia la relación educativa ajustada a los elementos estructurales de la intervención en cada acción pedagógica singular para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie (Touriñán, 2017a).

En este apartado (Partes 1 y 2), la primera cuestión que se plantea se centra en **las áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación** y, concretamente, cuáles de ellas tienen relación con el contenido propio de la materia que cada persona encuestada imparte. Los resultados están muy dispersos, en correlación a la variedad de materias que los participantes señalaban en el apartado anterior; de hecho, las más señaladas apenas superan el 30%, concretamente el área "Histórica" (31'8%) y el área "Psico-social" (30'3%), siendo el área "Virtual" la menos señalada con un 4'7%.

En cuanto a las **formas de expresión** que utilizan los docentes, la mayoría señala la "Lingüística" (72%) y dentro de ella con casi el mismo porcentaje la "Oral", la "Escrita" y la "Verbal", mientras que la de "Signos" apenas es utilizada por un 14'5% de los que señalaron esta forma de expresión. La segunda forma de expresión más utilizada es la "Audio-visual" (64%). A gran distancia de estas dos, pero superando el 40% fueron marcadas las alternativas "Expresión digital" y "Expresión mediática", esta última fundamentalmente a través de la "prensa". La "Expresión dinámica", prioritariamente a

través de la "Expresión gestual", y la "expresión gráfica" que fueron indicadas por más del 30%.

En lo que hace referencia a las **dimensiones generales de intervención** que se trabajan desde las materias, la más señalada es la "inteligencia" (59'2%), y la menos reconocida es la "voluntad" (33'2%).

La **actividad común interna** que más trabajan con los alumnos es "pensar" (90%) y la menos señalada es "querer", que no llega al 30%.

Del análisis de las respuestas sobre las **finalidades** que se proponen alcanzar en sus intervenciones con el alumnado, podemos concluir que señalaron mayoritariamente aquellas que se relacionan directamente con la realidad educativa, como son las alternativas "Enseñar", "Educar", "Comunicar" y "Formar" (75'8%). También fueron elegidas, aunque a cierta distancia (en torno al 50%) las finalidades relacionadas con el mundo social o comunitario como son las opciones "socializar" y "convivir". Estos resultados son determinantes para el análisis de las partes posteriores.

Es interesante observar que las opciones menos señaladas son las que hacen referencia a "Controlar" y "Adoctrinar" que no alcanzar el 10% de las respuestas. En esta línea, entendemos que hay dos opciones, una relacionada con la realidad educativa, "instruir", que tiene un porcentaje relativamente bajo de elección (25'1%). La otra opción, "individualizar" sólo alcanza un escaso 9'5%, entendemos que puede responder a que los encuestados consideran más importante los valores sociales y comunitarios que los individuales o personales, de ahí que no se centren en esta finalidad.

Toda esta actividad la realizan mayoritariamente a través de **procesos educativos** de heteroeducación (91,9%) y más concretamente de procesos educativos formales (65%), pero tampoco deben despreciarse los procesos educativos de autoeducación ya que un poco más de la mitad de los profesionales los reconocen en su actividad.

La siguiente cuestión que se plantea hace referencia a los **rasgos que determinan el significado educativo** de la materia impartida, o dicho de otro modo, el significado educativo desarrollado. De los datos obtenidos, se desprende la misma tendencia de los fines, aunque con algunos matices diferenciales. Vuelven a destacar las opciones relacionadas con la realidad social y la realidad educativa, aunque en este caso una acción relacionada con lo social es la más señalada. En este sentido, la alternativa más escogida fue "Responsabilidad y sentido de la acción" (63%), seguida de "Integración cognitiva de lo adquirido" (50'2%), "Integración innovadora y creativa de lo adquirido" (49'8), "Dignidad y compromiso del educando" (49'3%) y "Diversidad y diferencia cultural" (42'2%).

Tal y como comentamos, la primera, la cuarta y la quinta alternativas están relacionadas con la responsabilidad y la diversidad cultural que tienen un matiz social y la segunda y la tercera son claramente del contexto educativo, además la siguiente opción elegida es "Perfeccionamiento progresivo acumulativo" (37%). Las siguientes alternativas marcadas en un 32'7% de los casos también tienen un matiz fundamentalmente social, "Socialización y territorialización de lo aprendido" y "Formación interesada en la condición individual, social, histórica y de especie del educando". Si bien esta última también tiene ciertos matices personales o individuales,

está claro que las opciones que tienden más a esta visión personal o individual son las menos elegidas; de hecho, ninguna de ellas alcanza el 30%, como es el caso de la alternativa "Positividad y desarrollo dimensional equilibrado" (29'4%) e "Identidad, individualización y sentido de la vida" (26'1%).

Con respecto a la **acepción técnica de ámbito de educación** que pretenden desarrollar con la materia que imparten, la mayoría relativa entiende que con su intervención tratan de desarrollar un ámbito vocacional o profesional (45%) y el 40'8% la considera como educación específica. Es decir, los especialistas que responden al cuestionario están divididos casi a partes iguales entre los que consideran que su materia debe ser entendida como educación especializada o como educación general.

Esta parte del cuestionario finaliza con un conjunto de preguntas relacionadas con los **medios internos y externos** que van a utilizar o pretenden desarrollar a la hora de impartir la docencia de su materia. La primera de estas cuestiones se centra en las **competencias**. Las respuestas se encuentran muy repartidas, ninguna alcanza el 50% y los extremos se encuentran a escasos 20 puntos porcentuales. La más señalada es la "Trayectoria personal" (48'3%), seguida por "Talento", "Tono vital creador" y "Tesón-tenacidad" (39'8%, 37% y 35'1% respectivamente). Las dos opciones menos elegidas son "Temple" (29'9%) y "Talante" (27'5%).

La segunda cuestión de este bloque se refiere a las capacidades específicas a alcanzar para desarrollar **hábitos**. Pues bien, a diferencia de la cuestión anterior, en esta pregunta la mayoría de las opciones supera el 50% y hay una gran diferencia entre la opción más elegida y el resto. Siguiendo la tendencia que se viene dando en esta parte del cuestionario, comprobamos que las capacidades específicas a desarrollar más importantes para los especialistas son las "Intelectuales" (78'2%). En el otro extremo, las capacidades menos trabajadas son las "Volitivas" (19'9%). El resto de las opciones se encuentran ligeramente por encima del 50% o próximas a él: la segunda alternativa es "Creativos-significacionales" (53'1%), "Operativos" (51'7%), "Proyectivos" (50'7%) y "Afectivos" (48'3%).

La tercera cuestión de este bloque se refiere a las **disposiciones básicas** que se muestra una tendencia a priorizar la dimensión intelectual, así la opción más marcada fue "Juicio-criterio" (71'6%) y la segunda "Concientización" (52'1%), la cual tiene relación con este aspecto y con la segunda disposición hacia el desarrollo de fines sociales o comunitarios. El resto de las opciones se encuentra a gran distancia, "Justicia" (35'5%), "Prudencia" (32'2%), "Templanza-compasión" (28'9) y "Fortaleza" (27%).

Finalmente, la última cuestión de este bloque hace referencia a las **destrezas internas**. Según los informantes, las destrezas que más interesados están en desarrollar es el "Interés satisfactorio" (60'2%), siendo la única que sobrepasa el 50%. Próximo a este porcentaje está la "Asertividad y sensatez" (49'8%), seguida de la "Disciplina y resiliencia" (41'7%), la "Atención selectiva" (35'5%), la "Simbolización y recursividad" (33'6%) y la "Diligencia y serenidad" (27'5%).

Para finalizar el análisis de esta parte decir que los datos desprenden tres grandes tendencias. Una primera que se centra en el desarrollo de todo lo que tiene que ver con la dimensión general "intelectual"; una segunda que trata de utilizar y alcanzar los fines fundamentales educativos, muy relacionada con la anterior; y una tercera

tendencia que parece querer desarrollar fines, competencias y disposiciones relacionadas con la sociedad o la comunidad, es decir, con las finalidades sociales. En casi todos los casos, las opciones relacionadas con estas tendencias son los más señalados por las personas especialistas que cubrieron esta parte del cuestionario.

5. PARTE 3 DEL CUESTIONARIO: VALORES EDUCATIVOS COMUNES (Ajuste de la materia escolar a los valores educativos comunes)

Como ámbito general de educación y desde el punto de vista de la tarea, la educación con un área es educación en valores (en los valores propios del significado de educación). Y esto significa que la educación 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 los valores inherentes al significado de educación desde la realidad cultural del área, es decir, desde los contenidos y formas de expresión del área. Y, por otra parte, desde el punto de vista del resultado, el objetivo fundamental de la educación con un área, 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 del área cultural, porque, en definitiva, de lo que se trata, es de disponer de la experiencia del área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación (Touriñán, 2015).

Esta parte del cuestionario trata de profundizar en los valores comunes que cada docente pretende desarrollar tomando como referencia bloques de valores. En otras palabras, se pretende indagar cuáles son los valores comunes que se pretenden alcanzar, relacionados con los siguientes grupos: “intelectuales”, “afectivos”, “volitivos”, “operativos”, “proyectivos, morales, identitarios y del sentido de la vida”, “creativos, innovadores” “de la diversidad cultural”, “territoriales, glocales, espaciales”, “temporales, de permanencia”, y “instrumentales formativos generales, vocacionales y profesionales y de transformación”.

La primera cuestión de esta tercera parte se centra en conocer cuáles son los **valores de tipo intelectual** que más se trabajan en las materias. Las respuestas confirman una de las tendencias detectadas en las partes anteriores, pues las dos opciones más señaladas son la “comprensión” (82%) y la “atención” (72%). A continuación, entre el 63% y el 52%, se registran la “observación”, la “curiosidad”, el “criterio”, la “argumentación” y la “racionalidad”. Por debajo del 45% se encuentran la “imaginación”, la “memoria” y el “juicio”. Como podemos comprobar, los datos confirman una de las tendencias ya comentadas en las partes anteriores.

El segundo grupo de valores sobre los que se pregunta son los **afectivos**. De las 7 alternativas sólo 2 superan el 50%, el “interés” (82’9%) y la “satisfacción” (64’9%). A continuación, se señala la “generosidad” (48’8%), el “altruismo” (38’4%), la “bondad” (33’6%) y el “amor” (29’9%).

El tercer grupo de valores sobre los que se interroga son los de tipo **volitivo**. La “perseverancia” (84%), la “paciencia” (71’1%) y la “disciplina” (61’1%). Son los más elegidos. Debemos hacer hincapié en las diferencias porcentuales significativas entre ellas. El resto de las opciones se mueven en la franja entre el 20 y el 30%: “resistencia”

(29’9%), “valentía” (28%), “recompensa” y “resiliencia” (27% cada una) y “lealtad” (23’2%).

Los **valores operativos** son el siguiente grupo incluido en el cuestionario, relacionados con el hacer o elegir-hacer. En este bloque el más elegido fue la “iniciativa” (81%) la “eficacia” (65’4%) y la “eficiencia” (63’5%). Por debajo del 50% se encuentran la “serenidad” (44’5%), el “liderazgo” (25’1%) y la “diligencia” (24’6%). En este caso, encontramos una correlación menor con las respuestas de las partes 1 y 2.

El siguiente tipo de valores son los denominados “**proyectivos, morales, identitarios y del sentido de la vida**”. Las alternativas más escogidas son la “sensatez” (59’7%), la “integridad” (56’9%), la “humildad” (56’4%) y la “autenticidad” (50’2%). A partir de 11 puntos porcentuales de distancia, se encuentra la “asertividad” (39,8%), el “sentido de permanencia” (31’1%), la “honorabilidad” (27%) y la “identidad e individualización” (26’5%).

El siguiente grupo de valores se aglutina bajo la denominación “**creativos, innovadores**”, relacionados fundamentalmente con el crear. En este caso, las respuestas se agrupan por parejas y con diferencia entre pares y grupos de pares similares. El primer par de los dos valores más señalados fueron con el la “innovación” (69’2%) y el “emprendimiento” (57’3%). A este le siguen la “simbolización” (42’2%) y la “recursividad” (37’9%). Finalmente, el último par está compuesto por la “descarga” (26’1) y la “competitividad” (19’9%).

Con respecto a los valores relacionados con la “**diversidad cultural**”, siguen las líneas del resto de los grupos, con valores concentrados en diferentes rangos. En este grupo de valores hay dos que sobresalen sobre el resto, la “tolerancia” (79’6%) y a corta distancia las “relaciones de multiculturalidad” (65’4%). A continuación, aparece un par de ellos con porcentajes muy similares, “las relaciones de integración territorial de diferencias culturales” (47’4%) y las “relaciones de pluralismo” (42’4%). Le siguen la diversidad” (34’7%) y la “alteridad” (16’1%).

En referencia a los valores “**territoriales, glocales, especiale**s” presentan tendencias similares a los grupos anteriores, aunque con diferencias mucho más acusada entre los más y los menos señalados. En este caso, hay tres valores que presentan porcentajes similares y que destacas del resto, “la cooperación” (78’2%), “la participación” (77’7%) y “la socialización” (76’8%). A más de 20 puntos porcentuales, pero superando el 50% es indicado el valor del “desarrollo solidario” (53’7%). A gran distancia “la globalidad” (34’3%) y “el desarrollo cívico nacional” (27%). El resto de las opciones aparece ya con porcentajes menores, los más bajos de todas las alternativas de esta parte 3. De mayor a menor porcentaje son: “lo virtual” (14%), “la territorialidad” y “la localidad” (12’3% cada una), “transnacional y planetaria” (10’9%) y “lo glocal” (9’5%). Las tres opciones más elegidas concuerdan con una de las tendencias que vemos claramente en las partes 1 y 2, la socialización o con todas aquellas alternativas que hacen referencia a lo social y a lo comunitario, como son en este caso los valores de la cooperación, la participación y la socialización.

El penúltimo grupo de los valores que se presentan en el cuestionario es el relacionado con los valores “**temporales o de permanencia**”. En este caso solamente hay un valor mayoritario, “lo continuo” (62’1%). El resto de los valores no alcanza el 50%:

"lo permanente" (46%97) y "lo procesual" (42'2%), "lo diacrónico" (30'8%), "lo intemporal" (23'7%) y "lo sincrónico" (21'8%). La última alternativa es "lo ocasional" (12'3%).

El último grupo de valores se relacionan con los "**instrumentales, formativos generales, vocacionales y profesionales y de transformación**". En este caso concreto se les planteaban tres cuestiones, dos referentes a la derivación de los valores de este grupo y la tercera sobre su importancia social en la actualidad. Con respecto a los valores instrumentales derivados de las áreas de expresión cultural, ninguna de las áreas alcanza el 50%, si bien hay una, la "psico-social" que llega al 48'3%. A continuación, la "ética" (42'2%), la "histórica" (39'8%), la "antropológica-cultural" (38'9%) y la "cívico-política" (37%), la "estético-artística" (30'8%), la "filosófico-transcedental" (24'2%), la "literaria" (22'3%), la "científico-tecnológica" (21'8%), la "geográfica-ambiental" (17,5%), la "físico-natural" (15%) y la "económica" (14'7%). Los últimos lugares los ocupan el área "bio-sanitaria" (10'9%) y el área "virtual" (9%).

La tendencia social se vuelve a poner de manifiesto en esta cuestión, puesto que las áreas más señaladas son las que tienen una relación mayor con este ámbito. Por otra parte, también se tiene que destacar que las áreas más señaladas tienen más relación con las ciencias sociales y las humanidades frente a las ciencias experimentales, naturales y sanitarias. De hecho, las 8 primeras áreas más señaladas de las 14 que se proponen, son de áreas sociales o humanidades, incluso la novena opción, la "científico-tecnológica" podría estar en cualquier grupo de áreas, por lo que la primera área del ámbito de las ciencias experimentales o naturales aparece en el puesto décimo primero, concretamente el área "físico-natural".

Con respecto a la cuestión que trata de conocer en qué formas de expresión nuestros informantes derivan los valores instrumentales, en las respuestas que señalaron encontramos grandes diferencias con respecto a la cuestión anterior. En este caso hay dos expresiones que son marcadas por más de la mitad de los encuestados: la "expresión lingüística" (71'6%), que utiliza mayoritariamente la modalidad "oral" y la "escrita". La siguiente fue la "audio-visual" (55%). El resto de opciones quedan a gran distancia: "expresión dinámica" (37'4%), "expresión digital" (34'6%), "expresión gráfica" (29'4%), "expresión plástica" (28%), "expresión mediática" (25'6%), "expresión mixta" (19'9%), "expresión musical" (19'4%), "expresión matemática" (14'2%) y "expresión compleja" (10%).

La parte 3 del cuestionario finaliza con una pregunta sobre la **relevancia social** que tienen en la actualidad una serie de valores. Antes de analizar esta cuestión, comentar que está dividida en dos partes, una primera en la que se profundiza en la relevancia de 5 grupos de valores y una segunda parte en la que se pide que se especifique más sobre el grupo "artísticos".

De los 5 grupos de valores que se ponen como opciones, vemos que alrededor de la mitad de los encuestados se centran fundamentalmente en 4 de ellos y sólo uno sobrepasa el 50% de las respuestas: los valores "ambientales, los de ocio y esparcimiento". Cerca de este grupo están "los servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios" (49'8%), "los económicos; los tecnológicos" y "los artísticos" (46'9% cada uno) y, en último lugar "los corporales y estéticos" (29'4%).

Respecto a la segunda parte de la cuestión que se centra exclusivamente en valores "artísticos", el 50'5% señala las "artes sociales, visuales y cinematográficas".

De manera general, los datos de conjunto de las respuestas a los cuestionarios permiten afirmar que los valores más elegidos, independientemente del grupo en el que se clasifican, tienen que ver con el ámbito intelectual y el ámbito social, comunitario o cultural, aunque, curiosamente, el más marcado pertenezca al ámbito personal, de la voluntad individual como es la "perseverancia". Estos datos vienen a confirmar las tendencias apuntadas en las partes 1 y 2.

6. PARTE 4 DEL CUESTIONARIO: VALORES EDUCATIVOS ESPECÍFICOS QUE SE VINCULAN A LAS MATERIAS ESCOLARES (Ajuste de la materia escolar a los valores educativos específicos)

El objetivo fundamental de la educación con un área, en tanto que ámbito de educación general es doble. Por una parte, dominar los valores educativos específicos y singulares, propios del sentido conceptual de esa área en la educación básica y obligatoria de todos los educandos, utilizando los contenidos de experiencia cultural de esa área y las formas de expresión que le son propias. Por otra, lograr el desarrollo de los educandos desde las finalidades propias del área cultural, proporcionándole instrumentos culturales para decidir y realizar sus proyectos.

En el epígrafe anterior, hemos visto que, en la educación entendida como ámbito general de educación, se trata de alcanzar los *valores comunes* de la educación en tanto que educación (los vinculados al significado de educar) Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación con el área es, conceptualmente hablando, uso y construcción de "experiencia cultural valiosa", es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural área y por eso es un área de experiencia específica en la que nos enseñan su sentido conceptual, sus contenidos y las formas de expresión más adecuadas al área; es decir, como ámbito de educación general se trata de alcanzar los *valores específicos* para la formación de la persona, derivados del sentido conceptual del área. La educación 'por' el área, forma parte de la educación obligatoria de las personas, en tanto que ámbito de educación general, porque es área de experiencia consolidada y un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos (los propios del área, química, artes, matemáticas, etc., respectivamente) y, al igual que podemos hablar de la educación física, química, matemática, 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 (Touriñán, 2017b).

La parte 4 del Cuestionario se centra fundamentalmente en conocer las funciones, los hábitos, las competencias y categorías de actividad que los docentes tratan de promover desde la materia que imparten, porque ahí están los valores específicos de la materia, los que responden al sentido y utilidad de la materia: qué es, para qué sirve, cómo me forma la materia, en esas preguntas están los valores educativos específicos de la materia.

La primera cuestión de esta parte aborda el sentido que se da a la materia en relación con las **funciones que se reconocen por las áreas de experiencia cultural**. Hay

tres alternativas que destacan, la "Función formativa, educadora y de identidad e individualización" (61'6%), la "Función de comunicación, interacción y cuidado" (55'5%) y la "Función cultural, instructiva y de diversificación" (50'2%). En el extremo inferior se sitúa la "Función normativa y prescriptiva" (10'9%).

La segunda cuestión es la que trata de conocer cuál es el sentido de la materia en referencia a los **valores, la actividad común interna, los rasgos determinantes y los hábitos**. En este caso, las respuestas a las 6 alternativas que ofrecía esta cuestión no presentan grandes diferencias porcentuales. La opción "Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias" es elegida por más de la mitad de los informantes (54%). A continuación, se sitúan "Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios" (48'8%), "Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas" (46'9%), "Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia entre ambos" (42'2%), "Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos" (39'8%) y "Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos" (38'9%).

Los datos confirman los resultados sobre las dimensiones generales que están trabajando en la materia impartida, con alguna fluctuación en el orden de las dimensiones. Además, todos los porcentajes de la parte 4 se encuentran por debajo, exceptuando la relacionada con la voluntad, que suben ligeramente de porcentaje, aunque siguen siendo los menos marcados. En todo caso, las tendencias a priorizar valores vinculados al ámbito intelectual sobre el resto y a seleccionar menos lo relacionado con lo individual y personal se mantienen de forma clara.

Por lo que se refiere a la cuestión del **ajuste de la materia a las competencias generales y específicas**, de las 6 alternativas, 4 de ellas superan el 50%: las "Competencias genéricas técnicas" (61'6%), las "Competencias genéricas interpersonales-sociales" (61'1%), la "Competencia específica vinculada al área" (57'3%) y las "Competencias genéricas personales" (56'4%). A continuación, aparecen las "Competencias genéricas instrumentales" (47'4%) y las "Competencias genéricas sistémico-organizativas" (35'5%).

Recalcar que vuelven a aparecer las tendencias ya comentadas; de hecho, las dos alternativas más señaladas se refieren a lo intelectual y a los social e, incluso, la tercera opción que habla de competencias personales, tiene cierto matiz relacionado con lo intelectual y social, comunitario o cultural. Por el contrario, la organización, planificación, etc., que parecen más relacionados con la economía, con el control, con la selección, con la gestión, etc., es la menos señalada, por lo que se confirma también esta tendencia a valorar menos todo lo relacionado con estos ámbitos.

Esta parte acaba con una pregunta sobre el sentido que le dan a la materia que imparten en función de los **objetivos educativos**. En este caso, los valores educativos seleccionados por más docentes y situados en el primer cuartil son "Comprender" e "Interpretar", seguidos en el segundo cuartil por "Participar", "Conocer", "Explicar", "Analizar", "Comunicar" y "Colaborar". En el último cuartil se encuentran "Utilizar", "Reforzar", "Clasificar", "Controlar", "Gestionar", "Administrar" y "Modificar".

En esta cuestión, se vuelve a confirmar también la tendencia hacia los objetivos intelectuales; de hecho, los dos más señalados podemos decir que pertenecen a este

ámbito, o 5 de los más marcados. También se confirma la tendencia de valoración, aunque no tanto como los anteriores, hacia los relacionados con lo social, comunitario o cultural; de hecho, los 2 objetivos, no relacionados con el ámbito intelectual, que superan el 50% son "Participar" y "Colaborar" que tienen, fundamentalmente, ese componente social y comunitario. Por el contrario, los objetivos relacionados con el control y la gestión, otra de las tendencias que se desprenden de las respuestas a estas partes del cuestionario, se encuentran, fundamentalmente, en los dos cuartiles inferiores y, en general, en el más bajo. Solamente está por debajo de ellos "modificar", que parece que fue entendido con un matiz de control, de modificación de conductas.

7. CONCLUSIONES

El perfil de la muestra es de una docente residente en su mayoría en zonas urbanas, que se formó en Educación Primaria y está ejerciendo, mayoritariamente, en centros de Educación Secundaria o educación superior, imparte su docencia en Bachillerato, Formación Profesional, Educación Superior o Universidad, con alumnado, en su mayoría, en un rango entre los 16 y los 18 años de edad.

Las partes 1 y 2 del cuestionario nos aproximan a una intervención construida y planificada (procesos de heteroeducación en procesos formales) que se centra fundamentalmente en alcanzar finalidades relacionadas con la realidad educativa, seguidas por las sociales o comunitarias y, dejando de lado las relacionadas con el control y el individualismo. En esta línea, la actividad mayoritaria se centra en "pensar", que se alinea con la dimensión general más trabajada, "inteligencia". Reforzando esta tendencia, con respecto a los rasgos que determinan y cualifican el significado educativo de la materia impartida, de nuevo, los más elegidos fueron los que presentaban un componente social, como son la "responsabilidad" y la "diversidad cultural", y con la "integración de lo adquirido o desarrollado" (conocimientos, hábitos, destrezas, actitudes, etc.), por el contrario, las opciones con un matiz más personal o individual fueron la menos señaladas.

En cuanto a la forma de entender la materia con respecto al ámbito de educación, los encuestados se encuentran divididos entre dos de las tres opciones. Es decir, reconocen la educación especializada, ya que consideran la materia como parte del ámbito profesional y vocacional, y la educación específica, como ámbito de la educación general. Por el contrario, solamente una cuarta parte la entiende como Educación común, es decir, como ámbito general de educación. Para analizar correctamente este apartado es necesario tener en cuenta que una parte importante de encuestados imparten docencia en la universidad, la educación superior, el bachillerato y la educación profesional.

Respecto a los medios internos y externos que utilizan o pretenden desarrollar los docentes en sus intervenciones con la materia que imparten, se reconoce la "Trayectoria personal" como la competencia más adecuada para su consecución, y el "Talante" como la menos influyente. Respecto a las capacidades sobresalen las "Intelectuales" que coinciden como podemos comprobar, con la opción más elegida sobre la dimensión general "Inteligencia" y con la actividad común interna más marcada "Pensar".

Las disposiciones básicas, presentan similitudes a la cuestión de las capacidades y además vuelve a confirmar algunas de las tendencias detectadas con anterioridad. La más marcada es el "Juicio-criterio", tendencia intelectual, la segunda la "Concienciación", y la tercera, la "Justicia", ambas con significado en lo social.

En el caso de las destrezas internas con las que se puede vincular la materia impartida sólo una opción supera ampliamente el 50%, el "Interés satisfactorio" y se aproximan la "Asertividad y sensatez" y la "Disciplina y resiliencia".

La parte 3 se centra en identificar los componentes de educación común en la materia impartida por cada docente. Las opciones se construyen sobre diez bloques de valores. Los valores más señalados, por encima del 80%, son la "Perseverancia" del grupo de los *volitivos*, la "Comprensión" del grupo de los *intelectuales*, el "Interés" de los *afectivos* y la "Iniciativa", parte de los valores *operativos*. A este grupo podemos añadir otros 5 que superan el 70%: la "Tolerancia" del grupo de la *diversidad cultural*, la "Cooperación", la "Participación" y la "Socialización" del grupo de los *territoriales* y la "Atención" del grupo *intelectuales*.

En conjunto, los valores más elegidos, independientemente del grupo en el que se clasifican, tienen que ver con el ámbito intelectual y el ámbito social, comunitario o cultural, aunque curiosamente el más marcado pertenezca al ámbito personal, de la voluntad individual como es la "Perseverancia". Entre los menos elegidos, por debajo del 15%, se encuentran la "Grandeza de miras", lo "Virtual", la "Territorialidad" y la "Localidad". A continuación, aparece lo "Ocasional", la "Fantasía" y el "Sentido de la intimidad y pudor". En los últimos lugares, lo "Transnacional y planetario", lo "Glocal" y la "Polarización". De nuevo, podemos comprobar que se mantienen las tendencias ya apuntadas en párrafos anteriores, ya que los menos elegidos tienen matices relacionados con lo personal, individual y territorial, en este último caso no como ámbito de lo social, comunitario o cultural, sino como ámbito geográfico o delimitación territorial y, por tanto, más relacionado con las fronteras y la separación cultural y social.

La parte 4 confirma muy claramente la valoración positiva hacia todo lo relacionado con lo intelectual y, aunque no con porcentajes tan altos, lo relacionado con lo social, comunitario o cultural. Por el contrario, lo relacionado con lo individual, con el control, con la gestión y con la territorialidad son las opciones que presentan valoraciones más bajas. En este sentido, cuanto más concreta y específica es la cuestión y las alternativas que se les proponen, más se confirman estas tendencias y mayores son las diferencias porcentuales entre dichas opciones.

Si bien en las respuestas a la pregunta sobre las funciones, las tendencias que se confirman son la relacionada con la preferencia por el ámbito formativo, intelectual y con matices sobre lo individual, "Función formativa, educadora y de identidad e individualización", en el extremo opuesto, la alternativa menos señalada fue la "Función normativa y prescriptiva", relacionada con el control y la generación de normas. En el resto de items, recuperamos la alineación con las partes 1, 2 y 3. En el caso del sentido de la materia en referencia a los valores, la actividad común interna, los rasgos determinantes y los hábitos, la opción más seleccionada es "Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias" frente a "Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos", en el extremo más bajo de las elecciones.

Es importante resaltar que, en el ajuste de la materia a las competencias generales y específicas, las "Competencias genéricas técnicas" destacan como las preferidas de la muestra y las "Competencias genéricas sistémico-organizativas" se significan como las menos valoradas.

A su vez, los objetivos educativos sitúan a "Comprender" e "Interpretar" en el primer cuartil de los resultados, seguidos de "Participar", "Conocer", "Explicar", "Analizar", "Comunicar" y "Colaborar" en el segundo frente a "Controlar", "Gestionar", "Administrar" y "Modificar" en los últimos puestos.

Por último, puede afirmarse que, de las partes del cuestionario analizadas en este trabajo, se deducen varias tendencias a la hora de describir los valores puestos en marcha en las materias impartidas por las personas participantes. Por un lado, se desprende de las respuestas más seleccionadas la preferencia por valores intelectuales y muy ligada a esta una segunda que trata de utilizar y alcanzar los fines fundamentales educativos o formativos. Por otro lado, aunque no desligada totalmente de las anteriores, con porcentajes ligeramente menores, se visibiliza tendencia a elegir valores vinculados a lo social, comunitario o cultural. En contraposición, hay tres tendencias que se extraen de las alternativas menos valoradas, la relacionada con lo individual y lo personal, sobre todo con respecto a lo volitivo, la relacionada con la organización y la gestión, y, lo vinculado al control y la generación de normas.

A la vista de los datos podemos confirmar que el Proyecto "*Construcción de ámbitos de educación, Educar con el área cultural, Educere Area* (*valores específicos y valores comunes de educación con un área cultural; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito*)" tiene capacidad de resolución de problemas y es una herramienta válida para comprobar cada docente cuánto de educativo está tratando de conseguir con la materia escolar que imparte. La línea de investigación "*Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación*" es susceptible de proyectos replicables de pedagogía aplicada desde los fundamentos de la pedagogía mesoaxiológica.

Todos los proyectos de replicación estarían orientados a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención derivada, desde la materia impartida. Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación al área de experiencia cultural "elegida". Este mismo enfoque puede hacerse para las diversas áreas de experiencia cultural que forman parte del currículum. En cada uno de los proyectos realizables bajo este enfoque pretendemos desarrollar claves de la integración pedagógica de valores específicos del área cultural y valores comunes de educación para el diseño educativo del ámbito. Nuestra tarea en esta primera etapa se enfocará, a partir de este primer análisis, a determinar y coordinar subproyectos similares pero especificados por materia o grupos de materias afines (artes, filosofía, ciencias naturales, ciencias sociales, tecnologías y así sucesivamente)[7].

[7] El Grupo de investigación TeXe y la subred RIPEME quieren dejar constancia expresa del agradecimiento a REDIPE por haber propiciado la puesta en marcha de los proyectos interinstitucionales y multiárea, en el que se integra el Proyecto Educere Area. Con esta oportunidad REDIPE está

8. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS DE AUTOR

Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención***.** A Coruña: Netbiblo (Disponible en DF en http://dondestalaeducacion.com).

Touriñán, J. M. (2015). P*edagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira (Disponible la 2ª edición de 2016).

Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención.* A Coruña: Bello y Martínez.

Touriñán, J. M. (2017a). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (2017b). *Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Colombia: Redipe.

Touriñán, J. M. (2018). *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education*. Colombia-Nueva York: Redipe (Bowker-Books).

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada.* Santiago de Compostela: Andavira.

contribuyendo de manera inequívoca a la formación de profesionales y a la innovación del conocimiento de la educación, que se constituye en el eje vertebrador de la competencia profesional.

ANÁLISIS DE DATOS DEL CUESTIONARIO 5; PROYECTO EDUCERE AREA. EDUCAR CON LAS ÁREAS CULTURALES. CUESTIONARIO DE PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA **(1ª Fase)**

Silvana Longueira Matos: *silvana.longueira@usc.es*
Antonio Rodríguez Martínez: *antonio.rodriguez.martinez@usc.es*
José Manuel Touriñán López: *josemanuel.tourinan@usc.es*
Universidade de Santiago de Compostela
Grupo TeXe. Red RIPEME

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que estamos realizando se encuadra en la línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. Su denominación concreta es EDUCERE AREA: "Educar con el área cultural". Su objetivo es conocer y establecer los valores educativos comunes y específicos (no especializados) que se pueden desarrollar en cada área de experiencia cultural que se convierte en materia escolar, así como las claves de la integración pedagógica para el diseño educativo de los diferentes ámbitos de educación. Esta línea de investigación y su proyecto está registrada como propiedad intelectual (Número de asiento Registral: 03/2017/1370) con carácter nacional e internacional y tiene por objetivo construir ámbitos de educación y desarrollar el diseño educativo del ámbito[8].

Este proyecto de investigación está siendo desarrollado por el grupo de investigación Terceira Xeneración (TeXe) de la Universidad de Santiago de Compostela, promovido por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) e integrado en la Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (RIPEME).

Para la planificación de la investigación partimos del concepto de Pedagogía Mesoaxiológica (Touriñán, 2017) según el cual se trata de valorar como educativo el medio o el contenido que se utiliza en la enseñanza, ajustándolo a criterios de significado de educación para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo

[8]Se puede acceder al PDF de presentación del Proyecto, de la Línea de investigación que nutre y fundamenta al proyecto y de los Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica en la dirección electrónica http://dondestalaeducacion.com/files/9715/5532/8702/Proyecto_Educere_Area-Linea_Invest_PMyCAE.pdf

Se puede acceder a la información general acerca del Grupo desde la sede electrónica del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela, en el que está integrado y cuya sede electrónica es http://www.usc.es/gl/departamentos/pedagoxia-didactica/terceira.html (fecha de consulta 24.04.2019). También se puede consultar la producción del Grupo en la página institucional de la Universidad de Santiago de Compostela, dedicada a los Grupos de Investigación http://www.usc.es/gl/investigacion/grupos/texe/ (fecha de consulta 24.04.2019).

correspondiente y generar intervención atendiendo a valores comunes y específicos de cada área de experiencia utilizada para educar.

Esta concepción de la Pedagogía nos llevó a construir un cuestionario de preguntas cerradas que trata de conocer la opinión de los diferentes especialistas de la educación sobre dicho tema y concepción pedagógica.

El cuestionario se divide en 2 partes y 5 secciones, la primera parte responde a las 4 primeras secciones y la segunda a la 5ª, además de la parte de identificación referida a los datos personales o de identificación.

Con las secciones primera (cuánto hay de ámbito de educación en mi materia escolar) y segunda (cuánto hay de diseño educativo en mi materia escolar), se trata de conocer cuál es el área de experiencia cultural en el que desarrolla la actividad educativa de los docentes, así como las formas de expresión que utiliza más frecuentemente en la enseñanza de la materia que imparte. Posteriormente, se les pregunta sobre cuáles son las dimensiones generales, la actividad común interna, los fines generales que busca y los procesos que va a utilizar en el desarrollo de la materia que imparte. A continuación, se les inquiere sobre cuáles son los rasgos que determinan el significado educativo de la materia de la que se imparte docencia, así como el concepto técnico del ámbito de educación que desarrolla, es decir, educación común, específica o especializada. Estas dos secciones del cuestionario acaban con una serie de cuestiones sobre los medios internos y externos que utilizan, concretamente, sobre la competencia, las capacidades específicas para hábitos, las disposiciones básicas y las destrezas internas. Lo propio del diseño son los medios internos y externos que utilizamos para educar. Lo propio del ámbito es ver cómo materializo e integro en mi materia los componentes estructurales del ámbito de educación)

La sección tercera del cuestionario se centra en conocer cuáles son los educativos valores comunes que se tratan de desarrollar con su actividad docente, tanto intelectuales como afectivos; volitivos; operativos; proyectivos; morales; identitarios y del sentido de la vida; creativos e/o innovadores; los relacionados con la diversidad cultural; los territoriales, locales o espaciales; los temporales o de permanencia y, finalmente, los instrumentales formativos generales, vocacionales y profesionales y de transformación.

La sección cuarta tiene como objetivo indagar sobre los valores educativos específicos, vinculados al sentido conceptual del área o materia instructiva que utilizamos para educar (¿Para qué sirve esa área?, ¿Cómo me forma?, ¿Cómo mejora mi capacidad de decidir?, ¿Qué competencias y destrezas me confiere o permite alcanzar?, etcétera). Por tanto, esta sección atiende a valores específicos derivados de las funciones, los hábitos, las competencias y categorías de actividad que se tratan de promover, más concretamente, cuáles son las funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural; como es la relación entre valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos; cuál es el ajuste que se hace entre competencias genéricas-transversales y básicas-específicas; y como se relaciona el desarrollo o la actividad para alcanzar los objetivos educativos que establecen las diferentes taxonomías.

Sobre estas cuatro secciones ya hemos hecho un trabajo que recoge los resultados de aplicación de los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica (Longueira,

Rodríguez y Touriñán, 2019), que está resumido en el análisis recogido en las páginas anteriores (Análisis de datos de cuestionairios de perspectiva mesoaxiológica 1-2-3-4).

La segunda parte del cuestionario es la sección quinta que utiliza el contenido de las anteriores secciones, para elicitar las actitudes favorables los valores educativos elegidos. Este quinto cuestionario de elicitación de actitudes se organiza en 4 apartados, que se corresponden con las cuatro actitudes básicas que permiten avanzar en la concordancia entre valores educativos y sentimientos que producen en cada persona cuando en el paso del conocimiento a la acción.

El primero hace referencia al “Reconocimiento” que entendemos como la capacidad para conocer las razones por las que algo es valioso. Reconocer el valor quiere decir que diferenciamos los rasgos que hacen que algo sea valioso, con independencia de que se elija o no. Por ejemplo: "reconocemos al médico como valor, porque cura".

El segundo es la “Aceptación”, en este caso nos estamos refiriendo a la capacidad para elegir algo como medio para lograr un fin determinado, previo su reconocimiento. Aceptar significa querer comprometerse con algo, como medio o como fin, para realizarlo. Por ejemplo: Reconozco el valor de hacerse médico o hacerse arquitecto, pero yo quiero ser médico, ya que el significado de médico se ajusta mejor a mis fines y capacidades, si bien ambas opciones son reconocidas como valiosas.

El tercero es el relacionado con la “Acogida”, se trata de saber cómo se integran los valores en el proyecto educativo que se va a desarrollar con la materia. Significa que se integran esos valores en el proyecto educativo desarrollado desde la materia escolar impartida en un determinado nivel; es decir, decide actuar con ellos, porque puede resolverlos o realizarlos bien en el nivel escolar en el que está trabajando.

Y el cuarto la “Entrega”, se trata de conocer cuál es la satisfacción que produce el desarrollo de determinados valores como profesional de la educación. Significa que se entusiasma con el desarrollo de determinados valores educativos, porque su realización le produce satisfacción positiva como profesional de la educación desde la materia escolar impartida, porque sin ellos tendría conciencia de no estar educando pues, son los valores que, al integrarlos en sus proyectos educativos de aula, le despiertan sensibilidad afectiva y se entusiasma con ellos, bien por conciencia profesional, bien por empatía personal.

En los 4 apartados se analizan resultados, tanto desde los valores educativos comunes, como desde los valores educativos específicos.

Conviene destacar que esta quinta sección se diferencia con respecto a las otras cuatro secciones en que esta parte del cuestionario las preguntas se formularon **en sentido negativo**, es decir, no se les pregunta cuáles son los valores educativos comunes y específicos que reconoce, acepta o acoge, sino que se les inquiere por las que no reconocen, no aceptan o no acogen. Por el contrario, en el caso de la “entrega” (cuarta forma de actitud) las preguntas se mantienen en positivo al igual que el resto de las secciones anteriores.

Asimismo, debemos tener en cuenta que no todas las personas que cubrieron este cuestionario contestaron a todas las secciones. Así vemos que hay una diferencia de 32 entre las 4 primeras secciones de la primera parte y la quinta (segunda parte),

concretamente 211 respondieron a las 4 primeras secciones y de esos 199 respondieron a la quinta.

2. ELUCIDACIÓN DE ACTITUDES: APARTADO DE DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Los datos personales o individuales de las personas que respondieron a la sección 5, no difiere mucho al de las 4 primeras secciones del cuestionario. Así, la mayoría son españoles, concretamente 146, lo que representa el 73’7% de los encuestados, seguido de los argentinos (25) con el 12’6% y de los 16 chilenos que equivalen al 8’1%, el resto de los países que no superan el 1’5% son los siguientes: Colombia (3), Perú (2), Portugal (2), México (2) y Panamá (1).

Con respecto a la localidad, la mayoría relativa es de Santiago de Compostela (37) con el 18’6% y el resto está repartido por casi todos los municipios Galicia destacando Pontevedra (9), Vigo (6), Ourense (5), A Coruña (4) entre otros con menor número. También es importante indicar que 8 de los 25 argentinos son de Viedma y 5 de Buenos Aires y 5 de los 16 chilenos son de Melipilla. Debemos tener en cuenta que en este ítem tuvimos que anular por diferentes motivos 37 cuestionarios, lo que representa el 18’6% de la muestra.

En lo que hace referencia a la variable sexo, la mayoría son mujeres, en concreto 158, lo que representa el 83’2% y 31 hombres que equivale al 16’3%, en este caso por falta de información se anularon en este ítem 10 cuestionarios.

Con respeto a los estudios en primer lugar aparece el Bachillerato (80) con el 40’4%, seguido de la Educación superior y la Universidad (46) con el 23’2% y del 15’2% de la Educación Secundaria Obligatoria (30), el resto de las opciones no alcanza el 10%.

La ocupación fundamental es la de docente, que es señalada por 185, lo que representa el 93% frente al 7% que indicaron la alternativa alumnado (14).

En el caso de los docentes, la mayoría, lo que es contradictorio con las secciones anteriores, se formó para la docencia en Bachillerato (88) lo que equivales al 52’7%, seguido de la Formación Profesional (16) con el 9’6%, la Educación Primaria (12) con el 7’2%, el resto de los niveles no alcanza apenas el 5%.

En este caso, a diferencia de las secciones anteriores del cuestionario, no hay contradicción entre la formación y el centro en el que imparten docencia, ya que el 42’6% dice estar en un centro de bachillerato (84), seguido con 19’3% que señala centros de Educación Superior o Universidad (38), del el 17’3% en Centros de Educación Secundaria (34), y ya con porcentaje menores el 9’6% en centros de Educación Primaria (16) o el 7’1% en centros de Formación Profesional (14), el resto de las respuestas tienen porcentajes inferiores al 3%.

Estos mismos datos se corroboran cuando se les inquiere por el nivel educativo en el que imparten docencia. Así el 45’7% señala Bachillerato (91), el 16’1% Educación Secundaria Obligatoria (32), el 15’1% Educación Primaria (30), el 14’9% Universidad o Educación Superior (29), seguido por la Formación Profesional (15) y la Educación Infantil (9) que corresponde al 7’5% y al 4’5% respectivamente.

Al igual que el resto de las secciones, hay que comentar que se da un pequeño baile de datos entre las respuestas sobre el centro y el nivel en que imparten docencia. Si bien los porcentajes de los que dicen estar en un centro de Bachillerato y el nivel de su materia son similares 42’6 y 45’7, así como con respecto a la Formación Profesional (7’1 y 7’%%) y de la Educación Infantil (2 y 4’5), el resto de las opciones cambian, sobre todos los que señalan las alternativas Educación Superior o Universidades que pasan del 19’3% al 14’6%, pasando del tercer al cuarto lugar; la secundaria obligatoria que era la tercera pasa a ser la segunda, a pesar que se reduce su porcentaje al pasar de 17’3 al 16’1 y la primaria que pasa del segundo al tercer puesto, pero es la que más sube al pasar de del 9´6% al 15’1%

La explicación de estas variaciones, entendemos que se debe a que los centros pueden tener diversos niveles educativos por lo que señalaron el más alto en la pregunta sobre el centro y que en la cuestión del nivel en el que imparten los estudios, en el que desarrollan su actividad pudieron marcar las dos alternativas. O en el caso de la formación hay un 17’1% nulos o desaparecidos.

En esta sección, al contrario que en las anteriores, la formación inicial para la que prepararon coincide con la que están impartiendo en un centro de Bachillerato.

Por lo que se refiere a las asignaturas o materias que imparten, las respuestas son muy variables, siendo el porcentaje más alto el de las materias relacionadas con la Lengua y Literatura y la Geografía e Historia, que fueron señaladas en ambos casos por 25 informantes, lo que representa el 13’4% de los encuestados. El resto de las materias no sobrepasa el 10%, entre ellas podríamos destacar el 8’6% de las materias Pedagógicas, el 7% de Matemáticas y de Psicología, de Filosofía con el 6’5, de Biología o Ciencias Naturales con el 5’9%, el resto de las materias o grupos de materias no llega al 5%.

Como no podía ser de otra manera, en función de los datos que estamos analizando, la edad del alumnado de estos docentes ya estar mayoritariamente entre los 16 y 18 años. Así la edad mínima en este tramo es del 57’8% y la edad máxima de este tramo del 54’8%. En este caso, es al contrario de lo que se deduce en las secciones anteriores. Por el contrario, mantiene el mismo orden en cuanto a los años. Así en la edad mínima el porcentaje mayor corresponde a los 16 años (24’6%), seguido de los 17 años (19’1%) y de los 18 años (14’1%), por el contrario, en la edad máxima es a la inversa el mayor corresponde a los 18 años (32’2%), seguida de los 17 años (14’1%) y de los 16 años (8’5%).

Con respecto a este ítem he de comentar que la menor edad son los 2 años y la mayor 40 años, en ambos casos señalados por un encuestado, con respecto a las secciones anteriores la edad mínima se mantiene, pero la máxima baja en 17 años, al pasar de 57 a 40.

Finalmente, con respecto a los 14 que manifestaron estar realizando algún tipo de estudios el 46’2% lo hace en la Educación Superior o en la Universidad (6), un 15’4% manifestaron la respuesta otras opciones (2). Asimismo, hay que comentar que muchos de estos discentes pueden estar al mismo tiempo siendo docente en otros centros, con permisos para ampliar estudios.

Como Conclusión, con respecto a los datos de identificación o individuales, podemos decir que el perfil de la muestra que responde al cuestionario es de una persona española, concretamente gallega, residentes en su mayoría en zonas urbanas, con una formación de Bachillerato, Educación Superior o Universidad. La ocupación principal es la de docente, que se formó principalmente para la docencia en Bachillerato que está en centros de Bachillerato y que imparte su docencia en el mismo Bachillerato, con un alumnado que está entre los 16 y los 18 años. Con respecto a las secciones anteriores, sólo se produce un cambio y este hace referencia a la formación inicial, mientras que en las primeras secciones los encuestados manifestaron que se formaron principalmente para la Educación Primaria, los que respondieron a la sección 5ª dijeron haberlo hecho para el Bachillerato.

3. ELUCIDACIÓN DE ACTITUDES DE RECONOCIMIENTO, ACEPTACIÓN, ACOGIDA Y ENTREGA

Antes de analizar estas secciones del cuestionario, es necesario tener presente que las preguntas que se hace son cerradas. Pero a las personas que cubrieron dichos cuestionarios pudieron señalar todas aquellas alternativas que consideraran oportunas, es decir, no estaban limitadas, excepto en algún ítem concreto, a marcar un determinado número de opciones, por lo que la suma de porcentajes será siempre superior al 100%.

A diferencia del resto de las secciones del cuestionario, en esta sección en tres de las cuatro partes en que está dividida, las preguntas se formularon en sentido negativo, es decir, se les inquiría sobre los valores educativos comunes y específicos que no reconocen, no aceptan y no acogen, porque la relación de valores educativos comunes y específicos ya había sido determinada como tales en la sistemática construida desde los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar. Mientras que en la 4ª parte (a cuáles se entregan) se hicieron en positivo, como en las 4 secciones anteriores del cuestionario.

En esta sección quinta del cuestionario que es tratada como una parte específica (parte segunda) de los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica, porque en este caso de lo que se trata es de ver la actitud que permite predisponer a la acción, preguntamos siempre sobre los valores educativos comunes y específicos solamente, pues damos por hecho que todos los profesores quieren educar con su materia y por tanto su actitud hacia la construcción del ámbito y hacia la creación del diseño educativo se presupone positiva y favorable (otra cosa es que tengan competencia de experto para realizarlo). Así pues, reiteramos que la sección quinta del cuestionario (elicitación de actitudes hacia los valores educativos comunes y específicos) está dividida en 4 apartados, atendiendo a la actitud de base que la identifica: reconocimiento, Aceptación, Acogida y Entrega. Apartados que seguiremos para realizar el análisis descriptivo.

3.1. RECONOCIMIENTO

Como ya apuntamos, aquí nos estamos refiriendo a que reconocer un valor quiere decir que conocemos las razones por las cuales ese valor es estimable y tiene las cualidades que tiene, pero realmente, como ya apuntamos, se les pregunta por los que no reconoce. Y se plantean las preguntas respecto de los dos bloques de valores educativos comunes y específicos.

RESPUESTAS SOBRE RECONOCIMIENTO DE VALORES EDUCATIVOS COMUNES

Partiendo de esta definición se les presentó, en primer lugar, una batería de preguntas sobre *cuáles eran los valores educativos comunes que no reconocían* o que no formaban parte de los valores comunes que trataban de desarrollar en su materia.

Cada una de estas preguntas se refería a un conjunto de valores que eran sus alternativas a descartar.

Así la primera cuestión trataba de que nos indicasen cuáles eran los valores comunes que descartaban dentro de la categoría valores intelectuales vinculada a la actividad común de pensar, es decir, de los relacionados con el carácter gnoseológico de la educación y la integración cognitiva que permite comprender y lograr comprensión. De las 12 alternativas el valor más descartado con diferencia y señalado por una mayoría absoluta fue "la fantasía" con el 63'3%, seguido por un grupo de valores que están alrededor del 25%, concretamente "la selección" (31'2%), "la imaginación" (25'1%), "la memorización" (24'1%) y "el juicio" con el 23'6%. El resto son descartados por menos del 15%, "la racionalidad" y "el criterio" por el 14'6% y el 14'1%, "la argumentación" por el 12'1%, "la curiosidad" con el 11'1%, "la atención" con el 10'1% y los menos descartados son "la observación" (9'5%) y "la compresión" (7'5%).

En la segunda cuestión se trata de descartar los valores comunes relacionados con la afectividad que no desarrollan en sus asignaturas. La afectividad se focaliza en el logro de positividad en las conductas de manera integral. Son los valores de la expresividad. En esta cuestión el rechazo, en general, es superior a los anteriores, aunque el valor más rechazado "polarización" lo fue menos, al ser marcado por el 58'2%, pero el segundo "amor" se aproxima a la mayoría absoluta, concretamente fue indicado por el 45'2%, seguidos por la "bondad" (38'2%), "altruismo" (31'7%) y "generosidad" (29'1%). Las otras dos alternativas superan ligeramente el 10%, concretamente la "satisfacción" fue marcada por el 14'6% y el "interés" por el 10'1%.

En referencia a los valores volitivos, focalizados en la originalidad y en el compromiso original autóctono que hace que cada persona se perciba como ser auténtico, hay que decir que su rechazo es relativamente alto, aunque ninguno por mayoría absoluta de los encuestados, pero con porcentajes superiores al 30% en 5 de las 8 alternativas que se les presentaron. Así el más señalado fue la "valentía" con un 47'7%, seguido por la "lealtad" la "resiliencia", la "recompensa" y la "resistencia" con el 37'2, el 35'7, el 33'7 y el 30'7% respectivamente. Seguidos a más de 10 puntos porcentuales de la "disciplina" (19'6%) y ligeramente por encima del 10% de la "paciencia" (11'6%) y la "perseverancia" (11'1%).

Los valores operativos, que trabajan fundamentalmente la responsabilidad y el sentido de acción coherente y la construcción de procesos se focalizan en las respuestas a tres, la "iniciativa", la "eficacia" y la "eficiencia que son rechazados por el 10'6, el 13'6 y el 15'1% respectivamente. También se trabajan, aunque en un porcentaje menor, la "serenidad" y la "diligencia" que fueron rechazados por el 25'1 y el 27'1%. El que menos se trabaja es el "liderazgo" ya que el 56'8% de los encuestados dice no tratarlo en clase.

El reconocimiento de los valores proyectivos, morales, identitarios y del sentido de la vida, focalizados en la construcción de metas y proyectos que hacen que la persona

se perciba como sujeto individualizado, con sentido de vida identitario e idóneo, las respuestas se centran fundamentalmente en la "sensatez" rechazado solamente por el 10'1%, la "autenticidad" por el 15'6%, la "integridad (17'1%) y la "humildad" (19'1%) que son los que menos descartan a la hora de sus intervenciones los encuestados, por el contrario, los relacionados con la intimidad y el pudor son los más rechazados y, por tanto, los menos trabajados, concretamente el 53'3% dice no tratarlos. A cierta distancia, concretamente con el 41'2%, está la "grandeza de miras". El resto se mueven en unos porcentajes que fluctúan entre el 22 y el 33%.

En lo que hace referencia a los valores relacionados con la creatividad y la innovación que permiten que la personas se perciban como constructores de cultura por medio de símbolos, hay que decir que la "competitividad" no la trabajan el 53'8% de los encuestados y, a cierta distancia, la "descarga" (utilizar las carencias como recurso de subsistencia) que no lo hace el 40'7%, por el contrario, si podemos decir que trabajan la "innovación", la "recursividad", el "empoderamiento" y la "simbolización" que son rechazadas por el 17'6, el 18'6, el 20'1 y el 21'1% respectivamente.

Con respecto a los valores relacionados con la diversidad cultural, que focalizan la idea de diversidad y diferencia en la relación con el otro y lo otro no se produce un rechazo generalizado de ninguna de las alternativas que se les presentan, el que menos se desarrolla en las materias es el de la "alteridad" ya que no es trabajado por el 44'2% de los encuestados. Ninguna otra alternativa alcanza el 30% de rechazo. Así el que más se trata de desenvolver es la "tolerancia", ya que no es trabajado por el 14'1%, seguido por las "relaciones de multiculturidad" con el 16'1%, las "relaciones de pluralismo" y las "relaciones de integración territorial de diferencias culturales" todas con el 22'6% y, por último, con un 27'1% de rechazo están las "relaciones de inclusión transnacional de la diversidad".

Cuando se les preguntó sobre los valores "territoriales, glocales, espaciales" que ayudan a que las personas se socialicen las respuestas que dieron fueron muy similares a las anteriores. Así, ninguna alternativa es rechazada por la mayoría de los encuestados, de hecho, el valor menos trabajado es "la territorialidad" que fue señalado por el 40'7%, seguido de un bloque de 5 alternativas que son "lo glocal" (34'2%), lo "transnacional y planetario" y "lo virtual" (ambos con el 31'2%), "la localidad" (27'1%) y "el desarrollo cívico" (26'1%). A este grupo le siguen otras tres alternativas con son "el desarrollo solidario" y "la globalidad" con el 20'6 y el 18'6% respectivamente. Finalmente, los valores más reconocidos de este grupo son "la socialización" rechazada por el 12'6%, "la cooperación" por el 10'6% y "la participación" que solamente no fue reconocida por el 8'5% de los encuestados.

Sobre el grupo de los valores "temporales, de permanencia", que fortalecen en el individuo la idea de progresividad en el perfeccionamiento, no son los menos reconocidos, ya que ninguna alternativa alcanza el 40% de rechazo, tampoco son los más reconocidos, ya que ninguno baja del 10% de rechazo. Los menos reconocidos son "lo ocasional" y "lo intemporal" que fueron señalados por el 35'7%, seguidos a casi 15 puntos porcentuales de "lo permanente" y "lo sincrónico" con el 21'1%, de "lo procesual" con el 20'1%, siendo el más reconocido de este grupo de valores "lo continuo" que no es reconocido por el 13'1%.

Con respecto a los valores "instrumentales formativos generales, vocacionales y profesionales y de transformación", que favorecen el desarrollo de valores educativos de especialización teórica, tecnológica y práctica, se les plantearon tres cuestiones. La primera de ellas hace referencia a que área de la experiencia cultural derivaban estos valores. Las respuestas a esta cuestión nos permiten ver que las áreas menos señaladas, por tanto, de las que más valores instrumentales derivan son la "ética" (19'6%), la "psico-social" (21'1%), la "historia" (23'6%), la "antropológico-cultural" (25'6%) y la "cívico-política" (28'1%), seguidas a cierta distancia de la "virtual (35'7%) y la "literaria" (38'7%). Próximas a estas últimas, pero ya por encima del 40% están la "filosófico-transcendental" (40'2%), la "estético-artística" (41'2%), la "geográfico-ambiental" (42'7%), la "físico-natural" (44'2%) y la "científico-tecnológica" (47'7%). Siendo las menos reconocidas y, por tanto, de las que menos valores derivan la "económica" con el 54'8% y la "bio-sanitaria" con el 61'8%. En este caso, vemos que las áreas de experiencia cultural más relacionadas con las ciencias experimentales, sanitarias y económicas son las que menos se utilizan para derivar los valores instrumentales.

La segunda cuestión sobre este tipo de valores trataba de conocer cuál era la forma de expresión que utilizaban para deducir estos valores instrumentales. Al igual que la anterior, aparecen unos ítems que son los más señalados, lo que indica que son estas formas de expresión las que no se utilizan para desarrollar estos valores. En esta línea vemos que las más utilizada es la "expresión lingüística" (19'1%) y la "expresión audiovisual" (20'6%), seguida a escasa distancia por la "expresión digital" (23'1%), la "expresión dinámica" y la "expresión mista" ambas con el 27'1%. A continuación, y próxima a estas se encuentra la "expresión mediática" con el 37'7%. A más distancia aparece la "expresión plástica" con el 44'2%. El resto de las opciones supera el 50% de rechazo, concretamente con el 50'3% está la "expresión táctil", seguida de la "expresión musical" con el 54'8%, la "expresión matemática" con el 61'8%, siendo la menos utilizada para derivar valores instrumentales la "olfativa y gustativa" que fue señalada por el 67'3% de los encuestados.

Finalmente, dentro de los valores instrumentales se les preguntó los valores que en la actualidad adquieren mayor relevancia social. En este caso, debemos recordar que las respuestas son en negativo, por lo que las menos señaladas serán las que mayor importancia social adquieren según los encuestados. Pues bien, las de mayor relevancia fueron "los ambientales, los de ocio, tiempo libre y esparcimiento" señalados por el 31'2%, muy próximos, con el 35'2% están "los servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios". Ya por encima del 40% aparecen "los artísticos" (41'2%) y "los económicos; los tecnológicos" (47'7%), finalmente aparecen "los corporales y estéticos" que fueron señalados por el 52'8%.

Como resumen de este conjunto de preguntas sobre el reconocimiento de los valores comunes, podemos decir que hay grandes diferencias, no tanto entre los tipos de valores en su conjunto, como entre los propios valores comunes. Así, por ejemplo, dentro del tipo de valores "intelectuales" nos encontramos con el más y el menos reconocidos: la "compresión" (7'5%) y la "fantasía" (63'8%).

En conclusión, podemos decir, que el reconocimiento de los tipos de valores educativos comunes en su conjunto es muy parejo, ya que la mayoría de los valores comunes asociados a estos tipos de valores se encuentran por debajo del 30%, y casi

todos los tipos tienen algún valor por encima del 40%, si exceptuamos los "temporales, de permanencia" e incluso los "territoriales, glocales, espaciales" donde el menos reconocido, como vimos, es "la territorialidad" con el 40'7%.

Entre los valores comunes más reconocidos, los que rondan el 10% de los encuestados se encuentran: la comprensión, la observación y la atención por los "intelectuales"; el interés por los "afectivos"; la iniciativa por los "operativos"; la sensatez por los "proyectivos, morales, identitarios y del sentido de la vida"; y la participación y la cooperación por los "territoriales, glocales, espaciales". Esto no quiere decir que de los tipos de valores que no citamos no se reconozcan valores comunes, así si ampliamos el porcentaje a un 15% aparecen valores comunes en estos otros grupos, en el caso de los "volitivos" tendríamos la perseverancia y la paciencia, en el grupo "de la diversidad cultural" la tolerancia y de los "temporales, de permanencia" lo continuo. Mientras que los del tipo "creativos, innovadores" los más reconocidos tienen porcentajes entre el 15 y el 20% concretamente la innovación y la recursividad.

Por el contrario, lo menos reconocidos, aquellos que superan el 50% de los encuestados, como ya apuntamos, se encuentran la fantasía (intelectuales), la polarización (afectivos), el liderazgo (operativos) el sentido de la intimidad y pudor en la actuación interna y externa (proyectivos) y la competitividad (creativos). El resto de los tipos de valores no tienen ninguna alternativa que supere ese 50%, aunque la valentía (volitivos) se acerca con el 47'7%, incluso la alteridad (diversidad cultural) con el 44'2% también está cerca. Ya a más distancia aparece la territorialidad (de los territoriales) que es el menos reconocido de su grupo pero que se queda en el 40'7%. Y, como ya apuntamos anteriormente, del tipo de valores "temporales, de permanencia" ninguno de ellos alcanza el 40%, los más cercanos están a casi 5 puntos porcentuales.

Si estos resultados los analizamos con respecto a las tendencias de las 4 primeras partes del cuestionario parece que dichas tendencias también se confirman, aunque con pequeñas diferencias o matizaciones. Así los valores comunes más reconocidos son los intelectuales, ya que, si exceptuamos la fantasía, todas sus alternativas son reconocidas por 75% o más de los encuestados. Lo mismo pasa con la tendencia de lo social y comunitario al tener un alto grado de reconocimiento valores como la cooperación, la participación, la socialización, la tolerancia, etc. Aunque también es de tener en cuenta que valores que podrían estar relacionados con esta tendencia presentan un alto grado de rechazo o no reconocimiento como el amor, el altruismo, la generosidad. Igualmente se mantiene el rechazo (no reconocimiento) a todo lo que se relaciona o hace referencia a la organización, gestión, economía y control, así vemos que presentan un bajo grado de reconocimiento valores comunes como la valentía, el liderazgo, la grandeza de miras, la competitividad, la territorialidad, etc. Finalmente, decir, que también no se reconocen valores relacionados con la individualidad y lo personal, por ejemplo, la intimidad y el pudor, la resiliencia, la fantasía, la polarización, etc.

En referencia a los valores instrumentales, se constata que siguen las mismas tendencias que acabamos de comentar. Si bien es verdad, que las respuestas a las 2 primeras cuestiones son parejas, ya que los porcentajes son muy similares y la tercera presenta porcentajes de conjunto más altos, las dos primeras varían del 19 al 67% y la tercera entre el 31 y el 52%.

De las áreas de experiencia que dicen derivar los valores comunes, la mayoría tiene que ver con la tendencia que denominamos social o comunitaria, de hecho, las áreas más reconocidas son la ética, la psico-social, la histórica, la antropológico-cultual y la cívico-política, todas ellas por debajo de 30%. Por el contrario, las áreas más rechazadas son la bio-sanitaria que lo es por el 61'8% y la económica por el 54'8%, el resto de las áreas más científico aparecen con un reconocimiento ligeramente inferior, entre el 40 y el 50%.

En referencia a las formas de expresión, en este caso la tendencia es a utilizar las que mayoritariamente se vienen utilizando, con la incorporación de las derivadas de las nuevas tecnologías, como son las expresiones: lingüística, audiovisual, digital y mixta, siendo las menos reconocidas, por encima del 50% la táctil, la musical, la matemática y la olfativa y gustativa.

Finalmente, con respecto a esta primera parte del reconocimiento, a la cuestión sobre la relevancia social de determinados valores, todas las alternativas que se les presentan tienen un bajo nivel de reconocimiento, como ya expusimos, los más reconocidos son señalados por el 31'2% y los menos reconocidos lo son por el 52'8%. En este sentido, comentar, que pudo producirse, habrá que comprobarlo en siguientes investigaciones, una cierta confusión con respecto al enunciado, ya que el general es negativo y esta cuestión puede dar lugar a que se entienda como positiva, de todas formas, las respuestas quedarían en una franja muy similar.

RESPUESTAS SOBRE RECONOCIMIENTO DE VALORES EDUCATIVOS ESPECÍFICOS

El segundo bloque del cuestionario sobre el reconocimiento hace referencia a los valores educativos específicos que los profesores no reconocen por no formar parte de su materia. Este apartado está compuesto de 4 cuestiones. La primera pregunta se refiere a cuáles son los valores específicos no reconocidos teniendo en cuenta las áreas de expresión cultural. Las respuestas a las 12 alternativas que se les presentaban parecen muy claras. Así, en función del sentido de la materia los valores específicos que más reconocen se centran en "explicar" (7%), "formar" (7'5%) y "comunicar" (8%), seguidos con un 10'1% de "asimilar". A continuación, aparecen otro grupo de valores que tienen un reconocimiento algo menor como son "disfrutar" (14'6%), "socializar" (16'1%) y "representar" (18'1%), asimismo, próximo a ellos se encuentra "instruir" (22'1%). El resto de las alternativas alcanzan ya rechazo mayor, concretamente el 30'7% no reconoce "narrar", el 36'2% "operar", el 39'2% "individualizar" y finalmente el 47'7% no reconoce el "prescribir".

Como se puede ver, en esta cuestión siguen apareciendo las tendencias ya manifestadas, en primer lugar, la tendencia intelectual, en este caso centrada en lo educativo, al destacar valores específicos como explicar, formar, comunicar, etc. En segundo lugar, la tendencia hacia lo social y comunitario en la que aparecen los conceptos de socializar y representar. Por el contrario, los menos reconocidos son los relacionados con lo personal y con la gestión y el control, de ahí que los más señalados sean individualizar y prescribir.

Con respecto a las respuestas al sentido de la materia en función de los valores, la actividad común interna, los rasgos determinantes y los hábitos, quiero comentar que

no hay grandes diferencias porcentuales entre las distintas alternativas que se les presentan, todas ellas se encuentran entre el 21 y el 30% de rechazo o no reconocimiento. Como viene siendo habitual en esta investigación, la menos señalada es la que tiene relación con los "hábitos intelectuales" que lo fue por el 21'6%, seguida de los "hábitos operativos" (22'6%), de los "hábitos proyectivos" (25'1%), de los "hábitos volitivos" (27'6%), de los "hábitos creadores significacionales" (29'6%) y, por último, con el 30'7% por los "hábitos afectivos". Aunque en este caso, no hay grandes diferencias, si es verdad que en función de los hábitos también los más reconocidos son los intelectuales, seguidos de los que presentan una relación mayor con lo social y comunitario. Los más rechazados son los tienen una más estrecha relación con lo individual y el control.

La siguiente cuestión referida a las competencias, vemos que las respuestas son similares, con una diferencia entre la más y la menos señalada de 10 puntos porcentuales, pero en este caso los porcentajes de rechazo o no reconocimiento son en conjunto todos ellos ligeramente inferiores. Así la competencia más reconocida es la de "aprender a hacer" (16'6%), seguida de "aprender a convivir" (20'6%) y "aprender a ser" (21'6%). Después aparecen con el 23'1% las "competencias específicas vinculadas a áreas" y finalmente la más rechazada o menos reconocida con el 26'6% es la competencia de "aprender a estar". Curiosamente, aunque todas presentan un alto porcentaje de reconocimiento, vuelven a ser las más reconocidas las relacionadas con la intelectualidad "hacer" y "conocer" (1ª y 3ª), seguida de los sociales y comunitarios "convivir" (2ª), siendo las más rechazadas o menos reconocidas, aunque en este caso el rechazo o no reconocimiento es bajo, las relacionadas con lo individual "aprender a ser" (4ª) y las relacionadas con la organización y el control como es la alternativa "estar" que es la más señalada por los encuestados, pero que en este caso concreto sólo fue señalada por poco más de un cuarto de ellos.

Finalmente, en esta parte del cuestionario referente al reconocimiento, se les preguntaba por el sentido de la materia atendiendo a las actividades y en función de los objetivos. Las respuestas más reconocidas fueron "comprender" con un 5%, "participar" y "conocer" con un 6%, seguidas de "explicar" y "colaborar" con un 7 y un 7'5% respectivamente y de "comunicar" con un 9'5%. Próximas a esta última alternativa está "integrar" con un 10'1%. A continuación, aparecen "aplicación" e "informar" con un 12'1% y con un 13'6% "compartir", seguidas con porcentajes muy similares por "recordar" y "analizar" con un 14'6% y de "reforzar" y "utilizar" con un 15'1 y un 15'6% respectivamente, y con un 16'6% se encuentra "resolver". Con unos porcentajes ligeramente superiores aparecen "evaluar" y "planificar" y "crear" respectivamente con el 18'1, el 18'6 y el 19'6%. Ya a mayor distancia con un 22'6% se encuentran "innovar" y "clasificar", seguidas con el 27'1 y el 28'1% respectivamente por "potenciar" y "modificar". Finalmente, con porcentajes superiores están "controlar" (33'7%), "gestionar" (36'7%) y la más señalada, por tanto, la menos reconocida con el 45'7% aparece la alternativa "administrar".

Como podemos comprobar, esta cuestión sigue las mismas tendencias que estamos viendo a lo largo de este cuestionario. Las opciones más reconocidas y menos rechazadas tienen que ver con lo intelectual y lo educativo, como son comprender, conocer, explicar, etc. Y las segundas más reconocidas las alternativas relacionadas con

lo social y comunitario como es participar, colaborar, etc. Por el contrario, siguen manteniéndose la tendencia a un menor reconocimiento, por consiguiente, a un mayor rechazo, los ítems relacionados con la organización, el control y la economía, en este caso los más señalados son administrar, gestionar, controlar, empoderar, etc.

Como resumen de esta parte sobre el reconocimiento, en este caso de los valores comunes, podemos decir que hay grandes diferencias, no tanto entre los tipos de valores en su conjunto, como entre los propios valores comunes. Así, por ejemplo, dentro del tipo de valores "intelectuales" nos encontramos con el más y el menos reconocidos: la "compresión" (7'5%) y la "fantasía" (63'8%). Lo mismo podemos decir de las áreas de experiencia cultural más relacionadas con las ciencias experimentales, sanitarias y económicas son las que menos se utilizan para derivar los valores instrumentales.

Si estos resultados los analizamos con respecto a las tendencias de las 4 primeras partes del cuestionario parece que dichas tendencias también se confirman, aunque con pequeñas diferencias o matizaciones. Así los valores comunes más reconocidos son los intelectuales, ya que, si exceptuamos la fantasía, todas sus alternativas son reconocidas por 75% o más de los encuestados. Lo mismo pasa con la tendencia de lo social y comunitario al tener un alto grado de reconocimiento valores como la cooperación, la participación, la socialización, la tolerancia, etc. Aunque también es de tener en cuenta que valores que podrían estar relacionados con esta tendencia presentan un alto grado de rechazo o no reconocimiento como el amor, el altruismo, la generosidad. Igualmente se mantiene el rechazo (no reconocimiento) a todo lo que se relaciona o hace referencia a la organización, gestión, economía y control, así vemos que presentan un bajo grado de reconocimiento valores comunes como la valentía, el liderazgo, la grandeza de miras, la competitividad, la territorialidad, etc. Finalmente, decir, que también no se reconocen valores relacionados con la individualidad y lo personal, por ejemplo, la intimidad y el pudor, la resiliencia, la fantasía, la polarización, etc.

Lo mismo se constata en los valores instrumentales, que siguen las mismas tendencias que acabamos de comentar. Si bien es verdad, que las respuestas a las 2 primeras cuestiones son parejas, ya que los porcentajes son muy similares y la tercera presenta porcentajes de conjunto más altos, las dos primeras varían del 19 al 67% y la tercera entre el 31 y el 52%.

En las áreas de experiencia que dicen derivar los valores comunes, la mayoría tiene que ver con la tendencia que denominamos social o comunitaria, de hecho, las áreas más reconocidas son la ética, la psico-social, la histórica, la antropológico-cultual y la cívico-política, todas ellas por debajo de 30%. Por el contrario, las áreas más rechazadas son la bio-sanitaria que lo es por el 61'8% y la económica por el 54'8%, el resto de las áreas aparecen con un reconocimiento ligeramente inferior, entre el 40 y el 50%.

Con respecto a los valores específicos, siguen apareciendo las tendencias ya manifestadas, en primer lugar, la tendencia intelectual, en este caso centrada en lo educativo, al destacar valores específicos como explicar, formar, comunicar, etc. En segundo lugar, la tendencia hacia lo social y comunitario en la que aparecen los conceptos de socializar y representar. Por el contrario, los menos reconocidos son los

relacionados con lo personal y con la gestión y el control, de ahí que los más señalados sean individualizar y prescribir.

Aunque en este caso, no hay grandes diferencias, si es verdad que en función de los hábitos también los más reconocidos son los intelectuales, seguidos de los que presentan una relación mayor con lo social y comunitario. Los más rechazados son los tienen una más estrecha relación con lo individual y el control.

Estas mismas tendencias se siguen dando cuando se refieren a las actividades contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos. Las opciones más reconocidas y menos rechazadas tienen que ver con lo intelectual y lo educativo, como son comprender, conocer, explicar, etc. Y las segundas más reconocidas las alternativas relacionadas con lo social y comunitario como es participar, colaborar, etc. Por el contrario, siguen manteniéndose la tendencia a un menor reconocimiento, por consiguiente, a un mayor rechazo, los ítems relacionados con la organización, el control y la economía, en este caso los más señalados son administrar, gestionar, controlar, empoderar, etc.

3.2. ACEPTACIÓN

En este apartado del cuestionario se da un paso más, además de reconocer, se trata ahora de aceptar, entendiendo que este concepto significa que hay que elegir algo o construir un instrumento para utilizarlo como medio para alcanzar un fin determinado. Por tanto, se trata de averiguar cuáles son los valores educativos comunes y específicos que el profesorado, que responde al cuestionario, no acepta porque en el desarrollo educativo de su materia no le son próximos ni como medio ni como fin.

Como en el apartado anterior del cuestionario, este aparece dividido en dos partes, la primera relacionada con los valores comunes y la segunda con los valores específicos.

RESPUESTAS SOBRE ACEPTACIÓN DE VALORES EDUCATIVOS COMUNES

En el cuestionario, la distribución de preguntas sobre los valores comunes que no aceptarían está compuesta de 10 grupos, referidos cada uno a un tipo de valores.

En este sentido, la primera cuestión se centra en los valores intelectuales que no aceptarían para su materia, De las 12 alternativas que se les presentan la menos aceptada es la “fantasía” que fue señalada por el 61’8%; seguida a gran distancia porcentual por un grupo de tres valores: la “imaginación”, el “juicio” y la “selección” con el 27’1, el 25’6 y el 22’6% respectivamente; ya por debajo del 20% se encuentra la “memoria” (16’6%), la “racionalidad” (13’6%), la “curiosidad” (11’6%) y el “criterio” (11’1%). Finalmente, con un porcentaje inferior al 10% están la “argumentación (8%), la “observación” (6’5%), la “atención” (6%) y la más aceptada es la “comprensión”, marcada solamente por el 2’5% de los encuestados.

El segundo grupo de valores comunes que se presentan en el cuestionario son los afectivos, igual que en caso anterior, hay un valor que no es aceptado por la mayoría, concretamente por el 56’8%, este valor es la “polarización”, seguido a 14 puntos porcentuales por el “amor” (42’7%) y a más distancia por la “bondad” (35’7%). A continuación, aparecen dos valores el “altruismo” y la “generosidad” con el 27’1 y el

21’1% respectivamente. Finalmente, los más aceptados son la “satisfacción” y el “interés” que fueron indicados respectivamente por el 7 y el 5’5%.

Como en los apartados anteriores, el tercer grupo de valores hace referencia a los volitivos. A diferencia de lo que vimos en las dos cuestiones anteriores de este apartado, en este no hay ningún valor que sea rechazado por la mayoría, incluso se puede decir que ninguno es rechazado por más del 40%. Concretamente los menos aceptados son un conjunto de 4 valores la “valentía” que no es aceptada por el 39’7%, la “lealtad” por el 38’7%, la “resiliencia” por el 37’7% y la “recompensa” por el 32’2%, ya a cierta distancia porcentual, concretamente con el 24’1% aparece la “resistencia”, seguida por la “disciplina” con el 15´1% y con porcentajes más pequeños están la “paciencia y la “perseverancia” que fueron señaladas solamente por el 8’5 y el 7’5% respectivamente.

El siguiente grupo de valores hace referencia a los operativos, en este caso se vuelven a repetir situaciones que venimos comentando, así el “liderazgo” es rechazado por la mayoría de los encuestados, concretamente por el 51’3%. El resto está a más de 20 puntos porcentuales, así vemos que el segundo menos aceptado es la “diligencia” con el 31’7%, seguido de la “serenidad” con el 20’1%, finalmente, los más aceptados son la “eficiencia” con 2l 11’1%, la “eficacia” señalada por el 9% y el más aceptado fue la “iniciativa” que solamente fue rechazado por el 5% de los encuestados.

A continuación, aparece el grupo de valores prospectivos, en este caso solo hay un valor que es rechazada casi por la mayoría de los que contestaron a la encuesta, concretamente por el 49’2% y es el que hace referencia al “sentido de intimidad y pudor”, le siguen con el 44’7% la “grandeza de miras”, la “honorabilidad” (36’2%) y el “sentido de pertenencia” (31’2%). A continuación, aparecen dos alternativas la “identidad e individualización” con el 24’6% y la “asertividad” con el 22’1%. El resto de las alternativas se encuentran por debajo de eso 20%, concretamente son la “humildad”, la “autenticidad” y la “integridad” con el 15’1, el 12’6 y el 10’6% respectivamente; siendo la más aceptada de este grupo la “sensatez” que sólo fue señalada por el 9%.

Por lo que hace referencia al grupo de valores creativos e innovadores, decir, que de las respuestas se deducen que las alternativas se agrupan en 3 grupos. Uno compuesto por la “competitividad” y la “descarga” que no son aceptados por el 45’2 y el 40’2% respectivamente; el segundo grupo está compuesto sólo por el “emprendimiento” que fue señalado por el 25’6%; y el tercer grupo, de los más aceptados, están con el 19’1% la “simbolización”, con el 17’1% la “recursividad” y el más aceptado del grupo es la “innovación” que fue señalado por el 13’1% de los encuestados.

Con respecto al grupo de valores relacionados con la diversidad cultural, parece que sigue los mismos parámetros que en el caso anterior con alguna ligera diferencia. En este caso, sólo la “alteridad” se acerca a la mayoría absoluta al alcanzar el 43’2%. El resto no supera el 30%, así de más a menos rechazados se encuentra las “relaciones de inclusión transnacional (25’1%), las “relaciones de integración territorial” (23’1%), las “relaciones de pluralismo” (18’1%), las “relaciones de multiculturalidad” (14’6%) y la más aceptada de este grupo es la “tolerancia” con el 12’6%.

A continuación, en el cuestionario, aparecen los valores que se agrupan en torno a la territorialidad y el espacio. En este grupo de valores solamente la “territorialidad”

alcanza un porcentaje relativamente alto de rechazo al ser señalada por el 43’2%. La siguiente opción más señalada con el 35’7% fue la “transnacional/planetaria”. A continuación, aparecen 4 valores, tres de ellos con el 30’2% que son “el desarrollo cívico nacional”, “lo glocal” y “lo virtual” y, el cuarto, es “la localidad” con el 27’1%. Con un porcentaje próximo a este último, aparece “el desarrollo solidario” indicado por el 22’1%, al que le sigue “la globalización” con el 16’1%. Finalmente, los 3 valores más aceptados son “la socialización con el 10’1% y “la cooperación” y “la participación” ambos con el 6’5%.

El penúltimo grupo de valores comunes es el que engloba a los temporales o de permanencia. En este caso, ninguna alternativa superó el 40% de rechazo. Las respuestas parecen establecer 2 grandes grupos, uno formado por “lo ocasional” y “lo intemporal”, que son los más rechazados, al ser señalados, respectivamente, por el 38’2 y el 32’%. El otro grupo está formado por “lo sincrónico”, “lo diacrónico” y “lo permanente” elegidos, respectivamente, por el 23’1, el 20’6 y el 20’1%. Finalmente, como los valores más aceptados aparecen “lo procesual” con el 14’1% y con el 7% “lo continuo”.

Finalmente, la parte de los valores comunes acaba con una pregunta sobre los valores instrumentales formativos generales. En este caso, no se les plantea una sola cuestión como en los casos precedentes, como ya comentamos en otras partes de este cuestionario. La pregunta se divide en tres cuestiones para conocer en mayor profundidad la aceptación de estos valores instrumentales. Estas se plantean en función de donde se deriva o de la relevancia social que tienen en la sociedad actual,

En la primera de estas tres cuestiones se les inquiere sobre los valores instrumentales que se derivan de las áreas de experiencia cultural. Del área cultural de la que menos se derivan valores es la “bio-sanitaria” que fue marcada por el 62’2%; seguida por la “económica” con el 50’3%, siendo las dos áreas que no son aceptadas, para deducir los valores instrumentales, por la mayoría de las personas que contestaron al cuestionario. A continuación, aparece un grupo de áreas en las que alrededor del 40% dicen no derivar valores instrumentales, estas son: “físico natural” con el 43’7%, la “geográfico-ambiental” con el 42’7%; las “filosófico-transcendental” y la “científico-tecnológica” ambas con el 40’2%, la “estético-artística” con el 39’7% y la “literaria” con el 38’2%. Próximo a estas está la alternativa “virtual” indicada por el 34’7%, seguida de la “cívico-política” con el 30’2%. A continuación, aparecen las áreas “histórica” y “antropológico-cultural” con el 26’1% y el 25’6% respectivamente. Siendo las áreas de las que se derivan más valores instrumentales la “ética” señalada por el 20’6% y la “psico-social” por el 20’1%. En esta cuestión podemos ver que ninguna área baja del 20%, lo que nos da a entender que en este caso las respuestas, a esta parte de la pregunta, pueden estar mucho más influidas por la formación académica que tienen las personas y las asignaturas que imparten.

La segunda cuestión de este bloque de valores comunes instrumentales se centra en conocer de qué formas de expresión se derivan estos valores. En este caso, aparecen diferencias mucho mayores que en la parte anterior de la pregunta, tanto con respecto a las más utilizadas como a las más rechazadas.

Mientras que en la anterior solamente 2 alternativas pasaban del 50% en esta son el doble las áreas menos utilizadas para derivar valores instrumentales. Así la menos utilizada es la "olfativa y gustativa" que es señalada por el 70'9%, seguida por un grupo de tres áreas con porcentajes muy similares, que son la "expresión matemática", la "expresión musical" y la "expresión táctil", respectivamente, con el 58'6, el 52'3 y el 50'8%. Próximas a estas tres, pero sin alcanzar el rechazo de la mayoría se encuentra con el 48'2% la "expresión plástica". A cierta distancia aparece la "compleja" con el 37'2% y la "expresión mediática" con el 28'1 % y la "expresión mixta" con el 25'6%. Con porcentajes inferiores al 25% aparecen la "expresión dinámica" y la "expresión digital" con el 22'6% y 3l 22'1%, respectivamente. Siendo las áreas de las que derivan más valores instrumentales la "expresión audiovisual" con el 19'6% y la "expresión lingüística" con el 17'1%, que precisamente son las 2 formas de expresión más utilizadas en las clases por el profesorado.

La tercera cuestión sobre la relevancia que en la actualidad tienen una serie de valores, vemos que ninguna baja del 30%, en este sentido, la más señalada y, por tanto, las menos relevantes son las "corporales y estéticas" que fueron marcadas por el 49'/%, a estas les siguen las "artísticas" con el 42'7% y las menos señaladas y, por consiguiente, las más relevantes son "los servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios" con el 33'2% y "los ambientales, los de ocio, tiempo libre y esparcimiento" con el 30'7%.

RESPUESTAS SOBRE ACEPTACIÓN DE VALORES EDUCATIVOS ESPECÍFICOS

Con respecto a los valores específicos, se le presentaron las 4 preguntas que corresponden a este bloque del mismo apartado del cuestionario. La primera de ellas hacía referencia al sentido de la materia que impartían atendiendo a las funciones que se reconocen para las áreas de experiencia cultural. Ninguna de las funciones propuestas es rechazada por la mayoría, la que más se acerca con el 42'2% es la de "prescribir" y próxima a ella aparece un grupo de 3 funciones "operar", "normar" e "instruir" con el 31'2, 29'1 y 27'6%, seguidas de "representar" con el 16'1%, "socializar" con el 14'1%, "disfrutar" con el 12'6% y "asimilar" con el 10'1%, por debajo de este porcentaje se encuentran con el 7'5, el 6 y el 5'5 % las funciones de "explicar", "formar" y "comunicar" respectivamente. Como se puede ver volvemos a constatar que los valores más aceptados son los relacionados con el desarrollo de capacidades intelectuales y educativas, seguido de las sociales, siendo los menos aceptados los relacionados con el control y lo individual.

Por lo que se refiere a la relación del sentido de la materia y los valores y hábitos, comentar que todas las relaciones tienen un escaso nivel de rechazo y, por tanto, podemos decir que tienen un alto nivel de aceptación. Todas las alternativas se encuentran entre el 15 y el 26%, a excepción de las relacionadas con los "hábitos creadores significacionales" que solamente es señalado por el 1% de los encuestados, siendo el porcentaje de todo el cuestionario de aceptación más alto. El resto de las respuestas están en concordancia con lo que venimos precisando. Así los porcentajes más altos se corresponden con los "hábitos afectivos" (26'1%), los "hábitos proyectivos" (25'6%) y los "hábitos volitivos" (24'1%), a poca distancia se encuentran los "hábitos

operativos" con el 21'6% y el menos señalado, si exceptuamos los creadores, son los "hábitos intelectuales" con el 16'1%.

Lo mismo ocurre cuando se les pregunta sobre si el sentido de la materia se ajusta a las competencias genéricas-transversales y básicas-específicas. Las respuestas a las alternativas se mueven en porcentajes similares a la cuestión anterior de las relaciones. Así los menos aceptados son las "competencias específicas vinculada al área" con un 27'1%, seguido por la de "aprender a estar" con el 25'1%. A más distancia se encuentran, con prácticamente los mismos porcentajes, "aprender a convivir" (17'6%), "aprender a ser" (17'1%), "aprender a conocer" (15'6%) y la menos señalada con el 14'1% "aprender a hacer".

El apartado de la Aceptación acaba con la cuestión referida al sentido de la materia atendiendo a las actividades derivadas de las taxonomías de los objetivos educativos. Al igual que otros bloques de preguntas de este apartado del cuestionario, ninguna de las alternativas es rechazada por la mayoría de las personas que lo respondieron. Incluso ninguna de ellas alcanza el 40%, así las tres más rechazadas son "administrar" con el 39'7%, "controlar" y "gestionar" con el 34'7 y el 34'2%.

A continuación, y ligeramente por encima del 20% aparecen "modificar", "potenciar" e "innovar" con el 24'1, el 23'1 y el 21'1%, respectivamente. Próximas a estas tres aparece un grupo de 6 alternativas que van desde el 19'6% de "clarificar" al 17'6% de las alternativas "evaluar" y "compartir", pasando por el 19'1% de "crear" y los 18'6% de "planificar" y "reforzar". Con un porcentaje ligeramente inferior del 15'1% está "análisis".

Ligeramente por encima del 10% aparecen las actividades "resolver" y "utilizar" con el 12'1%, "recordar" con el 11'6% y "aplicación" con el 10'1, cerca de esta última con el 9% está la alternativa "interpretar".

Con porcentajes ya inferiores aparecen actividades como "colaborar" e "informar" con el 7'5%, seguidas de "explicar" con el 6'5%. Marcadas por un 5% de los encuestados se encuentran las alternativas "comunicar" y "conocer". Siendo las más valoradas o menos rechazadas las actividades de "participar" y "comprender" con el 4'5 y el 3% de las respuestas, respectivamente.

Como se puede ver volvemos a constatar que los valores más aceptados son los relacionados con el desarrollo de capacidades intelectuales y educativas, seguido de las sociales, siendo los menos aceptados los relacionados con el control y lo individual.

En resumen, en esta parte del cuestionario dedicada a la aceptación, se siguen manteniendo las tendencias que venimos comentando, así las alternativas más aceptadas son aquellas actividades que se relacionan con el desarrollo intelectual y social, mientras que las más rechazadas son las que se relacionan con el control y la gestión, estando en situación intermedia las actividades relacionadas con el cambio, la creación o la innovación.

3.3. ACOGIDA

En tercer apartado del cuestionario, se vuelve a dar un paso más, además de reconocer y aceptar se trata de conocer el grado de acogida de los valores, es decir, de los valores reconocidos y aceptados por el profesor cuales son los que integra en el

proyecto educativo para desarrollarlos desde la materia escolar que imparte en un nivel educativo.

Este apartado del cuestionario se divide en las mismas partes que en los cuestionarios de reconocimiento y de acogida: el referente a los valores comunes y el de los valores específicos. También se mantiene tanto el mismo esquema como la estructura, así como sigue preguntándoseles por los que rechazan, es decir, los que no acogen. En el caso de los valores comunes, se trata de saber cuáles de estos valores no integraría en el proyecto educativo de su materia porque no encajan bien en el nivel escolar en el que imparte docencia.

RESPUESTAS SOBRE ACOGIDA A VALORES EDUCATIVOS COMUNES

La primera cuestión, como en los casos anteriores, se centra en los valores intelectuales que no integrarán, que no acogerán en el proyecto educativo de su materia. Sigue la misma línea que en los apartados anteriores, la "fantasía" es la menos acogida alcanzando un 67'8% de rechazo. El resto de los valores no alcanzan el 30% de rechazo. Solamente dos, "imaginación" y "juicio" son rechazados por más del 20%, concretamente del 23'6 y el 21'1%, si bien es verdad que el rechazo es menor que en los anteriores apartados. Entre el 10 y el 20% de rechazo encontramos 5 valores que van del 10'1% de la "curiosidad" al 17'1% de la "memoria", pasando por la "selección" (15,1), la "racionalidad" (14'6) y el "criterio" (12'2), más o menos se mantienen similares porcentajes a los anteriores, excepto la selección que reduce el rechazo, con respecto a la aceptación en 7'5 puntos y más aún con respecto al reconocimiento en 16'1 puntos porcentuales. Los otros 4 valores mantienen porcentajes similares, inferiores al 10%, estos son la "argumentación" con el 9'5%, la "observación" con el 6'5%, la "atención" con el 4% y con el 3'5% la "comprensión" que continúa siendo la menos rechazada.

Resumiendo, se siguen manteniendo los mismos rechazos que en los anteriores apartados, si exceptuamos la "selección", que va reduciendo su rechazo.

En cuanto a los valores afectivos, sigue la línea marcada en los apartados anteriores, la más rechazada sigue siendo la "polarización" aunque en este caso no llega al 50%, sino que queda en el 47'2, igualmente la segunda más rechazada sigue siendo, con un 41'7%, el "amor". A más distancia aparecen la "bondad" con el 32'2% y el "altruismo" con el 27'6%; a corta distancia con el 21'6% aparece la "generosidad". Finalmente, los menos rechazados y, por tanto, los más acogidos, son el "interés" y la "satisfacción" con el 7 y el 8%, respectivamente.

En lo que hace referencia a los valores de tipo volitivos, decir que los menos acogidos son básicamente los mismos que en los apartados anteriores, así la "valentía" sigue siendo la más rechazada con el 39'7%, seguida por el mismo grupo de tres, la "lealtad", la "recompensa" y la "resiliencia" con el 34'2, el 31'7 y el 29'1%. A cierta distancia aparecen con el 22'1% de rechazo la "resistencia", finalmente los más acogidos son la "disciplina" con el 14'6%, la "perseverancia" con el 9'5% y la más acogida con el 8'5% de rechazo se encuentra la "Paciencia".

El siguiente grupo de valores son los operativos, que dan un resultado prácticamente igual que en apartado de la aceptación, así el más rechazado es el "liderazgo", aunque en este caso no alcanzan a la mayoría quedando en un 47'2%, seguida a gran distancia por la "diligencia" (28'6%) y la "serenidad" (23'1%), aunque en

este caso la "eficacia" con un 12'6% es más rechaza que la "eficiencia" con el 11'1%, sigue siendo la menos rechazada la "iniciativa" con el 7'5%.

En lo que se refiere a los valores de tipo proyectivos, morales, identitarios y del sentido de la vida es similar, sigue habiendo dos que son las más rechazadas, aunque ninguna lo es por la mayoría absoluta, como son el "sentido del pudor" que es marcado por el 48'7 y el de la "grandeza de miras" señalada por el 42'7%. A continuación, aparecen señalados la "honorabilidad" con un 30'2 el "sentido de pertinencia" que fue marcado por el 28'1 y la "identidad e individualidad" que la señaló el 27'6%, seguido por la "asertividad" que fueron marcados por el 21'6%. A continuación, aparecen la "humildad" y la "autenticidad" que fueron rechazas por el 14'6% y el 13'1% respectivamente. Finalmente, los menos rechazados fueron el mismo porcentaje del 8'5% la "integridad" y la "sensatez".

Con respecto a los valores creativos e innovadores, comentar, que si bien, no se dan porcentajes altos de rechazo, superior al 50%, tampoco se dan porcentajes inferiores al 10%. Los más rechazados con el 38,7 y el 34'7%, respectivamente son la "competitividad" y la "descarga". Las otras 4 alternativas de este apartado no alcanzan el 20% de rechazo, así con el 18'6% aparece el "emprendimiento", seguida con el 17'6% por la "simbolización", por el 15'6% de la "recursividad" y por el 11'1%, el menos rechazada, por la "innovación".

Algo parecido acontecido con el tipo de valores relacionados con la diversidad cultural, así el más rechazado con el 40'7% es la "alteridad", seguida a gran distancia las "relaciones de inclusión transnacional de la diversidad" (24'6%); las "relaciones de integración territorial de diferencias culturales" (20'1%) y las "relaciones de pluralismo" señaladas por el 19'6%. Finalmente, los menos rechazados son las "relaciones de multiculturalidad" con el 14'1% y la tolerancia con el 10'6%.

El siguiente grupo de valores son los que se agrupan dentro de los territoriales, glocales y espaciales. En este caso, no se encuentra ninguno que fuera rechazado por más del 40%, en concreto lo más rechazados ambos con el 36,2% del profesorado son la "territorialidad" y la "transnacional y planetaria"; seguido con el 31'7% por lo "glocal". A continuación, aparecen dos valores lo "virtual" con 21'6% y el "desarrollo cívico nacional" con el 25'6%, a poca distancia aparece el 21'6% la "localidad" y con el 19'6% la "globalidad"; a escasos puntos porcentuales aparecen el "desarrollo solidario" con el 15'1. Siendo los menos rechazados y, por tanto, lo más acogidos en los proyectos educativos, los tres por debajo del 10%, la "socialización" con el 9'5%, con el 7% la "cooperación" y el más acogido o menos rechazado la "participación" con el 6%.

En el grupo de los temporales, los más rechazados son "la intemporalidad" con el 34'7% y "lo ocasional" con el 34'2%. A continuación, aparecen 4 valores con porcentajes muy similares, "lo diacrónico" con el 22'1%, "lo sincrónico" con el 19'1%, "lo procesual" con el 18'6% y con el 16'1% "lo permanente". Siendo el menos rechazado y, por tanto, el más acogido "lo continuo" que solo fue señalado por un 9% de los encuestados.

Como en los anteriores apartados de este cuestionario, esta parte de los valores comunes finaliza con una cuestión sobre los tipos de valores instrumentales formativos generales, vocacionales y profesionales y de transformación, que está dividida en tres

preguntas, la que los relacionan con el área cultural, otra con las formas de expresión y la tercera sobre su relevancia actual.

Así, con respecto a los que se derivan del área de experiencia cultural, los más rechazados son los que se derivan del área "bio-sanitaria", que fueron señalados por el 56'3% y el área "económica" que la marcó el 52'8%, a cierta distancia aparecen 3 áreas la "físico-natural" (43'7%), la "científico-tecnológica" (42'2%) y la "geográfico-ambiental" (41'25). A continuación, con el 37'2% del profesorado que contestó este cuestionario están los derivados del área "estético-artística" y la "filosófico-transcendental", seguidas con el 32'2% y el 31'7% de las áreas "literaria" y "virtual", respectivamente. Cerca de estas aparecen con el 26'6% y el 26'1%, respectivamente, las áreas "antropológica-cultural" y la "histórica", próxima a estas con el 23'6% aparece la "cívico-política", con el 20'6% la "psico-social", siendo la menos rechazada y, por tanto, entendemos de la que más valores instrumentales se derivan, el área "ética" que es indicada por el 18'1% de los encuestados.

Con referencia a los valores derivados de la expresión, las respuestas sobre su acogida son muy similares a las que hicieron cuando se trataba del reconocimiento y la aceptación, aunque la mayoría de los porcentajes de rechazo es ligeramente inferior en casi todos los ítems.

La forma de expresión más rechazada es la "olfativa y gustativa" señalada por el 67'3% de los que respondieron al cuestionario, también son rechazadas por la mayoría absoluta de los encuestados la "expresión matemática" con el 54'8% y la "expresión musical" con el 52'8%. Próximas a ellas, pero por debajo del 50% están la "expresión táctil" con el 48'7% y con el 43'2% la "expresión plástica".

Ya a gran distancia porcentual se encuentran 4 formas de expresión, la "mediática" con el 31'2%, la "compleja" con el 29'6%, la "gráfica con el 27'1% y la "mixta" con el 26'6%.

Las menos rechazadas, no están muy lejos porcentualmente de las anteriores, estás son con el 23'6% la "expresión dinámica", la "expresión digital" con el 21'1% y la más acogida, de la que se supone se derivan más valores, es la expresión "audiovisual" con el 17'1%.

La tercera cuestión, sobre la relevancia social de los valores en la actualidad, decir que no hay ninguno que se rechace mayoritariamente, pero tampoco hay ninguno que sea rechazado por menos del 20%. El conjunto de valores, que para el profesorado que cubrió este cuestionario, siguen siendo, al igual que en los apartados anteriores, los "corporales y estéticos" con el 49'7%, seguidos a gran distancia por los "económicos y tecnológicos" y los "artísticos" con el 38'7% y el 37'7%, respectivamente.

A estos le siguen con el 31'7% "los servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios" y el menos rechazado, entendemos el de mayor relevancia social, con el 27'6% están "los ambientales, los de ocio, tiempo libre y esparcimiento".

RESPUESTAS SOBRE ACOGIDA A LOS VALORES ESPECÍFICOS

Al igual que en los anteriores cuestionarios de actitudes el primer bloque de preguntas se refiere a qué valores específicos no integrarían los profesores desde el sentido de la materia, es decir, atendiendo a las funciones reconocidas para la

experiencia cultural. De las alternativas propuestas, las más rechazadas o menos acogidas, siguen siendo las mismas que en los apartados anteriores, "prescribir" con el 42'2%, seguida del "individualismo" con el 39'2%. A gran distancia se encuentran "instruir", "operar" y "narrar" con el 24'1, el 22'6 y el 21'6%, respectivamente.

A 10 puntos porcentuales se encuentran con el 12'6% "representar", "socializar" con el 11'6%, "analizar" con el 11'1% y "disfrutar" con el 10'1%. Finalmente, los más acogidos, todos ellos por debajo de 10%, están con el 9% "formar", con el 7'5% "explicar" y con el 6% "comunicar".

Hay que comentar que mientras en la mayoría se produce un ligero descenso del porcentaje de rechazo, con respecto a la misma cuestión en los apartados de reconocimiento y aceptación, en estos últimos, los menos rechazados, hay un ligero aumento e incluso un cambio en el orden entre ellos.

En cuanto a la relación del sentido de la materia con los valores, la actividad común interna, los rasgos determinantes y los hábitos, he de comentar que las respuestas son muy similares a las diferentes alternativas, así de las seis alternativas, cinco tienen diferencia menor o igual a 5 puntos porcentuales. Estas van desde el 26'6% del "carácter patrimonial y hábitos proyectivos" al 21% del "carácter axiológico y hábitos operativos"; pasando por el 21'6% del "carácter personal y hábitos volitivos"; 25'1% del "carácter espiritual y hábitos creadores significacionales" y el 24'1% del "carácter integral y hábitos afectivos". Ahora bien, el ítem más acogido o menos rechazado es el relativo al "carácter gnoseológico y hábitos intelectuales" con el 15'6%.

Como venimos comprobando a lo largo de este análisis, lo relacionado con lo intelectual (hábitos, valores, etc.) son lo menos rechazados y, por tanto, los más reconocidos, los más aceptados y, también, los más acogidos.

En lo que se refiere al ajuste del sentido de la materia a las competencias genérico-transversales y básicas-específicas, las alternativas son acogidas mejor que en la cuestión anterior. Las tres más rechazadas superan ligeramente el 20%. En concreto el 22'1, el 21'1 y el 20'1%, que son respectivamente "las competencias genéricas sistémicas-organizativas", "la competencia específica vinculada a áreas" y "las competencias genéricas personales". A cinco puntos porcentuales aparecen "las competencias genéricas instrumentales" con el 16'6% y "las competencias genéricas interpersonales-sociales" con el 15'6%, siendo la más acogida con el 10'6% de las personas que respondieron a este cuestionario "las competencias genéricas técnicas".

Finalmente, la última cuestión de esta parte y apartado del cuestionario se refiere a la acogida que tenía el sentido de la materia a categorías de actividades contrastadas en las taxonomías de objetivos educativos.

Siguiendo la línea que estamos comentando, con respecto a reconocimiento y a la aceptación, se vuelve a producir, mayoritariamente, una reducción del rechazo a estos objetivos educativos, siendo solamente "controlar" e "innovar" los que aumentan el porcentaje de rechazo, según se va cubriendo las diferentes partes del cuestionario, con algunas fluctuaciones. Pero como acabamos de comentar, la mayoría va disminuyendo el porcentaje de rechazo. Aunque siguen manteniéndose en parámetros similares que en esta misma pregunta de los apartados de reconocimiento y aceptación.

Ahora en porcentaje inferior al 10% están 8 alternativas que son las mismas que en el apartado de aceptación y 2 más que en el de reconocimiento. Entre el 10 y el 20% tanto en acogida como en aceptación aparecen 9 actividades, mientras que en reconocimiento aparecen 12. Entre el 20 y el 30%, igualmente en acogida y aceptación aparecen los mismos (3), en reconocimiento son 4 las señaladas. Tanto en acogida como en aceptación las 3 últimas alternativas están entre el 30y el 40%, por el contrario, en reconocimiento en este tramo hay 2 y la tercera supera el 40%.

Centrándonos ya, específicamente, en este apartado, los tres más rechazados son, en la línea general del cuestionario, “administrar”, controlar” y “gestionar” con el 36’7, el 35’7 y el 34’7 respectivamente. A continuación, aparece con el 27’6% “modificar” y próximo a este están con el 23’6 y el 22’6% “innovar” y “potenciar”. A estos dos les sigue un grupo de cuatro con porcentajes muy parecidos, con el 17’6% de rechazo está “planificar”, con el 17’1% están “evaluar” y “clasificar” y con el 16’6% de rechazo está “reforzar”. Dentro de este tramo, entre el 10 y el 20%, también aparecen con el 13’6% “crear”; “analizar” con el 13’1%; “resolver” y “utilizar” ambas con el 12’1%; con el 11’6% “recordar” y con el 10’6 y el 10’1% “compartir” y “aplicar”, respectivamente.

Por último, con los porcentajes de mayor acogida, por encima del 90%, estarán “interpretar” (7%); “informar” (6’5%); “explicar” (6%); “colaborar” (5’5%); “participar” y “comunicar” ambas con el 5% de rechazo y las más acogidas con el 2’5% de rechazo son “comprender” y “conocer”.

Resumiendo, hay que comentar que en conjunto los valores comunes mantienen parecido nivel de rechazo y aceptación que en los anteriores apartados a excepción de la “selección” que va reduciendo su rechazo.

Con referencia a los valores derivados de la expresión, las respuestas sobre su acogida son muy similares a las que hicieron cuando se trataba del reconocimiento y la aceptación, aunque la mayoría de los porcentajes de rechazo son ligeramente inferiores en casi todos los ítems.

Siguiendo la línea que estamos comentando, con respecto a reconocimiento y a la aceptación, se vuelve a producir, mayoritariamente, una reducción del rechazo de los objetivos educativos, siendo solamente “controlar” e “innovar” los que aumentan el porcentaje de rechazo, según se va cubriendo las diferentes partes del cuestionario, con algunas fluctuaciones. Pero como acabamos de comentar, la mayoría va disminuyendo el porcentaje de rechazo. Aunque siguen manteniéndose en parámetros similares que en los apartados de reconocimiento y aceptación.

En Conclusión, podemos afirmar que con respecto a la acogida se sigue la misma tendencia general de ambos cuestionarios, con una ligera tendencia, ya encontrada en el caso de la aceptación con respecto al reconocimiento, de una ligera disminución, en general, de los porcentajes de rechazo.

Pero se siguen percibiendo el resto de las tendencias ya descritas a lo largo, tanto de esta parte 5ª del cuestionario como de las otras cuatro.

3.4. ENTREGA

El cuestionario termina con las respuestas a este apartado, en el que se intenta que los encuestados precisen positivamente las respuestas dadas negativamente en los anteriores. En este caso, se trata de conocer el grado de satisfacción positiva que le produce al profesorado el desarrollo, en la materia escolar que imparte, de determinados valores educativos.

He de comentar que, en este apartado del cuestionario, a diferencia de los apartados anteriores, no se trata de señalar los que se rechazan, sino que por contrario se trata de especificar cuáles son los que más se tratan de desarrollar en su quehacer docente.

Asimismo, esta parte cuenta con los mismos apartados que en las partes anteriores, el que se refiere a los valores comunes y el referido a los valores específicos.

RESPUESTAS SOBRE ENTREGA A VALORES EDUCATIVOS COMUNES

En una primera aproximación, que después matizaremos, se puede ver que en este apartado de la "entrega" se mantienen, en general, las mismas tendencias ya comentadas, pero tenemos que apuntar que el grado de rechazo es porcentualmente mayor en todos los ítems e incluso bastante significativo en los valores hasta ahora menos rechazados en las anteriores partes, que siguen siendo los más elegidos, en este apartado, pero en un porcentaje bastante menor.

Con respecto, a los valores comunes, en este caso, se trata de conocer cuáles son los valores a los que dedica especial atención en el aula, porque de no hacerlo no tendría conciencia de estar educando.

Como en los apartados anteriores la primera cuestión es la relativa a los valores intelectuales, y los más elegidos vienen siendo los mismos. De las 12 alternativas que se presentan, 6 son señalados por más del 50% de los encuestados y, por tanto, son los que producen una mayor entrega. Así la opción más marcada es la "comprensión" con el 66'8%, seguida a cierta distancia por la "atención" con el 57'3%. A continuación, aparecen la "argumentación" y la "curiosidad" ambas con el 54'8% y la "observación" con el 53'3% y, el último de los elegidos mayoritariamente, con el 51'8% está el "criterio". Por debajo del 50% y a 10 puntos porcentuales del anterior, aparece la "racionalidad" que fue elegida por el 41'2%, seguida, a cierta distancia, por el "juicio" con el 33,2%, la "memoria" con e el 29'6%, la "fantasía" con el 25'1% y el menos elegido con el 20'6% fue la "selección". Con respecto a los apartados anteriores vemos que la "fantasía" deja de ser el valor más rechazado, aunque su rechazo aumenta porcentualmente, siendo en este caso la que ocupa el último puesto la "selección" que en este caso es rechazada, o no desarrollada en las intervenciones educativas, por casi el 80%, mientras que, en anteriores apartados de reconocimiento, aceptación y acogida solo lo fue por el 31'2%, el 22'6% y el 15'1%, respectivamente.

La segunda cuestión es la que hace referencia a los valores afectivos, en la que se sigue la misma tendencia de aumento del rechazo en comparación con los apartados anteriores del cuestionario. La alternativa más elegida y, por tanto, la más valorada es el "interés" que fue señalado por el 71'9%, a gran distancia, en esta parte del cuestionario, con el 52'3% se encuentra la "satisfacción" que son los dos ítems más

valorados, pero ahora la diferencia es de casi 20 puntos porcentuales, cuando la diferencia mayor entre ellos no llegaba a los 5 puntos en los apartados anteriores. En tercera posición aparece la "generosidad" es señalado por el 39'7%, seguido por el "altruismo" con el 36'2%; a continuación, aparece el "amor" con el 32'2% y la "bondad" con el 29'1%, en este caso, estos valores están intercambiados con respecto a las tres partes anteriores del cuestionario, si bien el rechazo aumentó en las dos. El último, el menos elegido, fue la "polarización" con el 19'6%, que sigue siendo el menos desarrollado en la práctica docente.

En esta misma línea sigue el grupo de los valores volitivos, lo más señalados y, por consiguiente, lo más desarrollados en las clases siguen siendo la "perseverancia" y la "paciencia" con el 60'8 y el 60'3 %, seguidos a cierta distancia por la "disciplina" con el 50'8% de los encuestados. Ya a gran distancia, pero con porcentajes similares en torno al 30% están la "resiliencia" (33'2%), la "resistencia" (30'7%), la "valentía" (29'1%) y con el 28'6% están la "lealtad" y la "recompensa".

El cuarto grupo de valores comunes corresponde a los operativos, que al igual que los anteriores, sigue la misma línea. Los más elegidos siguen siendo la "iniciativa" con el 64'3% y, a cierta distancia, la "eficacia" y la "eficiencia" con el 56'3 y el 54'8 %, respectivamente, a estos tres le sigue con el 43'7% la "serenidad". Siendo los menos valorados con el 28'1 % la "diligencia" y el "liderazgo". Hay que comentar que este último siempre fue el menos valorado del grupo, con más de 20 puntos porcentuales de diferencia con respecto al segundo más rechazado la "diligencia", pero en este subapartado del cuestionario iguala en porcentaje de aceptación.

Otro grupo de valores es el que se agrupo bajo el epígrafe de "proyectivos, morales, identitarios y del sentido de la vida". En este grupo, los más valorados siguen siendo los mismo, aunque en algún caso el orden, con respecto a los subapartados anteriores, cambie y solamente uno alcanza la mayoría absoluta de los encuestados, concretamente es señalado por el 50'3 %, este es la "innovación", los otros son la "sensatez" con el 48'2 %, la "humildad" con el 44'7 % y la "autenticidad" con el 40'7%. Próximo a este último se encuentran el resto, empezando por el "sentido de pertenencia" (36'7%), la "honorabilidad" con el 34'7%, la "asertividad" (33'7%), la "grandeza de miras" (30'7%) y la "identidad e individualización" con el 28'1%. Los menos elegidos siguen siendo, como en el resto del cuestionario, el "sentido de intimidad y pudor" que sólo se desarrolla en la docencia del 17'1% de los profesores que responden al cuestionario, siendo en este caso el menos señalado de todos los valores de este subgrupo.

Otro grupo de valores es el que se agrupa en torno a los "creativos e innovadores", más o menos siguen manteniendo el mismo orden que en los anteriores subapartados. Sigue siendo el más señalado, por la mayoría de los encuestados la "innovación" con el 54'8%, pero en este caso, el segundo es el "emprendimiento" con el 48'7%, pasando a ser el tercero la "recursividad" con el 38'7%. A este le siguen la "simbolización con el 33'7%, la "descarga" con el 31'2% y la "competitividad" con el 26'1%, es decir, se mantiene el mismo orden que en los anteriores apartados.

Con respecto a los valores agrupados bajo el epígrafe "de la diversidad cultural", estos siguen manteniendo el mismo orden. Así, el más elegido y, por tanto, el más

desarrollado en las clases es la "tolerancia con el 59'3%, seguido con el 54,3% por las "relaciones de multiculturalidad". A mayor distancia se encuentran las "relaciones de integración territorial de diferentes culturas" con el 44'7% y las "relaciones de pluralismo" con el 40'2% y las "relaciones de inclusión transnacional de la diversidad" con el 37'2%, siendo la menos elegida o desarrollada, con el 26'1% la "alteridad".

El siguiente grupo de valores es el de los "territoriales, glocales y espaciales". En este grupo, si hay diferencias significativas con respecto a esta misma cuestión de los apartados anteriores, afectando, fundamentalmente a los valores menos trabajados. Sigue siendo importante trabajar en el aula, aunque como viene siendo habitual en esta parte del cuestionario, con un porcentaje inferior a la de las otras partes, la "participación" y la "cooperación", que son desarrolladas en la labor docente por el 61'8 y el 54'3% respectivamente. A continuación, aparecen con el 47'2 y el 41'7%, respectivamente, la "socialización" y el "desarrollo solidario", seguidos por la "globalidad" con el 31'7% y el "desarrollo cívico nacional" con el 29'1%. A partir de aquí es cuando se producen los cambios en el orden de preferencia con respecto a los apartados anteriores, aunque es verdad, que los porcentajes son todos muy similares en este caso, pero en los anteriores si había diferencias porcentuales muy significativas. Así de los valores que quedan de este grupo, la opción más señalada con el 22'6% es la "transnacional/planetaria", seguida con el 22'1% por la "territorialidad", en esta cuestión, en los apartados anteriores, esta era la alternativa más rechazada. A continuación, aparecen lo "glocal" con el 21'6% y con porcentajes similares del 20'6 y el 20'1% se encuentran la "localidad" y lo "virtual".

El siguiente grupo de valores que aparece en el cuestionario es el referido a los valores temporales y de permanencia. De su análisis se desprende la misma tendencia que comentamos con respecto el grupo anterior, es decir, hay modificaciones en el orden de preferencia y de porcentajes relativamente significativos. El más trabajado en el aula, que sigue siendo el menos rechazado, es "lo continuo" que es señalado por el 50'8%, seguido de "lo diacrónico" con el 45'2%, en este caso era de las opciones con un porcentaje de rechazo medio, dentro del grupo. A este le siguen con el mismo porcentaje del 43'7% "lo permanente" y "lo procesual", en ambos casos el porcentaje medio era ligeramente inferior a la alternativa anterior. El mayor cambio se produce con respecto a "lo intemporal" que de ser el más rechazado en dos de los tres apartados anteriores pasa ahora a tener un porcentaje superior a otros menos rechazados, aunque a gran distancia de los más marcados, ya que su porcentaje se queda en el 29'1%. El otro valor que modifica su situación es "lo sincrónico" que pasa de tener un porcentaje de desarrollo en clase del 23'3% que es incluso ligeramente superior al porcentaje que tenía de rechazo en las cuestiones anteriores. Finalmente, el menos trabajado es "lo ocasional" con el 20'6%, que ya venía ocupando las posiciones de mayor rechazo junto con "lo continuo".

Finalmente, como en el resto de los apartados, esta parte de cuestionario referida a los valores comunes se centra en los valores instrumentales formativos generales, vocacionales y profesionales y de transformación, que al igual que en los apartados anteriores del cuestionario consta de tres preguntas.

Con respecto, a las áreas de experiencia cultural de la que se derivan estos valores, comentar que siguen la misma línea que el resto del cuestionario, aunque con

respecto a esta cuestión en las otras partes del cuestionario hay ciertas variaciones. Así, vemos que la diferencia, en esta cuestión en los apartados anteriores, entre las alternativas más y el menos valoradas está por encima de los 40 puntos porcentuales, mientras que en este apartado que estamos analizando, la diferencia baja a los 24 puntos. Incluso como veremos hay diferencias significativas y de orden en las respuestas a los ítems propuestos. Los más elegidos y, por tanto, lo más desarrollados en la docencia, siguen siendo las áreas "ética" y "psico-social" con el 48'7 y el 45'2%, respectivamente, si bien es verdad que no pasan del 50%, cuando en esta cuestión de los apartados anteriores el porcentaje de rechazo se situaba sobre el 20%, apuntar que, como ya comentamos, esto se suele dar en casi toda esta parte 5ª del cuestionario.

A estas dos áreas le siguen la "antropológico-cultural" con el 39'7% y la "histórica" con el 39'2%. A partir de estas cuatro áreas es cuando surgen ciertas variaciones, con el 34'7% aparecen las áreas "estético-artística" y "literaria", cuando el rechazo a la primera con respecto a la segunda iba desde el 1'5% al 5%. Otro cambio se produce en otras dos áreas, la "filosófico-transcendental" que es señalada por el 33'7%, que antes era rechazada por el 40% y la "científico-tecnológica" ahora con marcada por el 32'7% del profesorado y antes rechazada, como ya apuntamos, por más del 40%.

Aunque el mayor contraste se produce con respecto al área "cívico-política" que siendo de las menos rechazadas, en concreto la tercera, ahora solamente es escogida por el 30'2%, pasando a ser la octava. A continuación, aparece la "geográfico-ambiental" con el 29'1%, seguida con el 26'5% por la "físico-natural", en ambos casos mantienen sus posiciones. Las tres últimas se sitúan con el 24'6% la "económica" y con el 24'1% la "bio-sanitaria" y la "virtual. En este caso he de comentar que, tanto la "económica" como la "bio-sanitaria ocupaban los últimos puestos, ahora aparece también la "virtual", que en esta cuestión de los apartados anteriores solamente era rechazada alrededor del 35% de los encuestados.

Algo similar pasa con la cuestión de los valores que se derivan de las formas de expresión. Las más valoradas y, por consiguiente, de las que se derivan más valores, siguen siendo la "expresión lingüística" y la "expresión audiovisual" con el 52'8 y el 40'7%, respectivamente, aunque la diferencia en los casos anteriores no fue superior a los 5 puntos porcentuales y en un caso la diferencia fue, al contrario. Muy parecido acontece con las dos alternativas siguientes, la "expresión dinámica" con el 37'2% y la "expresión gráfica" con el 34'2%.

A continuación, aparece la "expresión plástica" de la que el 31'2% manifiesta derivar valores, en este caso adelanta a otra expresión que fuera menos rechazada en las cuestiones anteriores, al igual que la "expresión matemática" rechazada siempre por más de la mitad de los encuestados, ahora el 29'1% dice que derivan valores de ella. Por el contrario, la "expresión mixta" que apenas supera el 25% de rechazo, ahora solamente es elegida por el 29'6% o la "expresión digital" que ahora es marcada por el 28'6% cuando el rechazo no llegaba al 25%.

A continuación, aparecen la "expresión táctil" y la "expresión musical" ambas con el 23'6% (en este caso podemos decir que se corresponden con el lugar que venían ocupando en los casos anteriores). Finamente, aparecen la "expresión olfativa y gustativa" y la "expresión mediática" ambas con el 21'1% y la menos elegida es la

"expresión compleja" con el 20'6%. Con respecto a estas tres últimas, decir que la más rechazada siempre fue la "olfativa y gustativa", por lo que es normal que aparezca con este porcentaje, pero ya no lo son tanto las otras dos, la "compleja" que pasa a ser la última y la "mediática" que presentaba un rechazo entre el 30 y el 37%, lo que haría pensar que debería haber un porcentaje mayor de valores derivados de estas expresiones.

Aunque en el fondo, como está pasando en esta parte 4 del cuestionario 5, parece haber una disminución en todos los porcentajes en cuanto al desarrollo de los valores en el aula con respecto a las respuestas que dieron al reconocimiento, a la aceptación y a la acogida.

Por último, a la cuestión sobre la relevancia social que tienen determinados valores, se sigue la misma tendencia de las anteriores preguntas, si bien varían los porcentajes, el orden de prioridad se mantiene. Así, vemos que el grupo de valores que más desarrollan en clase debido a su relevancia social son "los ambientales, los de ocio, tiempo libre y esparcimiento" que dicen tratarlos en el aula el 46'2%, muy próximo a este grupo están con el 44'7% "los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios". Con el 37'2% y con el 36'2% están, respectivamente, "los artísticos" y "los económicos; los tecnológicos", por último, los que menos se desarrollan en la docencia es el grupo de los valores "corporales y estéticos" que es señalado por el 32'2%.

Como se puede comprobar, en casi todo este apartado de los valores comunes de la parte del cuestionario referida a la entrega, se produce, como venimos apuntando, una disminución porcentual, bastante significativa, en cuanto al desarrollo de los valores en la práctica docente con respecto al porcentaje de los que admitían o confirmaban esos valores como reconocibles, aceptables y acogidos. En otras palabras, el porcentaje de docentes que reconocían, aceptaban y acogían los valores es mayor que el porcentaje del profesorado que desarrolla dichos valores en las clases.

Si bien, en la mayoría de los casos el orden de estos en los diferentes grupos es el mismo con ligeras modificaciones en alguna de las alternativas propuestas.

RESPUESTAS SOBRE ENTREGA A VALORES EDUCATIVOS ESPECÍFICOS

Con respecto a los valores específicos que se tratan de desarrollar en las clases, al igual que el resto del cuestionario consta de 4 cuestiones, la primera hace referencia al sentido de la materia atendiendo a las funciones que se reconocen para las áreas de experiencia cultural. En este caso, podemos afirmar que se mantienen en la línea de las respuestas a esta parte del cuestionario. Así, las menos rechazadas en los apartados anteriores son ahora las más elegidas, de ahí que el 57'8% señale "comunicar" y el 56'8% marque "explicar", ambas seguidas por el 51'3 y el 50'8% que marcaron "formar" y "disfrutar", respectivamente. Si exceptuamos la última que fue rechazada entre el 10 y el 15%, las otras tres nunca alcanzaron el 10% de rechazo.

A continuación, le sigue "socializar" con el 43'2% y con el 40'2% aparece "narrar", en este última si se da un avance, ya que los porcentajes de rechazo están entre el 21 y el 30% que eran de los más altos, por tanto, ahora es, al contrario, una aceptación de las más elevadas. Le siguen, quizás con unos porcentajes ligeramente inferiores a los que corresponderían por la misma cuestión de los apartados anteriores, con el 38'2 y el

35’7%, respectivamente, las alternativas “asimilar” y “representar, seguida por “instruir” con el 30’7% y con el 25’1 por “operar” y, finalmente, siguen ocupando los últimos lugares las alternativas “individualizar” y “prescribir” con el 19’1 y el 17’1%, respectivamente.

La siguiente cuestión era la que trataba de relacionar el sentido de la materia con los valores, la actividad común interna, los rasgos determinantes y los hábitos. Las respuestas a esta cuestión, además de seguir la línea ya indicada, también mantienen casi el mismo orden que se dio en esta misma pregunta en los apartados anteriores del cuestionario.

Así la más señalada, como no podía ser de otra forma por lo que vienen respondiendo, es la alternativa que hace referencia a los “hábitos intelectuales” con el 62’3%, seguida por la alternativa referida a los “hábitos operativos” con el 52’3%. Apareciendo a continuación con el 48’7 y el 48’2% respectivamente, los “hábitos afectivos” y los “hábitos volitivos”. Finalmente, aparecen con el 44’2% los “hábitos proyectivos” y en último lugar los “hábitos creadores” con el 42’7%.

Es de destacar que, si bien solamente dos alternativas superan el 50%, el resto de las opciones no baja del 40%.

La tercera cuestión de este 4 bloque, penúltima del cuestionario, se refiere al sentido de la materia ajustado a competencias generales-transversales y a competencias básicas-específicas. Al igual que en la cuestión anterior, pero todavía más acentuado, de los 6 ítems, 4 son señalados por más de la mayoría absoluta de los encuestados y los otros dos son marcados por más del 48%.

Así, podemos ver que lo que más tratan de desarrollar en el aula son las “competencias genéricas técnicas” que dicen trabajarlas el 60’3%, siempre fue la más valorada. En el resto de las opciones hay cambios en el orden con respecto a los apartados anteriores, aunque debemos comentar que nunca ninguna de ellas fue rechazada por más del 27%. La alternativa que marcan en segundo lugar es la que se refiere a las “competencias genéricas personales” con el 59’3%, a esta le siguen con el 54’8% las “competencias genéricas interpersonales-sociales” y con el 53’3% las “competencias genéricas instrumentales”. Cerrando esta cuestión, ambas señaladas por el 48’7% de los encuestados están las “competencias genéricas sistémicas-organizativas” y la “competencia específica vinculada a áreas”.

Finalmente, el cuestionario acaba con la pregunta referida al sentido de la materia en función a las categorías contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos, y como ya apuntamos en los apartados anteriores referidos a esta pregunta, en ella se presentan 25 alternativas que, en este caso, se trata de conocer en qué medida las desarrollan o tratan en su quehacer docente.

En líneas generales sigue la misma tendencia de esta parte cuarta del cuestionario, en la que se produce, realmente, una disminución en el grado de aceptación, que como comentamos podría ser debido al cambio en la consideración de las respuestas, negativas en las tres primeras partes y positiva en esta cuarta.

Por otra parte, aunque se sigue manteniendo el orden, si hay más cambios que en el resto del cuestionario. Esto puede ser debido a 2 cosas, la primera, porque el

número de alternativas es muy alto (25) dentro de la misma cuestión, y/o porque ya es la última pregunta del cuestionario. Porque no podríamos explicar saltos de una alta aceptación a una baja aceptación, por ejemplo, como veremos más adelante, de una aceptación sobre el 90% en las tres primeras partes y solamente del 28% en esta.

La alternativa "comprender" sigue siendo la actividad más señalada y, por tanto, la más desarrollada en clases con el 65'3% (aunque la aceptación en las tres partes anteriores osciló entre el 95 y el 97'5%, pero como venimos comentando esto es común a toda esta parte del cuestionario con respecto a las anteriores). En segundo lugar, en este caso, aparece con el 57'8% "interpretar" cuando en las anteriores partes venía ocupando el séptimo puesto de utilización para el sentido de la materia.

A continuación, con el 50'3% aparecen "explicar" y "participar", en ambos casos, podemos decir que mantienen el lugar que venían ocupando. Ya por debajo del 50% están "conocer" con el 49'2% (pasa del segundo al quinto), con el 48'7% "comunicar" y "colaborar" con el 48'2% (que pasa del 4º al 7º).

Ligeramente por encima del 40% aparecen tres actividades, con el 45'2% el "análisis", con el 42'2% "innovar" y con el 41'2% la "aplicación", de estas tres, dos se mantienen en el mismo orden de las partes anteriores y la tercera, concretamente "innovar" podemos decir que mejora, ya que pasa de un porcentaje de aceptación medio-bajo en los apartados anteriores a ser desarrollada por un porcentaje medio-alto, situándose ahora entre las 10 primeras opciones.

Otras dos alternativas, con el 39'7% son "compartir" y "resolver", ambas se mantienen en el lugar que venían ocupando. Lo mismo ocurre con "crear" con el 36'2%. A esta le sigue "potenciar" que es señalada por el 35'2%, en este caso podemos decir que su utilización en el aula aumenta ligeramente, a continuación, aparecen "planificar" marcada por el 34'2% y el 33'2% optaron por "recordar" y "evaluar", la primera de estas dos, con respecto al resto quizás es marcada por un porcentaje ligeramente menor al esperado en función de las respuestas a esta pregunta en las tres primeras partes del cuestionario.

Quizás en la actividad en la que se produce un salto más grande en puntos porcentuales, en este caso en sentido negativo, es en la alternativa "informar" que es desarrollada en el aula por el 28'6% de los encuestados, cuando en las otras tres partes era rechazada solamente entre el 12 y el 6'5% de los informantes. Algo parecido pasa con la alternativa "reforzar" que es elegida por el 27'6%, pero en este caso el salto porcentual no es tan alto.

Al contrario, de estas dos alternativas, le pasa a la actividad de "gestionar" que es desarrollada en clases por el 23'1%, cuando por las respuestas dadas, en los apartados anteriores, debería tener un porcentaje menor. A esta opción, le siguen con el mismo porcentaje del 22'6% "utilizar" y "clasificar", en ambos casos el porcentaje de los que la desarrollan en su labor docente es menor al esperado por las respuestas, como estamos comentando, que marcaron en esta cuestión en los apartados anteriores, que tenían una aceptación media-alta y ahora están en los últimos lugares, siendo "utilizar" la que más desciende en el orden de elección.

Finalmente, en los últimos lugares aparece "administrar" con el 19'6% y con el 19'1% "modificar" y "controlar", en este caso, solamente "modificar" bajaría en función

de las respuestas a esta cuestión en las tres primeras partes del cuestionario, manteniéndose las otras dos actividades.

En general, podemos decir que en este apartado de la "entrega" se mantienen, las mismas tendencias ya comentadas, pero debemos apuntar que el grado de rechazo es porcentualmente mayor en todos los ítems e incluso bastante significativo en los valores que en los anteriores apartados eran menos rechazados, que siguen siendo los más elegidos, en este apartado, pero en un porcentaje bastante menor. Quizás esto pueda deberse por el cambio de las respuestas del sentido negativo (cuales rechazan) al positivo (cuales reciben especial atención) que se produce en esta parte del cuestionario.

En esta parte, por tanto, se producen cambios en el orden de preferencia con respecto a los apartados anteriores, aunque es verdad, que los porcentajes son todos muy similares en este caso de la entrega, cuando en los anteriores había diferencias porcentuales muy significativas.

Así, podemos comprobar que la diferencia en los apartados de reconocimiento, aceptación y acogida, entre las alternativas más y menos valoradas, de muchas cuestiones, puede estar por encima de los 40 puntos porcentuales, mientras que en este apartado que estamos analizando, la diferencia baja a los 24 puntos.

Aunque en el fondo, como está pasando en esta parte 4 del cuestionario 5, parece haber una disminución en todos los porcentajes en cuanto al desarrollo de los valores en el aula con respecto a las respuestas que dieron al reconocimiento, a la aceptación y a la acogida.

Como se puede comprobar, en casi todo este apartado de los valores comunes y específicos de la parte del cuestionario referida a la entrega, se produce, como venimos apuntando, una disminución porcentual, bastante significativa, en cuanto al desarrollo de los valores en la práctica docente con respecto al porcentaje de los que admitían o confirmaban esos valores como reconocibles, aceptables y acogidos. En otras palabras, el porcentaje de docentes que reconocían, aceptaban y acogían los valores es mayor que el porcentaje del profesorado que desarrolla dichos valores en las clases.

Si bien, en la mayoría de los casos el orden de estos en los diferentes grupos es el mismo con ligeras modificaciones en alguna de las alternativas propuestas.

En líneas generales sigue la misma tendencia de esta parte cuarta del cuestionario, en la que se produce, realmente, una disminución en el grado de aceptación, que como comentamos podría ser debido al cambio en la consideración de las respuestas, negativas en las tres primeras partes y positiva en esta cuarta.

Por otra parte, aunque se sigue manteniendo el orden, con respecto a las actividades derivadas de los objetivos de las taxonomías, si hay más cambios que en el resto del cuestionario. Esto puede ser debido a 2 cosas, la primera, porque el número de alternativas es muy alto (25) dentro de la misma cuestión, y/o porque ya es la última pregunta del cuestionario. Porque no podríamos explicar saltos de una alta aceptación a una baja aceptación, como ya vimos en algunas cuestiones, de una aceptación sobre el 90% en las tres primeras partes y solamente del 28% en esta.

4. CONCLUSIONES

En primer lugar, hay que comentar que esta 5ª sección del cuestionario se diferencia con respecto a las otras cuatro secciones, en que en esta parte las preguntas se formularon en sentido negativo, es decir, no se les pregunta cuáles son los valores comunes y específicos que reconoce, acepta o acoge, sino que se les inquiere por las que no reconocen, no aceptan o no acogen, pero en el caso de la entrega las preguntas se mantienen en positivo al igual que el resto de las secciones anteriores.

En cuanto a los datos de identificación o individuales de esta 5ª sección del cuestionario, podemos decir que el perfil de la muestra que responde al cuestionario es de una persona española, concretamente gallega, residentes en su mayoría en zonas urbanas, con una formación de Bachillerato, Educación Superior o Universidad. La ocupación principal es la de docente, que se formó principalmente para la docencia en Bachillerato que está en centros de Bachillerato y que imparte su docencia en el mismo Bachillerato, con un alumnado que está entre los 16 y los 18 años de edad. Con respecto a las secciones anteriores, sólo se produce un cambio y este hace referencia a la formación inicial, mientras que en las primeras secciones los encuestados manifestaron que se formaron principalmente para la Educación Primaria, los que respondieron a la sección 5ª dijeron haberlo hecho para el Bachillerato.

Si estos resultados los analizamos con respecto a las tendencias de las 4 primeras partes del cuestionario parece que dichas tendencias también se confirman, aunque con pequeñas diferencias o matizaciones.

Es decir, en estas partes del cuestionario 5, de las respuestas se deducen varias tendencias, dos que podríamos entender como positivas, porque las opciones de las preguntas que las pueden representar son las más escogidas por los encuestados, como son, en primer lugar, la relacionada con lo intelectual y, en segundo lugar, con porcentajes ligeramente menores, la tendencia relativa a lo social, comunitario o cultural. Y otras tres tendencias que podríamos denominar negativas o, mejor dicho, menos valoradas, ya que las alternativas que tienen este matiz son las menos señaladas. Estas tendencias son la relacionada con lo individual y personal, sobre todos con respecto a la voluntad; la relacionada con la organización y gestión económica; y la tercera la relacionada con el control.

Además, vemos, en la mayoría de los casos, una tendencia entre reconocimiento, aceptación y acogida de ir disminuyendo el porcentaje de rechazo. Las causas pueden deberse a que el cuestionario es relativamente extenso y, en cierta manera, complicado, que puede producir un cierto cansancio, esto se puede comprobar en las cuestiones relativas a los valores instrumentales del 4º apartado de “entrega”.

Precisamente, en este apartado de la “entrega”, que se siguen manteniendo, en general, las mismas tendencias ya comentadas, debemos apuntar que el grado de rechazo es porcentualmente mayor en casi todos los ítems e incluso bastante significativo en los valores hasta ahora menos rechazados en las tres partes anteriores, también es verdad, que siguen siendo los más elegidos, pero en un porcentaje bastante menor.

Así, podemos comprobar que la diferencia en los apartados de “reconocimiento”, “aceptación” y “acogida”, entre las alternativas más y menos

valoradas, de muchas cuestiones, puede estar por encima de los 40 puntos porcentuales, mientras que, en este apartado de "entrega", la diferencia baja a los 24 puntos.

Hay que reiterar que, en este caso, este comportamiento puede deberse, además de a la extensión y complejidad que ya comentamos para las partes anteriores, a que en esta 4ª parte (entrega) las respuestas que se piden no son negativas (¿Cuáles no elegiría?, no son sobre el rechazo hacia las alternativas que se proponen, sino que ahora son positivas (¿Cuáles elegiría?), o sea, se trata de conocer el grado de satisfacción positiva que le produce al profesorado el desarrollo, en la materia escolar que imparte, de determinados valores educativos. Por tanto, en este apartado del cuestionario, a diferencia de los apartados anteriores, no se trata de señalar los que se rechazan, sino que, por el contrario, se trata de especificar cuáles son los que más quiere desarrollar cada uno en su quehacer docente, para que sean adquiridos por los alumnos.

Como conclusión de todo lo que llevamos comentado, podemos decir que las personas que respondieron a este cuestionario, profesoras, profesores y alumnado que se está formando para la carrera docente, parece que se centran más en realizar aquellas actividades que desarrollan objetivos y valores más relacionados con lo intelectual, lo social y lo comunitario y trabajan menos las actividades que se centran en lo individual, lo personal, la gestión, fundamentalmente, económica y en el control.

No se aprecia una clara conciencia de tener que trabajar para educar con su materia en la construcción de procesos, en la construcción de proyectos personales y en la construcción de cultura para interpretar con símbolos la realidad. En la misma línea habría que apuntar cierta depreciación o desapego hacia el valor aportado por el sentido conceptual de la materia (¿Para qué sirve esa área?, ¿Cómo me forma?, ¿Cómo mejora mi capacidad de decidir?, ¿Qué competencias y destrezas me confiere o permite alcanzar?, etcétera). No hay una clara sensación de actitud de acogida hacia los hábitos; es decir, no parece que preocupe mucho que adquieran hábitos volitivos, afectivos, operativos, proyectivos o creativos. No parecen tener especial entrega hacia el logro de competencias genéricas técnicas, sistémicas, intrapersonales. Y, por supuesto, tampoco parece que tengan reparos por no entregarse a desarrollar categorías contrastadas de actividades de las taxonomías (la satisfacción, derivada de la entrega a su trabajo, baja con respecto a las categorías previas de reconocimiento, aceptación y acogida). Si hubiera que decirlo en pocas palabras, el conocimiento de la educación y la condición de experto en competencia pedagógica para conseguir educación de calidad no es una preocupación directa en las respuestas dadas a los cuestionarios por los profesionales; es como si la tarea diaria no permitiera centrarse en lo que realmente educa y eso implica una diferencia apreciable entre las respuestas dadas al cuestionario positivo frente a las dadas a los cuestionarios negativos.

5. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARIAS

Longueira, S.; Rodríguez, A.; Touriñán, J. M. (2019). Valores educativos comunes y específicos: análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *Revista Boletín Redipe*, 8 (6), junio, 23-49.

Touriñán, J. M. (2021). El concepto de educación: la confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Boletín Redipe,* 10 (6), 33-64.

Touriñán, J. M. (2021). Construir educación de calidad desde la Pedagogía exige ejercer la función pedgógica a través de la actividad común en cada interacción, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *La calidad de la educación.* Barcelona: Horsori, pp. 93-120.

Touriñán, J. M. (2020). Relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación: la significación del conocimiento de la educación no ampara el modelo dual. *Revista de investigación en educación,* 18 (3), 160-209.

Touriñán, J. M. (2020). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía.* Santiago de Compostela: Andavira, p. 116.

Touriñán, J. M. (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas,* (34), 93-115.

Touriñán, J. M. (2018). La relación artes-educación: educamos con las artes y hay educación artística común, específica y especializada. *Revista Boletín Redipe,* 7 (12), 36-92.

Touriñán, J. M. (2018). *Concepto de educación y construcción de ámbitos: la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía, en* J. M. Touriñán y S. Longueira, (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira, pp.19-124.

Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 7, p. 639 y 642.

Touriñán, J. M. (2017). *Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Colombia: Redipe.

Touriñán, J. M. (2017). Common, Specific and Specialized Arts Education: Substantivation and Adjectivation of Arts-Education Relationship, en S. Longueira Matos y L. Touriñán Morandeira (Dir.), *Música, educación e investigación. Búsqueda de convergencia en la formación*. Colombia-Nueva York: Redipe (Capítulo Estados Unidos)-Bowker Books in print, pp. 49-94.

Touriñán, J. M. (2017). Arts-education relationship as a field of education: we must educate with the Arts, en A. Manning (Ed.), *Art and Design Education: Perspectives, Challenges and Opportunities.* Nueva York: Nova Science Publishers, pp. 1-54.

Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica.* A Coruña: Bello y Martínez, 1012 págs.

Touriñán, J. M. (2016). Educación artística: sustantivamente "educación" y adjetivamente "artística". *Educación XX1*, 19 (2), 45-76.

Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación***.** Santiago de Compostela: Andavira, **(**2ªedición de 2016), 388 pp.

Touriñán, J. M. (2014). *Dónde estás la educación. Actividad común y elementos estructurales de la intervención.* La Coruña: Netbiblo, cap. 6, epíg. 2.6, pp. 441-442.

Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención***.** A Coruña: Netbiblo http://dondestalaeducacion.com/

Touriñán, J. M. (2013). 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 interuniveristaria*, 25 (1), 25-46.

Touriñán, J. M. (2013). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales?, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *Desmitificación y crítica de la educación actual.* Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.

Touriñán, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. *Estudios sobre educación*, (21, diciembre), 61-81.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica.* Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica*. *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones.* Santiago de Compostela: Andavira, 435 pp.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira.

6. CUESTIONARIO 5: ELUCIDACIÓN NEGATIVA DE ACTITUDES PARA LA CONCORDANCIA VALORES-SENTIMIENTOS

SECCIÓN 5

Elucidación de actitudes para la concordancia valores-sentimientos. Categorización de las actitudes activadas en una materia escolar. En Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira, pp. 97-117.

6.A. Actitud de reconocimiento del valor

Reconocer el valor quiere decir que sabemos qué razones hay para que algo sea valioso.

Ejemplo: "reconocemos al médico como valor, porque cura".

a.1) De todos los VALORES COMUNES, ¿Cuáles no reconoce para su materia como tales (porque no forman parte, en su opinión, de los valores educativos comunes de su materia)?

Tipos de valores	Valores comunes					
INTELECTUALES	**Son valores tales como:**					
Actividad interna relacionada: pensar	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
Carácter gnoseológico de educación	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio
AFECTIVOS	**Son valores tales como:**					
	☐ Interés	☐ Bondad	☐ Amor	☐ Altruismo		

Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	☐ Satisfacción	☐ Polarización	☐ Generosidad	
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	**Son valores tales como**:			
	☐ Perseverancia	☐ Paciencia	☐ Recompensa	☐ Valentía
	☐ Lealtad	☐ Resistencia	☐ Disciplina	☐ Resiliencia
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	**Son valores tales como**:			
	☐ Diligencia	☐ Serenidad	☐ Iniciativa	
	☐ Liderazgo	☐ Eficacia	☐ Eficiencia	
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	**Son valores tales como**:			
	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad	
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad	
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia	
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa			
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	**Son valores tales como**:			
	☐ Recursividad	☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización
	☐ Innovación	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)		
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	**Son valores tales como**:			
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad		
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de pluralismo		
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales			
	☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad			
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES	**Son valores tales como:**			
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad	
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación	
	☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario	
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA	**Son valores tales como:**			
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual	

Tipos de valores	Valores comunes		
	Son valores instrumentales derivados de Áreas de experiencia cultural:		
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:
	Son valores instrumentales derivados de Formas de expresión:		
	☐ Expresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical
	☐ Expresión audiovisual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa
	☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta
	☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja

INSTRUMENTALES FORMATIVOS GENERALES, VOCACIONALES y PROFESIONALES Y DE TRANSFORMACIÓN	☐ Mímica	☐ Verbal	☐ Expresión mediática
	☐ No-verbal	☐ Oral	☐ Prensa
	☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio
	☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión
	☐ Otras formas de expresión no especificadas que utilices:		
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:		
	☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
	☐ Los económicos; los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	
	☐ Los artísticos. *Señale a continuación los 5 más frecuentes:*		
		☐ Artes plásticas o espaciales	☐ Corporales
		☐ Escénicas y musicales	☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas
		☐ Gastronómicas y culinarias	☐ Ornamentales
		☐ Artes gráficas	☐ Artes virtuales
		☐ Artes fotográficas y del diseño	☐ Artes literarias
		☐ Artes populares	☐ Artesanía
		☐ Otros:	

a.2) De todos los VALORES ESPECÍFICOS, ¿Cuáles no reconoce para su materia como tales (porque no forman parte, en su opinión, de los valores educativos específicos de su materia)?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	**Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos**
☐ Narrar	☐ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *Carácter gnoseológico* Hábitos Intelectuales
☐ Operar	
☐ Explicar	☐ **Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos** *Carácter integral* Hábitos Afectivos
☐ Disfrutar	
☐ Comunicar	☐ **Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos** *Carácter personal* Hábitos Volitivos
☐ Representar	
☐ Asimilar	☐ **Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios** *Carácter axiológico* Hábitos Operativos (Sentido de acción)
☐ Prescribir	
☐ Socializar	☐ **Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos** *Carácter patrimonial* Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
☐ Instruir	
☐ Formar	☐ **Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas** *Carácter espiritual* (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
☐ Individualizar	

Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos	
☐**Competencias genéricas instrumentales** Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	☐ Recordar	☐ Comprender
	☐ Aplicación	☐ Análisis
☐**Competencias genéricas técnicas** Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	☐ Explicar	☐ Interpretar
	☐ Modificar	☐ Innovar
☐**Compet. genéricas Interpersonales-sociales** Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. *Aprender a convivir*	☐ Evaluar	☐ Crear
	☐ Compartir	☐ Participar
☐**Compet. genéricas Sistémicas-organizativas** Saber organizar y comprender la totalidad. *Aprender a estar*	☐ Colaborar	☐ Gestionar
	☐ Administrar	☐ Planificar
☐**Competencias genéricas personales** Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. *Aprender a ser*	☐ Resolver	☐ Informar
	☐ Comunicar	☐ Utilizar
☐**Competencia específica vinculada a áreas:** Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico-trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc.	☐ Conocer	☐ Clasificar
	☐ Controlar	☐ Reforzar
	☐ Potenciar (empoderar)	

6.B. Actitud de aceptación de un valor

Además de reconocer, aceptar significa elegir algo como un medio para un fin determinado. Ejemplo: Reconozco el valor de hacerse médico o hacerse arquitecto, pero yo elijo ser médico, ya que el significado de médico se ajusta mejor a mis fines y capacidades, si bien ambas opciones son reconocidas como valiosas.

b.1) De todos los VALORES COMUNES, ¿Cuáles no aceptaría como tales porque en el desarrollo educativo de su materia le queden muy lejos como medio o como fin?

Tipos de valores	Valores comunes					
INTELECTUALES	**Son valores tales como:**					
Actividad interna relacionada: pensar	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
Carácter gnoseológico de educación	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio
AFECTIVOS	**Son valores tales como:**					
Actividad interna relacionada: sentir	☐ Interés	☐ Bondad		☐ Amor	☐ Altruismo	
Carácter integral de educación	☐ Satisfacción	☐ Polarización		☐ Generosidad		
VOLITIVOS	**Son valores tales como:**					
Actividad interna relacionada: querer	☐ Perseverancia	☐ Paciencia		☐ Recompensa	☐ Valentía	
Carácter personal de educación	☐ Lealtad	☐ Resistencia		☐ Disciplina	☐ Resiliencia	
OPERATIVOS	**Son valores tales como:**					
Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción	☐ Diligencia		☐ Serenidad		☐ Iniciativa	
Carácter axiológico de educación	☐ Liderazgo		☐ Eficacia		☐ Eficiencia	
	Son valores tales como:					

PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad	
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad	
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia	
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa			
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	**Son valores tales como**:			
	☐ Recursividad	☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización
	☐ Innovación	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)		
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	**Son valores tales como**:			
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad		
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de pluralismo		
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales			
	☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad			
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES	**Son valores tales como:**			
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad	
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación	
	☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario	
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA	**Son valores tales como:**			
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual	

Tipos de valores	Valores comunes		
INSTRUMENTALES FORMATIVOS GENERALES, VOCACIONALES y PROFESIONALES Y DE TRANSFORMACIÓN	**Son valores instrumentales derivados de Áreas de experiencia cultural:**		
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:
	Son valores instrumentales derivados de Formas de expresión:		
	☐ Expresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical
	☐ Expresión audiovisual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa
	☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta
	☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja
	☐ Mímica	☐ Verbal	☐ Expresión mediática
	☐ No-verbal	☐ Oral	☐ Prensa
	☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio
	☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión
	☐ Otras formas de expresión no especificadas que utilices:		
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:		
	☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
	☐ Los económicos; los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	
	☐ Los artísticos. *Señale a continuación los 5 más frecuentes:*		
	☐ Artes plásticas o espaciales	☐ Corporales	
	☐ Escénicas y musicales	☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas	
	☐ Gastronómicas y culinarias	☐ Ornamentales	
	☐ Artes gráficas	☐ Artes virtuales	
	☐ Artes fotográficas y del diseño	☐ Artes literarias	

		☐ Artes populares	☐ Artesanía
		☐ Otros:	

b.2) De todos los VALORES ESPECÍFICOS, ¿Cuáles no aceptaría como tales porque en el desarrollo educativo de su materia le queden muy lejos como medio o como fin?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos
☐ Narrar	☐ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *Carácter gnoseológico* Hábitos Intelectuales
☐ Operar	
☐ Explicar	☐ **Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos** *Carácter integral* Hábitos Afectivos
☐ Disfrutar	
☐ Comunicar	☐ **Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos** *Carácter personal* Hábitos Volitivos
☐ Representar	
☐ Asimilar	☐ **Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios** *Carácter axiológico* Hábitos Operativos (Sentido de acción)
☐ Prescribir	
☐ Socializar	☐ **Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos** *Carácter patrimonial* Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
☐ Instruir	
☐ Formar	☐ **Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas** *Carácter espiritual* (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
☐ Individualizar	

Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos	
☐**Competencias genéricas instrumentales** Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	☐ Recordar	☐ Comprender
	☐ Aplicación	☐ Análisis
☐**Competencias genéricas técnicas** Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	☐ Explicar	☐ Interpretar
	☐ Modificar	☐ Innovar
☐**Compet. genéricas Interpersonales-sociales** Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. *Aprender a convivir*	☐ Evaluar	☐ Crear
	☐ Compartir	☐ Participar
☐**Compet. genéricas Sistémicas-organizativas** Saber organizar y comprender la totalidad. *Aprender a estar*	☐ Colaborar	☐ Gestionar
	☐ Administrar	☐ Planificar
☐**Competencias genéricas personales** Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. *Aprender a ser*	☐ Resolver	☐ Informar
	☐ Comunicar	☐ Utilizar
☐**Competencia específica vinculada a áreas:**	☐ Conocer	☐ Clasificar

Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico-trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc.	☐ Controlar	☐ Reforzar
	☐ Potenciar (empoderar)	

6.C. Actitud de acogida a un valor

Significa que se integran esos valores en el proyecto educativo desarrollado desde la materia escolar impartida en un determinado nivel**.**

c.1) De todos los VALORES COMUNES, ¿Cuáles no integraría como tales en el proyecto educativo de la materia (porque no encajan bien en el nivel escolar en el que están trabajando)?

Tipos de valores	Valores comunes					
INTELECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	**Son valores tales como:**					
	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Interés		☐ Bondad	☐ Amor		☐ Altruismo
	☐ Satisfacción		☐ Polarización	☐ Generosidad		
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Perseverancia		☐ Paciencia	☐ Recompensa		☐ Valentía
	☐ Lealtad		☐ Resistencia	☐ Disciplina		☐ Resiliencia
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Diligencia		☐ Serenidad	☐ Iniciativa		
	☐ Liderazgo		☐ Eficacia	☐ Eficiencia		
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Asertividad		☐ Sensatez	☐ Humildad		
	☐ Honorabilidad		☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad		
	☐ Integridad		☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia		
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa					
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Recursividad		☐ Emprendimiento	☐ Competitividad		☐ Simbolización
	☐ Innovación		☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)			
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	**Son valores tales como**:					
	☐ Tolerancia		☐ Relaciones de multiculturalidad			
	☐ Alteridad		☐ Relaciones de pluralismo			
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales					
	☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad					
TERRITORIALES GLOCALES	**Son valores tales como:**					
	☐ La territorialidad		☐ La globalidad	☐ La localidad		

ESPACIALES	☐ El desarrollo cívico nacional		☐ Transnacional y planetario	☐ La participación
	☐ La socialización		☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario
	☐ Lo glocal		☐ Lo virtual	
TEMPORALES, DE PERMANENCIA	**Son valores tales como:**			
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual	

Tipos de valores	**Valores comunes**		
INSTRUMENTALES FORMATIVOS GENERALES, VOCACIONALES y PROFESIONALES Y DE TRANSFORMACIÓN	**Son valores instrumentales derivados de Áreas de experiencia cultural:**		
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:
	Son valores instrumentales derivados de Formas de expresión:		
	☐ **E**xpresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical
	☐ Expresión audiovisual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa
	☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta
	☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja
	☐ Mímica	☐ Verbal	Expresión mediática
	☐ No-verbal	☐ Oral	☐ Prensa
	☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio
	☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión
	☐ Otras formas de expresión no especificadas que utilices:		
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:		
	☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
	☐ Los económicos; los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	
	☐ Los artísticos. *Señale a continuación los 5 más frecuentes:*		
		☐ Artes plásticas o espaciales	☐ Corporales
		☐ Escénicas y musicales	☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas
		☐ Gastronómicas y culinarias	☐ Ornamentales
		☐ Artes gráficas	☐ Artes virtuales
		☐ Artes fotográficas y del diseño	☐ Artes literarias
		☐ Artes populares	☐ Artesanía
		☐ Otros:	

c.2) De todos los VALORES ESPECÍFICOS, ¿Cuáles no integraría como tales en el proyecto educativo de la materia (porque no encajan bien en el nivel escolar en el que están trabajando)?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	**Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos**
☐ Narrar	☐ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *Carácter gnoseológico* Hábitos Intelectuales
☐ Operar	
☐ Explicar	

☐ Disfrutar	☐ **Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos** *Carácter integral* Hábitos Afectivos
☐ Comunicar	☐ **Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos** *Carácter personal* Hábitos Volitivos
☐ Representar	
☐ Asimilar	☐ **Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios** *Carácter axiológico* Hábitos Operativos (Sentido de acción)
☐ Prescribir	
☐ Socializar	☐ **Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos** *Carácter patrimonial* Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
☐ Instruir	
☐ Formar	☐ **Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas** *Carácter espiritual* (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
☐ Individualizar	

Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos	
☐**Competencias genéricas instrumentales** Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	☐ Recordar	☐ Comprender
	☐ Aplicación	☐ Análisis
☐**Competencias genéricas técnicas** Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	☐ Explicar	☐ Interpretar
	☐ Modificar	☐ Innovar
☐**Compet. genéricas Interpersonales-sociales** Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. *Aprender a convivir*	☐ Evaluar	☐ Crear
	☐ Compartir	☐ Participar
☐**Compet. genéricas Sistémicas-organizativas** Saber organizar y comprender la totalidad. *Aprender a estar*	☐ Colaborar	☐ Gestionar
	☐ Administrar	☐ Planificar
☐**Competencias genéricas personales** Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. *Aprender a ser*	☐ Resolver	☐ Informar
	☐ Comunicar	☐ Utilizar
☐**Competencia específica vinculada a áreas:** Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico-trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc.	☐ Conocer	☐ Clasificar
	☐ Controlar	☐ Reforzar
	☐ Potenciar (empoderar)	

6.D. Actitud de entrega a un valor concreto

Significa que el desarrollo de determinados valores educativos produce satisfacción positiva como profesional de la educación desde la materia escolar impartida.

d.1) De todos los VALORES COMUNES, ¿Cuáles recibirían especial dedicación en su materia, porque sin ellos tendría conciencia de no estar educando (porque le despierten sensibilidad afectiva y se entusiasme con ellos, bien por conciencia profesional, bien por empatía personal, integrándolos en sus proyectos)?

Tipos de valores	Valores comunes

INTELECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	**Son valores tales como:**					
	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio

AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	**Son valores tales como**:			
	☐ Interés	☐ Bondad	☐ Amor	☐ Altruismo
	☐ Satisfacción	☐ Polarización	☐ Generosidad	

VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	**Son valores tales como**:			
	☐ Perseverancia	☐ Paciencia	☐ Recompensa	☐ Valentía
	☐ Lealtad	☐ Resistencia	☐ Disciplina	☐ Resiliencia

OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	**Son valores tales como**:		
	☐ Diligencia	☐ Serenidad	☐ Iniciativa
	☐ Liderazgo	☐ Eficacia	☐ Eficiencia

PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	**Son valores tales como**:		
	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐Sentido de pertenencia
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa		

CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	**Son valores tales como**:			
	☐ Recursividad	☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización
	☐ Innovación	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)		

DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	**Son valores tales como**:	
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de pluralismo
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales	
	☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad	

TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES	**Son valores tales como:**		
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación
	☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual	

TEMPORALES, DE PERMANENCIA	**Son valores tales como:**			
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual	

Tipos de valores	Valores comunes		
	Son valores instrumentales derivados de Áreas de experiencia cultural:		
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética

INSTRUMENTALES FORMATIVOS GENERALES, VOCACIONALES y PROFESIONALES Y DE TRANSFORMACIÓN	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:
	Son valores instrumentales derivados de Formas de expresión:		
	☐ **E**xpresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical
	☐ Expresión audiovisual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa
	☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta
	☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja
	☐ Mímica	☐ Verbal	☐ Expresión mediática
	☐ No-verbal	☐ Oral	☐ Prensa
	☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio
	☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión
	☐ Otras formas de expresión no especificadas que utilices:		
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:		
	☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
	☐ Los económicos; los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	
	☐ Los artísticos. *Señale a continuación los 5 más frecuentes:*		
		☐ Artes plásticas o espaciales	☐ Corporales
		☐ Escénicas y musicales	☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas
		☐ Gastronómicas y culinarias	☐ Ornamentales
		☐ Artes gráficas	☐ Artes virtuales
		☐ Artes fotográficas y del diseño	☐ Artes literarias
		☐ Artes populares	☐ Artesanía
		☐ Otros:	

d.2) De todos los VALORES ESPECÍFICOS, ¿Cuáles recibirían especial dedicación en su materia, porque sin ellos tendría conciencia de no estar educando (porque le despierten sensibilidad afectiva y se entusiasme con ellos, bien por conciencia profesional, bien por empatía personal, integrándolos en sus proyectos)?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos
☐ Narrar	☐ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *Carácter gnoseológico* Hábitos Intelectuales
☐ Operar	
☐ Explicar	☐ **Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos** *Carácter integral* Hábitos Afectivos
☐ Disfrutar	
☐ Comunicar	☐ **Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos** *Carácter personal* Hábitos Volitivos
☐ Representar	
☐ Asimilar	☐ **Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios** *Carácter axiológico* Hábitos Operativos (Sentido de acción)
☐ Prescribir	

☐ Socializar	☐ **Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos** *Carácter patrimonial* Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
☐ Instruir	
☐ Formar	☐ **Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas** *Carácter espiritual* (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
☐ Individualizar	

Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	**Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos**	
☐**Competencias genéricas instrumentales** Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	☐ Recordar	☐ Comprender
	☐ Aplicación	☐ Análisis
☐**Competencias genéricas técnicas** Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	☐ Explicar	☐ Interpretar
	☐ Modificar	☐ Innovar
☐**Compet. genéricas Interpersonales-sociales** Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. *Aprender a convivir*	☐ Evaluar	☐ Crear
	☐ Compartir	☐ Participar
☐**Compet. genéricas Sistémicas-organizativas** Saber organizar y comprender la totalidad. *Aprender a estar*	☐ Colaborar	☐ Gestionar
	☐ Administrar	☐ Planificar
☐**Competencias genéricas personales** Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. *Aprender a ser*	☐ Resolver	☐ Informar
	☐ Comunicar	☐ Utilizar
☐**Competencia específica vinculada a áreas:** Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico-trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc.	☐ Conocer	☐ Clasificar
	☐ Controlar	☐ Reforzar

7. ANEXO: TABLA DE RESULTADOS EN PORCENTAJES

(Cuestionario 5 de perspectiva mesoaxiológica. Elucidación negativa de actitudes para la concordancia valores-sentimientos)

Elaboración Antonio Rodríguez Martínez

TIPO	VALORES	Rec.	Ace.	Aco.	Ent.
INTELECTUALES	**Atención**	10.1	6	4	**57.3**
	Imaginación	25.1	27.1	23.6	**41.7**
	Selección	31.2	22.6	15.1	**20.6**
	Comprensión	7.5	2.5	3.5	**66.8**
	Memoria	24.1	16.6	17.1	**29.6**
	Argumentación	12.1	8	9.5	**54.8**
	Curiosidad	11.1	11.6	10.1	**54.8**
	Racionalidad	14.6	13.6	13.6	**41.2**
	Observación	9.5	6.5	6.5	**53**
	Criterio	14.1	11.1	12.2	**51.8**
	Fantasía	63.8	61.8	67.8	**25.1**
	Juicio	23.6	25.6	21.1	**33.2**
AFECTIVOS	**Interés**	10.1	5.5	7	**71.9**
	Satisfacción	14.6	7	8	**52.3**
	Bondad	38.2	35.7	32.2	**29.1**
	Polarización	52.8	56.8	47.2	**19.6**
	Amor	45.2	42.7	41.7	**33.2**
	Generosidad	29.1	21.1	21.6	**39.7**
	Altruismo	31.7	27.6	27.6	**36.2**
VOLUTIVOS	**Perseverancia**	11.1	7.5	9.5	**60.8**
	Lealtad	37.2	38.7	34.7	**28.6**
	Paciencia	11.6	8.5	8.5	**60.3**
	Resistencia	30.7	24.1	22.1	**30.7**
	Recompensa	33.2	32.2	31.7	**28.6**
	Disciplina	19.6	15.1	14.6	**50.8**
	Valentía	47.7	39.7	39.7	**29.1**
	Resilencia	35.7	37.7	29.1	**33.2**
OPERATIVO	**Deligencia**	27.1	31.7	28.6	**28.1**
	Liderazgo	56.8	51.3	47.2	**28.1**
	Serenidad	25.1	20.1	23.1	**43.7**

	Eficacia	12.6	9	12.6	**56.3**
	Iniciativa	10.6	5	7.5	**64.3**
	Eficiencia	15.1	11.1	11.1	**54.8**
Proyectivos, Morales, Identitarios y del Sentido de la Vida	**Aservativos**	28.1	22.1	21.6	**33.7**
	Honorabilidad	32.2	36.2	30.2	**34.7**
	Integridad	17.1	10.6	8.5	**50.3**
	Sentido de intimidad y pudor	53.3	49.2	48.7	**17.1**
	Sensatez	10.1	9	8.5	**48.2**
	Grandeza de Miras	41.2	44.7	42.7	**30.7**
	Identidad/Individualidad	22.1	24.6	27.6	**28.1**
	Humildad	19.1	15.1	14.6	**44.7**
	Autenticidad	15.6	12.6	13.1	**40.7**
	Sentido de Pertenencia	33.7	31.2	28.1	**39.7**
Creativos Innovadores	**Recursividad**	18.6	17.1	15.6	**38.7**
	Innovación	17.6	13.1	11.1	**54.8**
	Empredimiento	20.1	25.6	18.6	**48.7**
	Descarga	40.7	40.2	34.7	**31.2**
	Competitividad	53.8	45.2	38.7	**26.1**
	Simbolización	21.1	19.1	17.6	**33.7**
De la Diversidad	**Tolerancia**	14.1	12.6	10.6	**59.3**
	Alteridad	44.2	43.2	40.7	**26.1**
	Relaciones Integración	22.6	23.1	20.1	**44.7**
	Relaciones Inclusión	27.1	25.1	24.6	**37.7**
	Relaciones Multicultural	16.1	14.6	14.1	**54.3**
	Relaciones de Pluralismo	22.6	18.1	19.6	**40.2**
Territoriales Globales	**La Territorialidad**	40.7	43.2	36.2	**22.1**
	El Desarrollo Cívico Nacional	26.1	30.2	25.6	**29.1**
	La Socialización	12.6	10.1	9.5	**47.2**
	Lo Glocal	34.2	30.2	31.7	**21.6**
	La Globalidad	18.6	16.1	19.6	**31.7**
	Transnacional/Planetaria	31.2	35.7	36.2	**22.6**

	La Cooperación	10.6	6.5	7	**54.3**
	Lo Virtual	31.2	30.2	26.1	**20.1**
	La Localidad	27.1	27.1	21.6	**20.6**
	La Participación	8.5	6.5	6	**61.8**
	El Desarrollo Solidario	20.6	22.1	15.1	**41.7**
TEMPORALES	**Lo Permanente**	21.1	20.1	16.1	**43.7**
	Lo diacrónico	18.6	20.6	22.1	**45.2**
	Lo Ocasional	35.7	38.2	34.2	**20.6**
	Lo Intemporal	37.5	32.2	34.7	**29.1**
	Lo Continuo	13.1	7	9	**50.8**
	Lo Procesual	20.1	14.1	18.6	**43.7**
	Lo Sincrónico	21.1	23.1	19.1	**23.6**
INSTRUMENTALES, FORMATIVOS, GENERALES, ÁREA CULTURAL	**Estético-artística**	41.2	39.7	37.2	**34.7**
	Psico-social	21.1	20.1	20.6	**45.2**
	Fisico-natural	44.2	43.7	43.7	**26.5**
	Histórica	23.1	26.1	26.1	**39.2**
	Bio-sanitaria	61.8	62.3	56.3	**24.1**
	Filosófico-trascendental	40.2	40.2	37.2	**33.7**
	Científico-tecnológica	47.7	40.2	42.2	**32.7**
	Geográfico-ambiental	42.7	42.7	41.2	**29.1**
	Literaria	38.7	38.2	32.2	**34.7**
	Antropológico-cultural	25.6	25.6	26.6	**39.7**
	Virtual	35.7	34.7	31.7	**24.1**
	Económica	54.8	50.3	52.8	**24.6**
	Ética	19.6	20.6	18.1	**48.7**
	Cívico-política	28.1	30.2	23.6	**30.2**

INSTRUMENTALES, FORMATIVOS, GENERALES, DERIVADOS, DE FORMAS DE EXPRESIÓN	**Expresión plástica**	44.2	48.2	43.2	**31.2**
	Expresión audiovisual	20.6	19.6	17.1	**40.7**
	Expresión digital	21.1	22.1	21.1	**28.6**
	Expresión dinámica	27.1	22.6	23.6	**37.2**
	Expresión matemática	61.8	56.38	54.8	**29.1**
	Expresión gráfica	32.2	28.1	27.1	**34.2**
	Táctil	50.3	50.8	48.7	**23.6**
	Expresión lingüística	19.1	17.1	20.1	**52.8**
	Expresión musical	54.8	52.3	52.8	**23.6**
	Olfativa y gustativa	67.3	70.9	67.3	**21.1**
	Expresión mixta	27.1	25.6	26.6	**29.6**
	Compleja	32.2	37.2	29.6	**20.6**
	Expresión mediática	37.3	33.2	31.2	**21.1**
INSTRUMENTALES, FORMATIVOS	**Los corporales y estéticos**	52.8	49.7	49.7	**32.2**
	Los económicos/tecnológicos	47.7	47.2	38.7	**36.2**
	Los ambientales/ocio/tiempo libre	31.2	30.7	27.6	**46.2**
	Los de servicios productivos...	35.2	33.2	31.7	**44.7**
	Los artísticos	41.2	42.7	37.7	**37.2**
Valores Específicos, Áreas De Experiencia	**Narrar**	30.7	29.1	21.6	**40.2**
	Operar	36.2	31.2	22.6	**25.1**
	Explicar	7	7.5	7.5	**56.8**
	Disfrutar	14.6	12.6	10.1	**50.8**
	Comunicar	8	5.5	6	**57.8**
	Representar	18.1	16.1	12.6	**35.7**
	Asimilar	10.1	10.1	11.1	**38.2**
	Prescribir	47.7	42.2	42.2	**17.1**
	Socializar	16.1	14.1	11.6	**43.2**
	Instruir	22.1	27.1	24.1	**30.7**
	Formar	7.5	6	9	**51.3**
	Individualizar	39.2	40.2	39.2	**19.1**
Valor es	**R. valores y pensamiento**	21.6	16.1	15.6	**62.3**
	R. valores y sentimientos	30.7	26.1	24.1	**48.2**

	R. valores y obligación	27.6	24.1	26.1	**48.2**
	R. valores y elecciones	22.6	21.6	21.6	**52,3**
	R. valores y decisiones	25.1	25.6	26.6	**44.2**
	R. valores y creaciones.	29.6	1	25.1	**42.7**
Valores Específicos Y Competencias	**C. instrumentales**	20.6	15.6	16.6	**53.3**
	C. técnicas	16.6	14.1	10.6	**60.3**
	C. interpersonales-sociales	19.1	17.6	15.6	**54.8**
	C. sistémicas-organizativas	26.6	25.1	22.1	**48.7**
	C. personales	21.6	17.1	20.1	**59.3**
	C. específicas vinculadas	23.1	27.1	21.1	**48.7**
Valores Específicos Y Actividades Taxonomías de Objetivos Educativos	**Recordar**	14.6	11.6	11.6	**33.2**
	Comprender	5	3	2.5	**65.3**
	Aplicación	12.1	10.1	10.1	**41.2**
	Análisis	14.6	15.1	13.1	**45.2**
	Explicar	7	6.5	6	**50.3**
	Interpretar	10.1	9	7	**57.8**
	Modificar	28.1	24.1	27.1	**19.1**
	Innovar	22.6	21.1	23.1	**42.2**
	Evaluar	18.1	17.6	17.1	**33.2**
	Crear	19.6	19.1	13.6	**36.2**
	Compartir	13.6	17.6	10.6	**39.7**
	Participar	6	4.5	5	**50.3**
	Colaborar	7.5	7.5	5.5	**48.2**
	Gestionar	36.7	34.2	34.7	**23.1**
	Administrar	45.7	39.7	36.7	**19.6**
	Planificar	18.6	18.6	17.6	**34.2**
	Resolver	16.6	12.1	12.1	**39.7**
	Informar	12.1	7.5	6.5	**28.6**
	Comunicar	9.5	5	5	**48.7**
	Utilizar	15.6	12.1	12.1	**22.6**
	Conocer	6	5	2.5	**49.2**
	Clasificar	22.6	19.6	17.1	**22.6**
	Controlar	33.7	34.7	35.7	**19.1**
	Reforzar	15.1	18.6	16.6	**27.6**

	Potenciar	27.1	23.1	22.6	**35.2**

SECCIÓN 3.-

TRABAJOS SOBRE PROYECTOS DE VIDA Y CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONA, BIENSTAR Y EDUCACIÓN, PATRIMONIO CULTURAL Y EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN. UNA MIRADA PEDAGÓGICA

EN TORNO AL MAESTRO. HOMENAJE A JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN, MAESTRO DE MAESTROS

Marcelino Agís Villaverde
marcelino.agis@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela

Permítanme unas palabras preliminares para manifestar el acierto de dedicar este congreso internacional de Red Iberoamericana de Pedagogía al tema "Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar", y, al mismo tiempo, otorgar el Premio Educa-Redipe, 2019 (Modalidad trayectoria profesional) al profesor José Manuel Touriñán López, Maestro de Enseñanza Primaria (1969). Licenciado (1974) y Doctor (1978) en Pedagogía con premio extraordinario en ambos casos, y Catedrático de Universidad desde 1988 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Creo que además de los títulos universitarios que avalan su trayectoria formativa es menester reconocer la entrega del profesor Touriñán a la función de educar a los futuros educadores; a la investigación al más alto nivel en el ámbito de las Ciencias de la Educación; y también a la tarea de gestionar desde un alto cargo de la administración la política educativa en la comunidad autónoma de Galicia.

Su trayectoria profesional en todos estos ámbitos ha sido para los más jóvenes un motivo de admiración por su entrega generosa, sin escatimar su tiempo a la función de educar, incluso cuando su salud le situó en una difícil encrucijada personal. Quisiera, por lo tanto, que este sencillo trabajo sea no solo un homenaje a la figura del maestro, en general, sino también, en particular, al Profesor José Manuel Touriñán, maestro de maestros.

I. LA RECUPERACIÓN DE UNA HUELLA MILENARIA

La primera paradoja que descubrimos con sorpresa al rastrear históricamente la figura del maestro es que su aparición es anterior al nacimiento de la escuela, como institución educativa. Los primeros sabios de Occidente, en torno al siglo VI a. C., fueron considerados maestros y tuvieron en aquella remota época, sus discípulos. El primero de ellos, según nos cuenta Aristóteles en el libro Alfa de su *Metafísica,* fue Tales de Mileto. De él nos habla también Diógenes Laercio en su *Vida de los filósofos griegos más ilustres*.

Nos dice, por ejemplo, que Tales era un sabio nacido en la 'polis' griega de Mileto, en la costa jonia y que por sus amplios conocimientos llegó a figurar entre los siete sabios de la antigüedad. Inventor de las estaciones y quien asignó a los años 365 días. Nació en torno al año 700 antes de Cristo y durante algún tiempo se dedicó a los negocios públicos, pero lo abandonó todo por la especulación sobre la Naturaleza. Predijo eclipses y comparando la magnitud del sol y de la luna llegó a la conclusión de que ésta era setecientas veces más pequeña que aquél.

He querido recordar a este filósofo griego porque fue el primero de los grandes maestros, al que se le conoce un discípulo, también eminente, llamado Anaximandro.

A partir de aquella época, quedó vinculada la transmisión de conocimientos a la afectividad que une, con lazo tan invisible como infranqueable, al maestro con su discípulo. Y no sólo en la cultura Occidental sino también en Oriente. Uno de los más grandes filósofos chinos de todos los tiempos data de esta misma época. Me refiero a Lao-Tse, padre del taoísmo y autor de una obra inmortal titulada *Tao te Ching (El libro del camino y su virtud)*. Lao-Tse significa en chino "el viejo maestro" y su historia es prodigiosa.

En los *Registros históricos* del gran historiador Sima Qian, escritos a comienzos del siglo II a. C., se cuenta que Lao-Tse vivía en Zhou, donde cultivaba el tao, la virtud y enseñaba la mansedumbre. La decadencia de esta región le llevó a pasar los últimos años de su vida meditando en soledad. Por último, se subió a lomos de un búfalo de agua y cabalgó hacia el oeste, hasta lo que hoy es el Tíbet. En la frontera, un guardián reconoció al filósofo e intuyendo la inminencia de su muerte, le pidió que legase por escrito sus doctrinas. Lao-Tse se sentó y escribió el *Tao te Ching* (道德經). Luego siguió su camino y nunca más se supo de él, quizás porque "el buen caminante no deja huellas", como él mismo escribió[9].

Lao-Tse tuvo dos discípulos (Yang-tchou y Lie-yu-k'ou) que fueron coetáneos de Confucio, el otro gran pensador chino de la época, padre del confucianismo, que era la escuela rival. Quiero advertir, sin embargo, que cuando hablamos en estos términos de maestro, discípulo, escuela, no podemos hablar de la existencia de una institución escolar con clases regulares, aulas, profesores y alumnos, ni siquiera de un edificio destinado al efecto para la transmisión del conocimiento. Para ello habrá que esperar bastante tiempo.

Pitágoras, uno de los más célebres filósofos y matemáticos presocráticos, sí tenía una escuela, con pruebas de acceso y distintos niveles de enseñanza. Pero el carácter de secta religiosa del pitagorismo nos lleva a desconfiar de que la suya fuese una escuela tal como nosotros la entendemos hoy.

Puedo decirles, por ejemplo, que, para ingresar en la secta, los aspirantes debían permanecer en ayunas, despiertos e inmóviles 24 horas, y no pronunciar palabra durante todo ese tiempo. Los que superaban estas pruebas de ingreso se convertían en miembros de la secta, pero, eso sí, ocupando el lugar más bajo en el escalafón. Sus primeras tareas eran las de escuchar (en silencio) unas enseñanzas que hoy llamaríamos de cultura general. Si en esta primera etapa cumplían con rigurosa disciplina preceptos como el de no comer habas, no partir el pan o no alimentarse con el corazón y el hígado de los animales, podrían formar parte de los elegidos, aquellos que tenían acceso a los conocimientos secretos de la secta e incluso oír al maestro. Todas las noches hablaba detrás de una celosía, para ver sin ser visto, explicando el alma de las figuras geométricas, la ley matemática de la armonía que rige el cosmos, el funcionamiento del sistema decimal o la tabla de multiplicar, cuya invención se atribuye a Pitágoras.

[9] Lao-Tse *El libro del Tao*, XXVII, Barcelona, RBA Ed., 2006, p. 93.

Habrá que esperar hasta la llegada de Platón, del que se dice que fue "discípulo de un gran maestro (Sócrates) y maestro de un gran discípulo (Aristóteles)" para asistir en torno al año 388 al nacimiento de una institución llamada "Academia" que podemos equiparar hasta cierto punto con una escuela de alto nivel o quizás con una Universidad.

Platón adquirió como sede de su escuela un Gimnasio dedicado al héroe mítico Academo, de ahí su nombre. Aunque se dice que la Academia platónica era una escuela filosófica hay que advertir, acto seguido, que allí se enseñaba medicina, retórica, astronomía o matemáticas. De hecho, en el frontispicio de la Academia había una inscripción en la que se podía leer: "Aquí no entra nadie que no sepa geometría". Platón tenía debilidad por la geometría y, de hecho, realizó lo que hoy llamaríamos una estancia de investigación en Egipto para estudiarla. Muchos siglos después, el filósofo Benito Spinoza escribiría una *Ética demostrada según el orden geométrico*, lo que prueba que la geometría no es incompatible con la filosofía, aunque pueda parecerlo.

Detengámonos un momento aquí y dejemos para mejor ocasión hablar del Liceo[10], la escuela donde Aristóteles impartía sus enseñanzas, porque está a punto de producirse un acontecimiento de enormes consecuencias para el futuro de la educación desde el punto de vista institucional. Se trata de la aparición de la escuela sofista, que profesionalizará la tarea del maestro, dando lugar a una nueva forma de ganarse la vida: la enseñanza. Los sofistas son un grupo amplio de filósofos, amantes de la oratoria. "Sofista" es una palabra que significa "sabio", experto en el saber, aunque se hicieron notar por su elocuencia y amor a las artes retóricas.

Han pasado varios miles de años desde que estos sabios pululaban por Atenas y todavía el término "sofista" tiene para nosotros una acepción peyorativa, una mala fama que se encargaron de crear Platón y Aristóteles, entre otros. ¿Por qué esta inquina hacia los sofistas? Pues por eso, precisamente, porque a diferencia de Platón que era un aristócrata adinerado o Aristóteles, que vivió en la corte de los reyes de Macedonia, los sofistas eran de condición humilde y tenían que ganarse la vida enseñando.

Entre los siglos V al IV antes de Cristo, Atenas era el centro de la cultura griega. El modelo aristocrático entra en crisis y la democracia se consolida como una forma de gobierno que requiere la participación de los ciudadanos en la vida política. En este contexto, las dotes oratorias comienzan a tener un incalculable valor y permiten obtener el éxito en el ámbito legislativo, judicial o comercial. Eso por no hablar de que era imprescindible formar y preparar lo mejor posible a una nueva clase dirigente.

Por un módico precio, los sofistas podían no sólo preparar la defensa de un acusado ante un tribunal o un discurso para aprobar una ley que iba ser debatida en el Ágora sino enseñar las técnicas para que cualquiera pudiera hacerlo por sí mismo tras culminar un ciclo formativo. En una palabra, los sofistas se ganaban la vida enseñando y buscaban tener el mayor número de alumnos para que la cosa les saliera rentable. Para ellos, la virtud no depende de la nobleza de la sangre ni de la cuna, sino que se basa en el saber. Unas ideas revolucionarias que exasperaron a Platón, a quien jamás se le hubiese ocurrido cobrar por sus enseñanzas.

[10] Nombre tomado por estar situada la escuela en un gimnasio situado en las cercanías del templo de Apolo Licio, en Atenas.

Así pues, a pesar de la mala prensa de los sofistas, a ellos les debemos la difusión de la educación como una necesidad social y la profesionalización de la figura del maestro.

Como todos los procesos de cambio que se producen en la historia tampoco este que afecta a la figura del maestro se produjo de la noche a la mañana. Siguieron existiendo grandes maestros del saber que no entraron por el aro institucional y continuaron impartiendo enseñanzas a uno o varios discípulos de forma privada y sin cobrar. Y también, cómo no, maestros que no admitían de buena gana a discípulos.

Es muy célebre el caso acontecido entre un discípulo de Sócrates llamado Antístenes el cínico, y Diógenes de Sínope, aquel filósofo que vivía en un tonel y salía cada mañana con un farol encendido a buscar al hombre entre el gentío que abarrotaba el mercado de Atenas. Pues bien, cuando Diógenes llegó a Atenas, procedente de una pequeña localidad a orillas del Mar Negro, se puso a buscar un maestro famoso, de quien aprender algo en la vida, y le hablaron de Antístenes. Diógenes le localizó y se dedicó a seguirle durante todo el día, aun a sabiendas de que Antístenes no admitía discípulos. Hasta que el maestro se cansó y levantó el bastón contra él. Para sorpresa de todos, Diógenes le acercó su cabeza y exclamó: "descárgalo con fuerza pues no encontrarás madera tan dura como para hacerme desistir de que me enseñes algo". Y así fue como se convirtió en el primer y único discípulo conocido de aquel gran filósofo cínico.

Claro que este caso, como ya se imaginan, es una excepción y la norma fue a partir de esta época que la enseñanza se consolidase desde el punto de vista institucional.

En la época romana copiaron el modelo escolar y de enseñanza de los griegos con una importante diferencia: la incorporación de las niñas a la escuela, que hasta entonces solo recibían en casa nociones de cocina, tratamiento de la lana y tejidos y las demás labores domésticas, una formación que se completaba con unos rudimentos de lectura, música y cálculo.

La enseñanza en Grecia nunca fue obligatoria y dependía de la decisión paterna si los niños acudían o no a la escuela. De hecho, la palabra "escuela" viene del griego σχολή (*skholé*)[11], que significa "tranquilidad, tiempo libre", pasando después a significar aquello que se hace durante el tiempo libre, esto es, el estudio.

La primera enseñanza en Grecia correspondía a las madres y nodrizas, quienes se encaraban de enseñar a los hijos historia, mitología y leyendas nacionales. Cuando ingresaban en la escuela, con siete años, comenzaba su formación cultural (*paideia*). Las materias de su plan de estudios eran las de educación física, música, poesía y destrezas literarias. Se aprendía a leer en voz alta y así se practicaba de por vida, pues no se había inventado la lectura en silencio. En cuanto sabían leer, debían aprender de memoria versos y fragmentos de obras clásicas, sobre todo de Homero. Me solidarizo con aquellos infantes porque yo mismo gocé dos mil y pico años después de la lectura de las obras homéricas y de las gestas de aquellos héroes inmortales. Aunque no lo hice, lo confieso, por propia voluntad sino porque caía un texto de la *Ilíada* en la selectividad y había que traducirlo sin diccionario.

[11] En latín "*schola".*

Tras la caída del imperio romano y el cierre de muchas escuelas en Europa la iglesia comenzó a ocuparse de la enseñanza del pueblo. De este modo, en la Edad Media fueron los monasterios y conventos los encargados de adoctrinar a los jóvenes en las principales artes y ciencias. En el mundo cristiano medieval, el latín fue la principal lengua para la transmisión del conocimiento, si bien musulmanes y judíos tuvieron también sus escuelas en sus respectivas lenguas: el árabe y el hebreo. Aunque no fue, ciertamente, la Edad media una época en la que la pluma predominase sobre la espada y la cultura no ocupaba, ni mucho menos, el centro de la vida de un caballero feudal.

Hacia finales del medievo, allá por los siglos XII-XIII, las escuelas monásticas, catedralicias y palatinas habían alcanzado un grado de desarrollo tan importante que darían lugar al nacimiento de las primeras universidades[12]. La moda se extendió por toda Europa. Esta sofisticada experiencia escolar puede considerarse no sólo el punto de partida de la escuela moderna sino el origen del denominado Espacio Europeo de Educación Superior que nació con la declaración de Bolonia de 1999.

II. METAMORFOSIS Y SENTIDO DEL TÉRMINO "MAESTRO"

Una de las diferencias entre aquella época y la nuestra es que los docenes eran llamados maestros. Nosotros, mayoritariamente, hemos substituido el término "maestro" por el de profesor, que etimológicamente significa el experto, el que profesa una determinada arte o ciencia. Si atendemos a su origen etimológico, maestro significa otra cosa pues proviene de *magister*, y este a su vez de *magis* que significa "más que". *Magister* es el que destaca, el que está por encima del resto por sus conocimientos.

Hoy parece que nadie quiere ser maestro y ya ni siquiera se llama maestro/a a la persona que imparte enseñanza primaria y básica. Sospecho que el término ha sufrido un cierto desgaste y se ha sustituido porque se considera que socialmente es más importante ser profesor que maestro.

¡Qué pena! Ser maestro, o que lo califiquen a uno de maestro, es la máxima consideración que se puede otorgar a alguien que enseña, y así ha sido históricamente en la cultura occidental y también en Oriente, aunque en aquellas lejanas tierras los términos cambien y hablemos de *gurú* en la India, de *sensei* (先生) en Japón o de *shifu* (师傅) en China. El término se aplica también al ámbito religioso. Los seguidores de Cristo le llamaron desde el principio "maestro", no solo en alusión a su conocimiento de la antigua ley hebrea que lo convertía en un auténtico "maestro de la ley" sino porque enseñaba el camino de la salvación. Un término, como saben ustedes, que hemos reservado para aquellos que poseen un alto grado de conocimiento y destreza de sus artes o ciencias. "Gran maestro" es el título más importante entre los jugadores de ajedrez. También a los toreros que han alcanzado el máximo nivel en el arte taurino los llamamos maestros.

El término maestro cambia por el de maestre en navegación y así en los veleros antiguos se denominaba "maestre" a la persona responsable del buen estado del barco antes de zarpar, así como de la intendencia y demás aspectos económicos; y

[12] París, Bolonia, Nápoles, Oxford, Cambridge, Palencia, Salamanca, Coímbra.

"contramaestre" al responsable de la marinería, especialmente en las maniobras y en la estiba y desestiba del barco.

En las órdenes militares, en la masonería o en algunas órdenes civiles el "gran maestre" es su máxima autoridad. El "maestre" es también la máxima autoridad de una orden religiosa. En la Orden de Santiago, por ejemplo, se daba la curiosa circunstancia de que entre el Maestre y el Papa no existía ninguna autoridad intermedia. Un término, por cierto, que se incorporó también al mundo de las órdenes civiles.

CONCLUSIÓN

Ser maestro es una profesión de entrega generosa a las almas que necesitan aprender. El maestro es, hasta cierto punto, el segundo padre que nos da la sociedad, cuando dejamos de ser niños y perdemos la imagen idealizada del progenitor que todo lo sabe y todo lo puede. Entonces emerge la figura del maestro o de la maestra, que nos acompaña y nos guía en el camino del conocimiento.

Por eso conservamos a lo largo de toda nuestra vida el recuerdo de aquel que además de ser un buen profesor o profesora fue un auténtico maestro que marcó nuestra infancia, juventud o incluso el rumbo de nuestra vida. Una palabra, pues, que otorga un valor superior a quien ha dejado una huella indeleble en sus pupilos.

Hay muchas personas que pueden enseñar una determinaba disciplina, pero muy pocas serán acreedoras de esa autoridad intelectual y humana que proviene de su total entrega a sus alumnos en la escuela para trasmitir los secretos de la saber, único bien que crece cuanto más se reparte y pertenece, legítimamente, a todos.

DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL. HACIA UN PROYECTO DE VIDA

Luz Marilyn Ortíz Sánchez
Universidad distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá, Colombia.
lmortiz@udistrital.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-2514-2251 0000-0003-2514-2251

Agradecimiento

Agradezco al Doctor Julio Arboleda director de científico de la Red Iberoamericana de Pedagogía, al Doctor José Manuel Touriñán, Universidad de Santiago de Compostela y miembro del comité científico de la Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (RIPEME). Y en general al equipo académico, por la invitación al III CONGRESO DE LA RED INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA (RIPEME) 2021 PEDAGOGÍA Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN. LA FUNCIÓN DE EDUCAR OCTUBRE 21 – 22, sin quienes no podríamos hacer realidad estas discusiones cuyos postulados pedagógicos, hacen posible entender la relación de los sujetos con el yo, el otro y el mundo en el proceso de construcción y deconstrucción de la educación, así, "desde la Pedagogía, se fundamenta el significado de la educación, la relación educativa con el otro, la competencia para la función de educar y la intervención pedagógica" (Touriñán, 2021).

Desarrollo humano y educación socioemocional. Hacia un proyecto de vida

Esta apuesta educativa está centrada en el desarrollo humano de cara a la educación socioemocional en la vida y para la vida. Desde esta perspectiva la educación y la pedagogía son los pilares para fortalecer la conciencia de uno mismo y su relación con el mundo, la autogestión y el liderazgo social, lo que implica todo un desarrollo empático que contribuye a la configuración de las destrezas sociales y a la buena toma de decisiones que generan control cognitivo en los estudiantes y, por ende la construcción de su proyecto de vida, "la educación forma a cada educando para que pueda decidir y realizar sus proyectos de vida, dando respuesta, de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias que se le planteen en cada situación" Touriñán (2021).

Uno de los grandes desafíos que nos propone la educación es alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que faculte a los niños niñas, jóvenes y adolescentes para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable, es así como la pedagogía por proyectos de vida dirige su desarrollo hacia la construcción de sus posibilidades, oportunidades y exigencias de vida de los sujetos en los procesos educativos. Un verdadero proyecto de vida es aquel en el cual se direccionan y habilitan las posibilidades de relación intrínseca entre el yo, el tú y el mundo, lo que significa que la educación tiene que ver con la transformación humana del alma, la mente, el espíritu, el cuerpo y el contexto sociocultural.

Establecer procesos de cooperación equivale a focalizar el proyecto de vida desde un enfoque socio emocional, cuyo interés es desarrollar la conciencia de uno mismo, la autogestión, la empatía, la habilidad social y la toma de buenas decisiones, "acciones, pensamientos, emociones, sentimientos, hábitos, formas de ser y de actuar a favor de la vida, del crecimiento personal y del entorno social, cultural y ambiental, entre otros" (Arboleda, J. C. 2007).

De tal forma que la apropiación crítica, argumentativa y proactiva de conocimientos, valores y actitudes para y por la vida, favorecen la identificación que ejercen los contextos socioculturales en la vida de los individuos. Los constructos teóricos, pedagógicos y curriculares, contribuyen de manera integral e interdisciplinar en los procesos de formación de conocimientos, apropiación y proyección del saber para la configuración del proyecto de vida de los actores del proceso educativo. "De este modo, un estudiante y toda persona en general puede proceder de mejor modo en su existencia si avanza en la construcción de proyectos de vida que fortalezcan las dimensiones que configuran su personalidad, incluida la académica, social, laboral, ambiental, física, mental y demás" (Arboleda, J, C, 2020).

Lo que redunda en la generación de capacidades, habilidades y oportunidades para que estos usen sus potenciales en el fortalecimiento de sus propios proyectos de vida como en el desarrollo social y humano, lo que coadyuva en gran medida al logro de grados cada vez más altos de comprensiones múltiples en relación con el yo, el otro y el mundo.

1. El desarrollo humano desde la afectividad

Teniendo como marco la referencia la perspectiva mesoaxiológica cuyos postulados constituyen una armonía entre el ser y el conocer, Touriñán (2017) establece cómo el conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre la mentalidad pedagógica específica, la mirada pedagógica especializada y la acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual social histórica y de especie de cada educando, así conocer, enseñar y educar tienen diferentes aproximaciones teóricas, toda vez que se busca, la concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción " (…) Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación" (Touriñán, 2021).

En torno a estos preceptos se hace pertinente entonces, hacer referencia a la posición de Francisco Maturana, Biólogo y pensador humanista, quien con respecto a la a educación afirma: "Educar es enriquecer la capacidad de acción y de reflexión del ser aprendiz; es desarrollarse en comunión con otros seres. Desarrollarse en la biología del amor que nos muestra que "el ser vivo es una unidad dinámica del SER y del HACER" (Maturana y Nisis 1997:47).

Partiendo de los enunciados anteriores las propuestas de proyecto de vida, pedagógicas e investigativas que sustentan esta ponencia, surgen precisamente de la dinámica educativa y pedagógica desde dos escenarios académicos cuyo eje trasversal es el desarrollo humano y la educación socioemocional; por un lado, desde la Especialización en desarrollo humano con énfasis en procesos afectivos y creatividad y por otro, desde la Maestría en desarrollo humano y educación socioafectiva de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación; cuyos

programas conducen sin duda a potenciar las dimensiones del ser, el desarrollo de su autonomía, sus competencias, habilidades para la vida y la valoración del arte y la cultura de cara la realidad social y educativa actuales, todo ello, en el marco de la convivencia pacífica y el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y ambiental del país, que construye y constituye el proyecto de vida de los actores del proceso educativo.

Estos dos posgrados se articulan en una vertiente que obligatoriamente, conduce a gestionar las emociones, a partir de un sin número de estrategias pedagógicas que se proyectan a la educación, a la familia y a la sociedad en un entramado de relaciones dialógicas generadas a partir de los encuentros virtuales con los estudiantes que, a su vez, invitan a sus familias a las clases on-line.

2. Puesta en escena de un verdadero desarrollo humano. Como proyecto de vida.

El desarrollo humano, como concepto desde lo individual, colectivo e institucional, se podría significar anticipadamente como la capacidad de participar en la construcción de una civilización próspera en lo intelectual, material, espiritual y social. Según el Programa de la Naciones Unidas, PNUD, hace referencia a la libertad y la formación de capacidades para ser y hacer en humanidad. “El desarrollo humano tiene por objeto las libertades humanas: la libertad de desarrollar todo el potencial de cada vida humana —no solo el de unas pocas ni tampoco el de la mayoría, sino el de todas las vidas de cada rincón del planeta—…” (PNUD, 2016:46).

Así, esta propuesta académica, desde las dimensiones educativas pluralistas y divergentes, permiten generar procesos de comprensiones y comportamientos alternativos en los diversos entornos familiares, culturales y sociales, lo que conduce a un verdadero desarrollo humano intra personal y transpersonal en la ampliación de opciones que se les brinda a los educandos para realizar sus potencialidades, capacidades y competencias hasta llegar a elevar, cada vez más, sus niveles de bienestar, calidad y proyecto de vida. Y esto, tiene que ver no sólo con las premisas básicas del desarrollo humano: vida larga y saludable, educación y nivel de vida digno, sino con todas aquellas opciones que éstas implican.

Ver registro calificado Maestría en desarrollo humano y educación Sociafectiva y el registro calificado de la especialización de Desarrollo Humano con énfasis en procesos afectivos y creatividad. http://www1.udistrital.edu.co:8080/web/maestria-en-desarrollo-humano-y-educacion-socioafectiva/. http://espdesarrollohumano.udistrital.edu.co:8080/documents/47890/63696164-e61a-4f20-b8d3-7061e1214749.

Por ello, la propuesta curricular tanto de la especialización como de la maestría considera la importancia de conservar al ser humano en su integridad, permitiendo procesos de construcción, deconstrucción y descubrimiento intelectual y afectivo mediante la interrelación de diferentes saberes que tienen como condición fundamental ser sujeto de acción, emoción y pasión que le permite estar en condiciones de autorregularse y proyectar sus saberes a la comunidad.

Bajo estas perspectivas para abordar este desarrollo se parte de la importancia que el estudiante adelante actividades de auto-reconocimiento que lo conduzcan al

descubrimiento de los diferentes valores que alberga en sí mismo, y de su condición tanto cognitiva como afectiva en el desarrollo de sus procesos metacognitivos, aspecto sobre los cuales ya Vygotsky (2004), Goleman (1996),Goldberg "(2015) han establecido su importancia desde una perspectiva teórica ligada a la sociemocionalidad desde el estudio de la mente y su autogestión.

También, es importante destacar como el concepto de Desarrollo Humano es uno de los criterios que favorecen el análisis de las condiciones sociales, educativas, económicas, políticas y ambientales que configuran la sociedad, así el desarrollo humano y la educación socioemocional deben de ser entendidas como un propósito de proyecto de vida que lleva implícito los procesos de transformación del sujeto desde su entorno familiar social, económico, político, que le permita ser un líder ciudadano, crítico y proactivo, que construya en pro de la sociedad.

Dicha propuesta de Desarrollo humano y educación socioemocional y su proceso de conceptualización, se encuentra ligado al enfoque de las necesidades humanas(Max-Neef, 1992 y Sen, 2000): lo que se sustenta bajo tres postulados como referencia de la calidad de vida, por una parte, el concepto de desarrollo alude a las personas y no debe ser considerado procesos de cosificación del ser humano; por otra parte, el siguiente postulado, afirma que el mejor proceso de desarrollo es el que aporta una mejor calidad de vida y proyección de vida digna y para finalizar, la calidad de vida dependerá de las posibilidades de satisfacer las necesidades humanas.

Estas categorías vistas desde el desarrollo humano integral y el enfoque de una educación socioemocional que conduce todo un proyecto de vida, se ha convertido en un reto desde la fundación de la especialización en desarrollo humano desde el año (2.000) lo que ha convertido este programa en referente frente a las políticas del desarrollo humano integral y a la educación sociafectiva, que contribuye a la calidad de vida y a la proyección de los sujetos como ciudadanos proactivos y creativos para la sociedad. Así, la especialización y la maestría confluyen en una dinámica pedagógica abierta donde las familias también pueden participar y los fundamentos teóricos y epistémicos del posgrado como los talleres son aplicados en los diversos escenarios pedagógicos, profesionales y sociales con nuestros estudiantes y egresados.

Pues bien, el camino construido desde este proceso intra y transpersonal, exige entender la libertad desde la capacidad de ejecutar acciones frente a las cuales se valora el yo, el tú y el otro, en un ejercicio de desarrollo de autonomía y alteridad, Amartya Sen, (2000), plantea como el desarrollo humano se puede concebir como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutan los individuos.

Esta posibilidad no fragmenta, sino que favorece la conciencia de uno mismo, la autogestión, la empatía y por ende las destrezas sociales que impliquen cooperación y trabajo en equipo. El concepto emergente de estos postulados constituye una forma libre de leer la educación en general donde la libertad, la empatía y el desarrollo integral del sujeto deberían ser el medio y el fin del proceso educativo.

Nuestros programas en Desarrollo Humano reflejan los escenarios reales de actuación pedagógica de cara a las dimensiones plenas del ser humano. Ello implicó cuestionar la necesidad de un cambio de paradigma en la educación actual, implicó fortalecer dinámicas sociales, culturales y estrategias académicas innovadoras,

interactivas y globales que se preocupan no solo por el logro de contenidos académicos, sino por el desarrollo de una educación socioemocional, que contribuya, en cada uno de nosotros, a la comprensión de sí mismo, a la comprensión de los otros, a favorecer las sensibilidades, al reconocimiento y valoración de la diferencia y a la consolidación de la convivencia.

Justamente, en un escenario planteado para ello, la importancia de dignificar, significar y darle sentido al espacio socioafectivo, desde la gestión de las emociones y la preocupación empática, Goleman, (2016), favorece las sensibilidades sociales, enseña a pensar, a apasionarse y a trascender en el desarrollo humano y en la construcción de aprendizajes que hace que la formación integral de la comunidad académica se fortalezca en los campos de la educación y de las ciencias sociales.

Es entonces como, las emociones se consideran imprescindibles en la construcción de un proyecto de vida, estas abordan tres sistemas de respuesta que van desde lo cognitivo/subjetivo, conductual/expresivo, hasta lo fisiológico/adaptativo. Para algunos teóricos de la psicología estos aspectos corresponden a la forma en la que se manifiestan las emociones desde lo individual, lo social y lo colectivo. (Goleman, 2001) lo que influye en la toma de decisiones para la vida.

Las emociones se encuentran asociadas a situaciones que generan placer y displacer, lo que ha permitido que las personas comúnmente las asocien con experiencias positivas y/o negativas que han vivido a lo largo de sus vidas, de ahí la importancia de resignificar el proceso intrapersonal para el logro de su proyecto de vida, siendo conscientes de los sesgos cognitivos que heredamos del entorno que nos rodea, lo que nos permite tener diversas alternativas de visión de mundo, una visión holística que favorece el desarrollo de un pensamiento simultaneó. Esto implica tener una percepción no unilateral sino total del mundo, la realidad y el pensamiento, reconociendo el cuerpo, la mente, el espíritu y el saber cómo el centro que se abre a las múltiples percepciones del hombre.

3. Una educación en valores socioemocionales. Estrategias pedagógicas y contextos posibles de aprendizaje

La forma de llevar a la práctica la propuesta curricular es a través de la articulación en términos organizativos de su desarrollo con los ejes de formación propuestos desde el currículo, encontrando una forma práctica de su aplicación mediante la implementación de diferentes mecanismos como los talleres vivenciales las conferencias, los seminarios interdisciplinares, conversatorios-tutoriales y el Trabajo colectivo con los docentes que se caracterizan según la dinámica de cada módulo.

Aquí, es necesario destacar el ejercicio vivencial que busca permanentemente adelantar procesos de transformación en el estudiante a través de su experiencia profesional dentro del desarrollo de los diferentes módulos del postgrado. Estas perspectivas desde el desarrollo humano y la educación socioemocional se construyen en torno a tres dimensiones o ejes a saber.

Por una parte, la forma como se evidencia este desarrollo se da desde el eje de construcción de sujetos y desarrollo personal, mediante la orientación hacia la construcción de seres humanos con competencias personales e interpersonales, a partir de la reconstrucción de su identidad y la indagación en aspectos de su subjetividad. Este

proceso de orden personal tiene una proyección hacia el otro y hacia el mejoramiento de las condiciones sociales; se busca básicamente, la aparición de un sujeto auto reflexivo, con profundos compromisos éticos y políticos que se expresen en un proyecto de vida.

De otra parte, el eje denominado construcción de conocimiento, se trabaja a partir de los campos de la creatividad artística, el desarrollo humano y la pedagogía. En este caso el objeto de conocimiento está centrado sobre la categoría teoría-praxis, orgánicamente articulada al Desarrollo Humano y a los procesos socioemocionales creativos y afectivos, así como, al reconocimiento del cuerpo, como parte esencial de los procesos emocionales y humanos. En efecto, en este eje, se asume la creatividad como potencializadora de un Desarrollo Humano integral.

La proyección social y cultural, se materializa en el tercer eje, por cuanto se incorpora en su currículo aspectos de desarrollo personal que no son abordados por los espacios académicos tradicionales, tales como: la afectividad, la emoción, la sensibilidad estética, la corporalidad y la sensorialidad, procesos fundamentales en la formación de seres humanos empáticos e investigadores sociales; experiencias que se configuran como parte de sus proyectos de vida.

Entre las estrategias específicas que fortalecen los ejes anteriormente citados que, por su configuración misma, son dinámicos e interactivos, han tenido mucho éxito por su carácter cooperativo donde se activa el cerebro social y se reconfigura una red de conectividad de cerebro a cerebro que no solo enriquece los procesos epistémicos sino la perspectiva y valoración del otro y de los otros, cuya relación intrínseca entre el yo, el tú y el otro es un proceso intra y transpersonal. “Para acércanos a un hecho tan fundamental como es la educación, es prioritario conocer, dialogar y cocrear con el otro, así el currículo se asume desde otras dimensiones del saber, donde la construcción social de los autores represente una contribución y un gran cambio en el paradigma educativo”. (Ortiz, L, 2021).

Se trata de efectuar el desarrollo y seguimiento del proceso formativo de cada uno los estudiantes en cuanto a niveles de apropiación teórica, metodológica, axiológica y práctica, lo que se configura en su totalidad en el conocimiento de su ser integral y en la construcción de su proyecto de vida. Esta propuesta pedagógica de proyecto de vida vincula la práctica docente, el currículo, la familia y la escuela desde preguntas como quiénes somos, qué sentimos, cómo estamos, que sucede en la actualidad; esto significa un camino hacia una educación vinculante y moderna cuyo enfoque colaborativo, favorece el estudio del impacto de vida actual y nos hace personas proactivas, con capacidad de análisis reflexivo y crítico.

4. Referencias

Arboleda, J. C. (2020). Educación y proyectos de vida. Revista Lope De Barrientos, (11). Retrieved from http://www.lopedebarrientos. com/revista/números/numero-11/articulos/

Arboleda, J. (2007). Pedagogía por proyectos de vida. In Modelos pedagógicos autónomos. Universidad Autónoma del Cauca.

Gardner H. (2005). Las cinco mentes del futuro. Barcelona: Paidós.

La Evaluación Externa en el contexto de la acreditación en Colombia. Colección documentos de reflexión Nº1. Bogotá, 1998.

Goleman, D. & Senge P. (2016). Triple Focus. Un nuevo acercamiento a la educación. Barcelona: B.S.A.

Goldberg, E. (2015). El cerebro ejecutivo. Lóbulos frontales y mente civilizada. Barcelona: Crítica.

Maturana H. (2003). El Sentido de lo Humano. Chile: Dolmen Ediciones S. A.

Nussbaum, M. (2012). Crear Capacidades. Propuesta para el Desarrollo Humano. Barcelona: Paidós.

Max-Neef M. (1992). Desarrollo a Escala Humana una opción para el futuro. versión de Antonio Elizalde y Martin Hopenhayn. Barcelona, Ed: Icaria,

Ortiz, L, Ramírez, Arboleda. (2021). El mundo de la cibercultura y la pedagogía en la educación socioafectiva. Revista Boletín Redipe ISSN 2256-153610 (6): 99-109

Ortiz, L. (2021). ponencia video https://www.youtube.com/ watch?v=XSMTXTVvsMg&feature=youtu.be La educación Sociafectiva en contexto de pandemia https://redipe.org/eventos/cemun.

PNUD (2015). Informe sobre Desarrollo Humano. Trabajo al servicio del desarrollo humano. Nueva York, NY 10017, Estados Unidos: Copyright © 2016 propiedad del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Sen, Amartya, (2000) Desarrollo y libertad. Buenos Aires: Editorial Planeta. Traducción de Esther Rabasco y Luis Toharia.

Touriñán, J. M. (2021). El concepto de educación: La confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. Boletín Redipe, ISSN-e 2256-1536, Vol. 10, Nº. 1, 2021,28-77.

Touriñán, J. M. (2020). Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado, la diferencia permite hablar con sentido de enseñanza educativa. Una mirada mesoaxiológica. Revista Boletín Redipe, ISSN-e 2256-1536, Vol. 9, Nº. 6, 2020. 30-41

Touriñán, J. M. (2016). Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación. (2nd edition). Santiago de Compostela: Andavira.

Vygotsky (2004), Vygotsky, L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

WWW.UNESCO.ORG. Las metas educativas. 2016-2030

http://espdesarrollohumano.udistrital.edu.co:8080/documents/47890/63696164-e61a-4f20-b8d3-7061e1214749. Especialización en Desarrollo Humano con énfasis en proceso afectivos y creativos

http://www1.udistrital.edu.co:8080/web/maestria-en-desarrollo-humano-y-educacion-socioafectiva/. Maestría en Desarrollo Humano y Educación socioafectiva.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONA EN LA FAMILIA. PROYECTOS DE VIDA COMPARTIDA

M.ª Ángeles Hernández Prados
mangeles@um.es
Universidad de Murcia

RESUMEN

Las adversas circunstancias sociales de la covid19 han propiciado un espacio reflexivo para cuestionar la existencia y sentido de la vida, analizar la direccionalidad de los proyectos para dotarlos de nuevas metas que contribuyan al perfeccionamiento de la persona, individual y colectiva. Los valores como contenido de los proyectos vitales encuentran en la familia un contexto inigualable, pero desafortunadamente la pedagogía ha ido a remolque de otras disciplinas en lo que al discurso familiar se refiere. En este trabajo se presentan los argumentos que constatan la relevancia educativa de la familia en el desarrollo y delimitación de los proyectos vitales, así como las consideraciones pedagógicas que permitan que la familia se asiente como espacio favorecedor de proyectos de vida saludables.

Palabras clave. Familia, vida, educación, alteridad, responsabilidad, valores.

ABSTRACT

The adverse social circumstances of the covid19 have provided a reflective space to question the existence and meaning of life, analyze the directionality of projects to provide them with new goals that contribute to the improvement of the person, individual and collective. Values as the content of life projects find a unique context in the family, but unfortunately pedagogy has been in tow of other disciplines as far as family discourse is concerned. In this work, the arguments that confirm the educational relevance of the family in the development and delimitation of life projects are presented, as well as the pedagogical considerations that allow the family to establish itself as a favorable space for healthy life projects.

Keywords: Family, life, education, otherness, responsibility, values.

1. INTRODUCCIÓN. LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONA

El tema que nos ocupa, sin ser nuevo pues hunde sus raíces en diversos discursos como la pedagogía personalista, del ser, de la interioridad, de la alteridad, así como en la visión ecológica y humanizante de la educación, resulta especialmente relevante en los tiempos de incertidumbre en el que nos situamos y que se han visto incrementados por la pandemia COVID19. Se trata de una "experiencia límite del sentido de la existencia del ser humano posmoderno, que desvela la gran crisis ética y humana que caracteriza a la posmodernidad … que ha colocado a miles de seres humanos en la indigencia existencial" (Ortega Guizado, 2021, p.273), en la que incluso los derechos humanos se han visto violentados, evidenciando la muy limitada eficacia de los mismos en circunstancias extremas. La vulnerabilidad y fragilidad del ser humano ha alcanzado con la crisis sanitaria niveles insospechados hasta el punto de alterar y cuestionar los principios pedagógicos y ético-morales que regulan su existencia y delimitan los

proyectos de vida personal y familiar. Del mismo modo que la educación como encuentro ético entre educador y educando no se da en el abstracto sino en un sujeto concreto, singular y determinado por el contexto y circunstancias históricas como consecuencia de su temporalidad y finitud, "la situación límite del miedo y la vulnerabilidad ocurren en un ser existente y concreto que también se pregunta por el sentido que tiene este sufrimiento, esta vulnerabilidad, esta pandemia" (Ortega Guizado, 2021, p.277). En palabras de Cortina y Conill (2020) podemos reconocer que tras la experiencia vivida

Se abre un futuro incierto, que solo cabrá afrontar con esfuerzo creativo y sentido de la justicia. Deberíamos estar aprendiendo de esta experiencia que la vulnerabilidad y la fragilidad nos constituyen, personal y socialmente, que somos radicalmente interdependientes. Como bien decían los viejos anarquistas, en la lucha por la vida no sobreviven los más fuertes, los supremacistas, los que provocan el conflicto y la polarización, sino los que refuerzan el vigor del apoyo mutuo (p10)

Hablar de proyectos de vida y construcción de la persona desde la pedagogía requiere, casi por imperativo absoluto, situar el punto de partida en las bases antropológicas y ético-morales de la educación que conciben al ser humano en continua construcción, en la búsqueda constante de su perfeccionamiento en un intento por alcanzar su mejor yo. La persona ha sido definida con múltiples calificativos como un ser integral, multidimensional, inacabado, social, educable, frágil, extraordinaria, espiritual, corporal, trascendente, cognitivo-pensante, afectivo-emocional, dotado de libertad, de voluntad, etc. en un intento de delimitar y descifrar su complejidad enfatizando según el momento alguno de sus rasgos. Es un ser en potencia, pues la persona no nace se hace. De ahí que el verbo construir implica algo que está por hacer y que requiere del compromiso activo de alguien. Se trata de pasar de un estado de hominización al de humanización. El ser humano nace con la necesidad de "humanizarnos", es el único que ha "hacerse" para ser, y para hacerlo, le tiene que merecer la pena (Alvira, 2021).

Esta labor resulta imposible en solitario, en primer lugar porque se trata de un ser no determinado genéricamente, de modo que su inacabamiento e imperfección biológica no garantiza su supervivencia automática y autónomamente, y en segundo lugar, porque la cultura como segunda naturaleza ha adquirido una complejidad tan elevada que requiere de la intervención pedagógica que facilite no solo su aproximación y conocimiento, sino que garantice la incorporación del nuevo ser en la sociedad que le ha tocado vivir. Además, aprender a vivir bien, lo mejor posible, "se trata de una tarea muy difícil, que requiere prestar atención a la experiencia (a lo que nos pasa) y dedicar mucho esfuerzo reflexivo para saber a qué atenerse en cada circunstancia y orientarse en ella" (Cortina y Conill, 2020, p.6). De hecho, la ansiada perfección del hombre no es espontánea, por el contrario, requiere que la educación ponga los medios adecuados para posibiliten elecciones lúcidas en pro de los valores que acabaran configurándolo (Touriñán, 2012). Desde el contexto escolar a pesar de los esfuerzos por contemplar las competencias y habilidades para la vida en el curriculum, éstas constituyen una declaración de intenciones ya que no se recogen especificidades sobre cómo se desarrollan, y finalmente son desatendidas en pro de las urgentes necesidades de la propia institución, de las familias, contextos y, por supuesto, de su alumnado (Milheiro Silva et al., 2022).

En concordancia con lo expuesto, la persona como miembro de una comunidad educativa altamente institucionalizada como es la familia, desarrolla proyectos de vida compartida y participa activamente en la construcción conjunta de lo que define, delimita y caracteriza a la misma, a la vez que constituye un aspecto clave para la formación de su propia identidad personal a partir de la cual delimitar nuevos proyectos de vida. Por tanto, la pedagogía no pude mirar hacia otro lado, por el contrario, debe asumir la responsabilidad educativa de promover las vías que contribuyan al desarrollo familiar. Son múltiples los autores que señalan la familia como un contexto educativo de especial relevancia tanto para el desarrollo y construcción de la persona (Hernández-Prados, 2014; Ortega Ruiz et al., 2009) como para el establecimiento de proyectos de vida (Arboleda, 2019; Barboza-Palomino et al., 2017; Delgado et al., 2020).

Por ello el presente texto expone, de lo más general a lo más específico, los aspectos del contexto familiar que se estiman esenciales en la continua y permanente búsqueda del perfeccionamiento del ser humano, así como en el establecimiento de proyectos de vida saludables. Todo ello organizado en tres apartados que coinciden con las nociones en las que se enfoca: persona, proyecto de vida y familia. El primero de ellos ha sido tratado en esta introducción y se refiere al desarrollo de la persona, así como a las bases antropológicas de la educación que lo convierten en el epicentro de la acción educativa, es decir, en objeto y sujeto de la educación, aunque actúa como eje transversal en los siguientes apartados. En el segundo apartado se aborda la conceptualización de los proyectos de vida y las alternativas que presentan en las familias. En tercer lugar, nos centramos en la familia analizada desde una perspectiva socioeducativa, con el objetivo de resaltar su potencial educativo en la configuración de la persona y proyectos de vida. Finalmente, se ofrecen algunas orientaciones pedagógicas sobre los ejes que pueden delimitar un proyecto de vida familiar compartido.

2. PROYECTOS DE VIDA Y ELECCIONES FAMILIARES

Tratar de recabar aquí toda la producción académica sobre los proyectos de vida, especialmente porque en el fondo subyace la inabarcable e inacabable cuestión de qué es y cómo se construye el ser humano, sería una revisión inmanejable, por tanto, y con la intención de acotar, presentamos una aproximación o acercamiento limitado de lo qué se entiende por proyectos de vida y que alternativas ofrece al contexto familiar.

El proyecto de vida es un modelo ideal de la persona en su dimensionalidad esencial de la vida que articula su identidad personal-social, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, en base a las circunstancias propias de su dinámica temporal y a las posibilidades internas y externas de desarrollo futuro que determinan lo que el individuo espera o quiere ser y hacer (D´Angelo, 2000). Ahora bien, “El futuro no se improvisa, se va cultivando en el presente. Del mismo modo que ahora vivimos de lo que habíamos preparado, de las previsiones o falta de previsiones, así sucederá en el futuro” (Cortina y Conill, 2020, p.7). De ahí que sea realmente importante el plantear proyectos de vida viables, operativos, realizables, en las que las metas que lo configuran sean realistas y alcanzables.

Calificativos como plural, multidimensional, interconectado, coherente, reflexivo, crítico, activo, propositivo y edificador son los que emplea Arboleda (2019)

para referirse a los proyectos de vida, además de contemplar el desarrollo de diversas dimensiones que aporten de manera interrelacionada al crecimiento humano del individuo (mental, social, cultural, histórica, política, ética o moral), siendo más enriquecedor cuantas más dimensiones aporta y limitado si se direcciona en una o algunas dimensiones. Por tanto, la acción educativa debe perseguir el desarrollo integral del educando como un todo, no como una suma de partes (inteligencia, afectividad, voluntad, carácter, personalidad y corporeidad), si quiere promover proyectos de vida enriquecedores capaces de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social, profesional, etc. (Touriñán,2013).

Resulta común identificar los proyectos de vida como una construcción personal de su propia biografía a partir de las múltiples opciones presentadas por la sociedad, especialmente si sostenemos la creencia de la pérdida de referentes sociales y nos situamos en las premisas de la teoría de la individualización o personalización (Gómez-Urrutia y Royo-Urrizola, 2015). Se conciben "como las estructuras de sentido individual proyectadas en la dimensión temporal, en la historicidad de los eventos individuales-sociales explicativos de su historia de vida" (D´Angelo, 2006, p.6), incidiendo nuevamente en la revalorización de la persona y de las circunstancias en las que ésta se desarrolla. Dicho de otro modo, aunque la "interioridad se construye en diálogo con otros, en último término es cada persona la que ha de hacerse cargo de sí misma y de su vida" (Cortina y Conill, 2020, p.10).

Sin restar importancia al protagonismo de lo individual-personal, se considera esencial potenciar la dimensión social de los proyectos de vida en la que los contextos educativos adquieren un papel relevante. No se trata de presentar ambas dimensiones como contrapuestas y en eterna dicotomia, sino todo lo contrario, como necesariamente en relación. De modo que "Mi vida está implicada en otras vidas. Mi vida no es completamente mía. Venimos al mundo necesitados de una hospitalidad y esta condición vulnerable no puede eludirse, no puede ser superada" (Butler, 2006, p. 44). De esta manera, la cuestión tradicional de la individualización y la socialización en la educación se resuelve aceptando la condición natural del ser humano necesitado de la presencia del otro para constituir su propia mismidad. Sin embargo, el carácter interdependiente de toda persona como algo inherente e inevitable, aún no ha sido asumido por el sujeto posmoderno, quien se niega a reconocer que el sentido de su vida es necesariamente "una pregunta sobre la relación con otro y por el contrario se ha sumido en la confusión y que, a su vez, lo ha dejado en manos de la inseguridad de no conocerse y de no saberse único" (Ortega Guizado, 2021, p.279). La priorización del yo ante el nosotros, o mejor aún ante el otro, es un planteamiento eticomoral empobrecido del que se nutren proyectos de vida egocéntricos y desde utilitarismos poco saludables para la construcción de la mejor persona que caen en la instrumentalización como modo de relación. En definitiva, se reconoce que la configuración, contenido y dirección de los proyectos de vida están vinculados a la situación social del individuo, es decir, abiertos a su definición en una determinada sociedad (D´Angelo, 2006), y en los diversos contextos en los que pedagógicamente se desarrolla. Al respecto cabe señalar que:

La educación "de lo social" es un compromiso de muy diversos agentes y una responsabilidad compartida. Lo social como parte de la condición humana genera una

posibilidad de análisis novedoso de la convivencia en espacios cualificados y especificados, que están determinados territorialmente y encuadrados bajo condiciones de legalidad y legitimidad (Longueira, 2012, p.165).

De los agentes educativos que intervienen en la construcción de la persona y en la definición de los proyectos vitales, nos centramos en este trabajo en el ámbito familiar. Conceptualmente, la familia se define, atendiendo a la revisión realizada por Páez-Martínez (2017) de dos maneras diferentes, por un lado, constituye una institución de consolidación-transformación de lo público, además de un espacio de expresión para la vida privada, corroborando el valor de la familia en lo individual y en lo colectivo; y por otro, se establece como núcleo de formación de sus integrantes necesaria para el desarrollo humano y establecimiento de proyectos de vida.

Ante el binomio familia-proyectos de vida se suscitan dos cuestiones esenciales. La primera de ellas, ¿cómo incide la familia en la construcción de la persona y su proyecto vital?, ha sido la que ha monopolizado pedagógicamente el discurso, y se ha centrado en el papel educativo de la familia para la construcción del ser humano, que generalmente se ha dimensionado en la relación unidireccional y jerarquizada de los adultos hacia los menores. Hasta el punto de que resulta indiscutible, y, por tanto, una verdad consensuada y aceptada mundialmente, la relevancia de las familias como contextos educativos que pueden posibilitar o dificultar la construcción de la persona en función de las dinámicas que en ellas se instauran. Más específicamente, en las familias "se produce la transmisión de determinados valores, pautas de comportamiento, creencias y, en última instancia, la cristalización de un modo de vivir lo más humano posible" (Mínguez et al., 2011, p.3).

La segunda cuestión hace referencia a la consideración de la familia como proyecto de vida de las personas y podría formularse de la siguiente manera: ¿en qué medida la familia constituye un proyecto de vida para la ciudadanía actual?, dicho de otro modo, ¿es la familia en si misma de proyecto vital elegible? Si bien todo ser humano nace en el seno de una familia, independientemente de su estructura, composición o modalidad, tratándose pues de una cuestión inamovible, no todos los seres humanos constituyen una familia como proyecto de vida. Se trata de una cuestión elegible, de una opción vital más entre otras. En esta misma línea, existe un periodo del desarrollo humano en el que transición y búsqueda constituyen las señas de identidad, establecido por Gómez-Urrutia y Royo-Urrizola (2015) entre los 15 y 29 años, en los que se va construyendo la identidad personal y se toman caminos que impactarán en lo que se desea ser y hacer en la vida adulta y enfrentarse decisiones vitales como establecerse o no como pareja, así como formar (o no) una familia propia. Pues, por primera vez en la historia de la familia, gracias a los avances de la medicina y de la tolerancia social, estos aspectos se diluyen y uno ya no es consecuencia del otro. Se puede formar familia sin pareja, se puede vivir en pareja sin formar una familia tradicional con descendencia. Dicho de otro modo, el ser humano tiene la iniciativa de formar familia, y ahora ya no requiere que alguien más decida acogerla y hacerla suya, convirtiéndose así en una decisión autónoma e individual. Sin embargo, el perfil del proyecto de vida del alumnado de Educación Secundaria como resultado de la investigación realizada por Santana Vega et al. (2012) constata que priman las metas académico-laborales, de ocio-consumo y de

tipo altruista, lo que nos lleva de vuelta a la pregunta de si familia constituye un proyecto de vida deseable.

Sin intención de trivializar la primera en pro del ensalzamiento de la segunda, por muy novedosa que ésta pueda resultar y a pesar de los matices desoladores de algunos discursos sociológicos que aventuran una merma en el interés de la familia como proyecto vital, pues ambas son necesarias y se encuentran estrechamente vinculadas de tal modo que la primera no sería factible sin la segunda. De hecho, la labor pedagógica desarrollada por las familias en la construcción de la persona solo es posible si primeramente se opta por establecer este proyecto de vida compartida que constituye la familia. Aunque sería deseable abarcar ambas cuestiones, las limitaciones espaciotemporales marcadas por la organización y operativización del evento lo imposibilita, pues correríamos el riesgo de abordarlas superficialmente. Por ello nos centramos en la perspectiva pedagógica, dejando la sociológica emplazada para otro momento.

3. RELEVANCIA DE LA FAMILIA EN LOS PROYECTOS DE VIDA Y CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONA

Independientemente del planteamiento teórico en el que nos situemos, se reconoce que las formas de vida familiar han estado en constante transformación, y quizás por ello en crisis, reflejando el cambio profundo que ha experimentado nuestra sociedad en las últimas décadas. Si bien hace unos años podríamos considerar que la familia se encontraba debilitada y no ofrecía a las personas los criterios, valores y esquemas conceptuales desde los que hacer frente a los problemas vitales (Mínguez et al., 2011). En la actualidad, la pedagogía del virus que, según De Sousa (2020) ha impuesto la incertidumbre y el miedo como condición vital, aunque no debería impedir pensar en el horizonte-futuro de la humanidad, también ha supuesto, tal y como anunciamos en un reciente trabajo (Álvarez, 2020; Belmonte et al., 2021), una oportunidad para la vida en familia, concediendo no solo más tiempo para estar y hacer familia, sino rescatando experiencias intrafamiliares tradicionales como cocinar juntos, juegos de mesa, deporte, etc. anteriormente en desuso por la preferibilidad del ocio de consumo e individualizado.

Pedagógicamente la familia no ha recibido la consideración que merece. El énfasis que se otorgó a la educación escolar en el siglo XX monopolizó el discurso educativo, olvidando o relegando a un segundo plano al resto de contextos y agentes. Tras comprobar la insuficiencia de una escuela alejada de las familias en la construcción de la persona y de sus proyectos de vida, se evidencia la necesidad de derribar muros, de abrir puertas y tejer puentes de colaboración entre familia-escuela, en la que los docentes deben asumir su responsabilidad y actuar como facilitador de la misma. Creer que la participación familiar viene inducida preferentemente por los cambios normativos es un error, ya que éstos no tienen en cuenta los intereses y necesidades de las familias, lo que hace aún más necesario el papel mediador de los docentes, especialmente cuando lo que predomina en la cultura escolar es la asimilación de la familia por parte de la escuela, dejando la colaboración como una acción puntual y anecdótica (Gomaríz et al., 2017). Los datos evidencian una feminización del interés familiar por los aspectos escolares, siendo más significativamente más elevado conforme aumenta la edad y el nivel de estudio de las madres (Hernández-Prados,

2020). Este dato es preocupante, ya que la pérdida de interés por lo educativo tiene consecuencias nefastas en el desarrollo del niño, reduciendo sus posibilidades de integración y éxito escolar.

Además de impulsar las relaciones mesosistémicas entre familia-escuela, se hace necesario la proliferación de la investigación educativa especializada en contextos familiares para poder asentar la pedagogía familiar a las necesidades y circunstancias de una sociedad posmoderna caracterizada por la ambigüedad, contingencia y provisionalidad. Lejos de reivindicar autoritarismos y totalitarismos que anulen la posibilidad creativa de hacer familia desde la libertad de los miembros que le componen, se considera esencial establecer los parámetros pedagógicos que desde la responsabilidad ético-moral constituyan los ejes que delimiten y doten de sentido y valor su acción educativa. En definitiva, se trata de delimitar no solo el para qué o finalidad educativa, sino también reflexionar sobre en qué educar, es decir, sobre qué contenidos se deben construir los proyectos de vida que promueven el desarrollo humano. Hace ya algún tiempo, que, desde la osadía de la juventud, pero con la prudencia pedagógica de entender a las familias autónomas en su elección, se establecieron como contenidos a ser considerados en los proyectos de vida familiar los siguientes: aprender a convivir en familia y en la sociedad, aprender a dialogar, a ser, a dar, a perdonar, a respectar al otro y a acoger (Hernández Prados, 2009). Otros señalan el ambiente familiar, la funcionalidad familiar, la comunicación, la afectividad familiar y estructura familiar como los componentes esenciales de los proyectos de vida familiar para constituirse como factor decisivo en la construcción y desarrollo de sus integrantes (Barboza-Palomino et al., 2017). En este sentido, educar en este valor moral de la libertad radical es básico como antídoto contra las diversas formas de totalitarismo que empiezan a fomentarse en la sociedad actual (Cortina y Conill, 2020).

Manteniendo la dualidad de los proyectos de vida señalada anteriormente, Arboleda (2019) reconoce que independientemente de que sean proyectos personales o colectivos, se persigue el desarrollo propio en pro de la edificación de mundos más humanos, pues las metas por si solas carecen de valor educativo si no son edificadores y no contribuyen a dignificar la existencia. Se trata de romper con la hipocresía axiológica imperante en la sociedad, pues los valores se hacen presentes en la totalidad de la persona y no parcialmente en su pensamiento, mostrando incongruencias con los sentimientos y el comportamiento. En este sentido, los proyectos vitales se asocian al perfeccionamiento y aprendizaje de lo valioso, situando la axiología de la educación en el eje de delimitación, definición y contenido de los mismos, pues los valores orientan y guían el modo de ser, pensar, sentir y actuar de las personas. El propio concepto de valor ensalza en su mismo su carácter configurador de la existencia humana, tal y como expresan Ortega Ruiz et al. (2009, p.241): “son el humus en el que se resuelve nuestra existencia humana y moral, y se traducen en modos y estilo éticos de vida que configuran un modo determinado de afrontar la existencia”. Ahora bien, el anclaje adecuado para la transmisión de los valores morales no es el marco escolar en forma de asignatura, sino la comunidad educativa y con una fuerte presencia de la familia (Ortega, Touriñán y Escámez, 2006), dado que ésta ha sido considerada como el hábitat natural de la educación en valores. Algo que ha sido puesto de manifiesto por diversos autores (Hernández Prados, 2009; Ortega Ruiz et al., 2009), pero también por los docentes al subrayar equivocadamente que su función es enseñar y la de las familias educar,

buscando diferenciar y distanciar a ambos agentes, cuando la clave sería reencontrarlos y reconocer que ambos buscan la mejora del otro, el estudiante para los docentes, el hijo/a para las familias, siendo la misma persona, aunque con distinto calificativo.

De forma paralela, los proyectos de vida familiar persiguen que el enfoque egocentrista trascienda para implantar la solidaridad y el altruismo como elementos imprescindibles del buen funcionamiento estructural, organizacional y relacional de la vida en común. Desde un posicionamiento ético-moral, los planteamientos teóricos que defienden lo emocional como la solidaridad compasiva frente al principio cognitivo universal regulador de la conducta, tienen un mejor ajuste a la realidad de la vida familiar, caracterizada por el desarrollo integral, pero con un peso elevado en lo emocional. Del mismo modo, frente a la ansiada autonomía moral, perseguida en la ética kantiana y de Kolhberg, la vida familiar encuentra en la heteronomía la fundamentación que permite dar explicación a la interdependencia, así como a la acogida incondicional del otro, desde una perspectiva levinasiana de la alteridad. La educación es un acto ético, independientemente de su ámbito de actuación, pero especialmente en la familia, que trata de dar respuesta compasiva al educando y nos recuerdan que "que somos parte de un tejido común, demandándonos sentido común, y de encuentro único e irrepetible con el otro y con lo otro como a priori de la condición humana" (Arboleda, 2021, p.33). El grado de interdependencia de las relaciones familiares es tal que es sabido por todos los integrantes de una unidad familiar, que basta un solo proyecto de vida personal truncado de uno de ellos para que el proyecto familiar compartido se vea enormemente dañado.

En otras palabras, si lo que acontece en la familia se refleja en la persona y lo que sucede en la persona nos revela la familia, no cabe duda de que el estudio de la familia ha de abarcar a sus miembros en particular con sus variadas relaciones (Páez-Martínez, 2017, p.832)

Otro de los elementos esenciales que aportan sentido a la vida es el modo en cómo las personas emplean su tiempo. Actualmente la creciente inestabilidad familiar, el estilo urbano de vida laboral y la desaparición de los roles son algunas de las dificultades por las que atraviesa la familia que evidencian la necesidad de un tiempo compartido saludable (García Ramos et al., 2019). Además, la escasez del tiempo en familia contribuye a que sea vivido con prisas y caracterizado por la sobrecarga de obligaciones, por el agotamiento, por la mayor presencia de conflictos y tensiones, cuando realmente debería concebirse como un espacio para el encuentro. En definitiva, debería ser "un tiempo regalado al otro, el hijo, ya que es un tiempo vital para su formación como persona, para recordar en el futuro, para fortalecer los vínculos familiares, etc." (Hernández Prados, 2009, p.204). Un tiempo en el que se desencadena, en función del perfil parental, un grado de comunicación, amor y respeto que propicia la creación de un entorno para el encuentro familiar (Álvarez, 2020). Sin embargo, la tendencia manifiesta hace ya más de una década de como las TIC están colapsando el escaso tiempo familiar, de modo que "la televisión y los ordenadores son suplantadores que cumplen actividades sociales que antes correspondían a la familia" (Bergman, 2003, p.123), se ha agudizado aún más en tiempos pandémicos (Belmonte et al, 2021). El peligro no debe reducirse al uso de los mismos, sino al abuso, ya que los proyectos

vitales que pueden verse desequilibrados y afectar al desarrollo humano, emergiendo así un nuevo reto educativo para la pedagogía familiar.

Finalmente, se debe reconocer la heterogeneidad de las familias, de modo que no todas disponen de las capacidades y recursos necesarios para favorecer el desarrollo del proyecto de vida familiar compartido que se considera mejor, ni los personales que se forjan cada uno de sus miembros, lo que dificulta su integración y participación activa en el desarrollo de una sociedad más más justo e inclusivo. De ahí que el potencial pedagógico de los proyectos de vida va más allá de la autosatisfacción de la realización personal, para situarse en la labor de transformación social (D´Angelo, 2006), que permita hacer del mundo un lugar más habitable, humanamente hablando. Las familias altamente vulnerables y en riesgo de exclusión social, desafortunadamente se convierten en un legado de proyectos destructivos de la vida para los menores que habitan en ellas, a pesar del marco legal que los derechos humanos establecen. "Son niños nacidos en un contexto de pobreza e inseguridad humana, pobreza material, precariedad laboral, salud mal atendida, problemas de vivienda, problemas legales, fracaso escolar" (Hernández Prados, 2014, p.5), por lo que demanda, continúa diciendo la autora, de "una respuesta responsable ante el sufrimiento del otro diferente, (ya que se define por su vulnerabilidad), e igual, en cuanto que la propia condición humana nos hace a todos seres vulnerables". Otros espacios familiares vulnerables que ejemplificar son aquellos en los que la diversidad funcional se encuentra presente en alguno de sus integrantes. Al respecto, Delgado et al. (2020) concluye que la estructura o tipología familia no guarda relación estadísticamente significativa con la satisfacción de la vida familiar de los adolescentes con TEA, mientras que variables como la cohesión familiar, las familias más relacionadas y aglutinadas se relacionan positivamente. Todo ello no hace más que poner en evidencia que finalmente la vida es el resultado de las tensiones que se producen entre las aspiraciones vitales – metas personales que nos planteamos – y las posibilidades y limitaciones del entorno social que actúa como modelador de las mismas (García Yepes, 2017). La atención a la vulnerabilidad, a la diversidad como marco de referencia para las minorías en peligro de exclusión, encuentran en la pedagogía de la alteridad el sustrato teórico que, de sentido a su intervención, a la práxis educativa. A continuación, en el apartado siguiente plasmamos las ideas fruto de la revisión de otros trabajos previos centrados en la delimitación de propuestas pedagógicas para educar en la alteridad desde el contexto familiar.

4. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS A CONSIDERAR EN LA CREACIÓN DE PROYECTOS DE VIDA FAMILIAR

Al igual que en los proyectos de vida individuales, la comprensión de los procesos constitutivos de los proyectos de vida compartidos requiere aplicar un enfoque dinámico e histórico. Esto significa que el ser humano se construye en un mundo determinado, en un aquí y en un ahora, y que esa construcción es fruto de las transmisiones que recibe a lo largo de su vida, y, por tanto, "depende de las situaciones concretas en las que ha tenido que buscar criterios y referencias fundamentales para dar respuestas apropiadas" (Mínguez et al., 2011, 1). De ahí que se considera necesario tomar como punto de partida el análisis y conocimiento de la propia estructura de la realidad en que se ha desplegado la actividad individual para comprender el proyecto de vida resultante de los diferentes modos de enfrentamiento y experimentación de la

historia de vida personal en el contexto (Arboleda, 2019). Por eso, toda propuesta pedagógica que se aprecie debe hacerse desde el conocimiento derivado de la actitud respetuosa de aprehender de la realidad familiar tal cual es, y siendo conocedores de las limitaciones que marcan las propias circunstancias históricas en lo que respecta a su valiosidad, utilidad y deseabilidad para las personas.

No deja de ser interesante, como se observa a lo largo de todo el discurso del presente texto, la complejidad del proceso de delimitación de los proyectos vitales que se traduce en una infinidad de aspectos, matices, contenidos, recursos, agentes y contextos, y cómo tan natural, y aparentemente de forma sencilla, éstos son vividos. Sin necesidad de caer en una obsesión y preocupación constante que anule la posibilidad de vivir satisfactoriamente, se estima conveniente concienciar a la ciudadanía del protagonismo que tienen, como seres libres, dotados de derechos y voluntad, de decidir la dirección hacia la que mueven su proyecto vital, y del papel que la capacidad reflexiva tanto con visión de futuro a modo de expectativa, reto o meta a alcanzar como la introspectiva-evaluativa tiene en ello, además de evitar que se acabe convirtiendo en un proyecto de muerte. En pro de favorecer la construcción de proyectos de vida familiar saludables, se han delimitado algunas consideraciones pedagógicas a tener en cuenta:

1. El mejoramiento de las condiciones y calidad de vida implica mirar el desarrollo familiar desde la creación de estrategias que vayan en pro de suplir sus necesidades básicas, cubriendo desde los recursos económicos y acceso a bienes y servicios, hasta el mejoramiento en el bienestar de todos los miembros del grupo familiar (Ospina Botero y Montoya Pavas, 2017). Como ya hemos expuesto los contextos de vulnerabilidad resultan limitadores de los proyectos vitales, aunque desde la pedagogía del dolor, asociada al esfuerzo e inquietud y no tanto a la patología psicológica, también tiene cabida el aprendizaje y como consecuencia el desarrollo de fortalezas humanas. No obstante, todo proyecto de vida familiar establece como meta el poder cubrir las necesidades y condiciones vitales de bienestar para sus integrantes.

2- La capacitación de los profesionales de la educación, así como ciertos discursos modernistas asentados en la búsqueda de una calidad técnica propios de los contextos formales se trasladaron al ámbito de la educación informal, sembrando de dudas la acción educativa de la familia hasta el punto de impulsar la delegación como la alternativa aparentemente más responsable. Como consecuencia la función tradicional y genuina de las familias centrada en la educación, y singularmente en la transmisión de valores, cayó en crisis. Desde la pedagogía, debemos sembrar los proyectos de vida compartidos que rescaten la confianza de las familias en sí mismas. Es decir, las familias deben creerse capaces de formularse metas enfocadas hacia el desarrollo, valiéndose de sus propias estrategias para alcanzarlas y/o gestionando recursos para su sostenimiento económico, su empoderamiento y el mejoramiento de su calidad de vida (Ospina Botero y Montoya Pavas, 2017). No solo son capaces de proveerse de más instrumentos para aumentar el bienestar, sino también de crear las condiciones que favorezcan una vida buena, que siempre será perfectible, potencialmente felicitante, bienaventurada (Cortina y Conill, 2020).

3. Vivir desde la igualdad, pues cualquier intento de instrumentalización o sometimiento del otro se aproxima más a lo que Arboleda (2019) denomina proyectos de muerte que de vida. A pesar de los avances experimentados, aun se constatan diferencias de género en los proyectos de vida familiar, en la igualdad de oportunidades y en los estereotipos tradicionales que asocian a la crianza y el cuidado del hogar al rol femenino, todo ello fruto de la herencia que el patriarcado ha dejado tras años de predominio en la sociedad. Los resultados de la investigación realizada recientemente sobre la feminización de la vida familiar desde la percepción de los adolescentes muestran que (Hernández-Prados, 2020): las madres son quienes se interesan más por la educación de los hijos; las que planifican las tareas del hogar, así como la atención y cuidado de los hijos pequeñas, mayores o dependientes; mientras que los padres asumen las cuestiones de liderazgo, autoridad y toma de decisiones.

4. Revalorizar lo afectivo no es sinónimo de permisividad, nada más lejos, se trata de crear un clima de seguridad, acompañamiento, aceptación y protección que resulta determinante de su constitución humana. Esta es la base sobre la que se construyen las experiencias enriquecedoras de la vida, pues "Antes de cualquier acción, conviene primero reconocer y fortalecer ese mundo de lo privado, de las emociones y los lazos sociales que se construyen entre sus miembros y que ayudan a sortear lo adverso y diverso de la vida" (Páez-Martínez, 2017, p.832). De hecho, el aprendizaje del valor no es resultado de un ejercicio intelectual, sino de los afectos que suscita la experiencia del modelo, de ahí que este clima afectivo del contexto familiar resulta fundamental para que sus miembros se conviertan en referentes y se facilite la transmisión en valores.

5. Instaurar un clima moral que se asiente en la acogida y aceptación del otro. Lejos de instaurar un discurso moralizante que coarte la libertad y pueda ser utilizado como premisa desde la que juzgar al otro, en este caso a la familia, se establece como elementos distintivos del clima moral que debe imperar en los hogares la protección y el cuidado de los hijos, la responsabilidad parental, el acompañamiento en sus proyectos de vida, así como su acogida y aceptación. "Aquí hablamos de «otra moral», la que nos hace responsables de los otros y de los asuntos que nos conciernen como miembros de una comunidad, empezando por la propia familia" (Ortega Ruiz y Minguez, 2003, p.49). Esta postura de sentirme interpelado, de reconocer al otro, va más allá de lo categorial, "de un mero acto de hablar sobre algo, sino más bien se trata de hablar con un alguien que acontece, que rompe la identidad del yo, el solipsismo de la razón, el egocentrismo del yo, la autosuficiencia" (Ortega Guizado, 2021). Responsabilizarnos del otro, vulnerable y necesitado, desde la perspectiva levinasiana escapa a cualquier intento de instrumentalización, más bien se trata de un ensalzamiento a su libertad para crearse, construirse. El otro se abre al exterior a través del rostro, no para ser dominado, cosificado y aprehendido, sino para ser compadecido, reconocido y acogido.

6. Como ya recogí en otro lugar (Hernández-Prados, 2014), y de manera estrecha con la propuesta que nos ocupa, se debe establecer en el proyecto de vida familiar la escucha activa que posibilita el conocimiento y acogida, frente a los monólogos

parentales. Este cambio en el modo de educar a los hijos en la vida familiar "es inductora de la simpatía y del descentramiento del yo, ya que invita a entender la experiencia de lo que otros han vivido, tanto positiva como negativamente" (Mínguez et al., 2011, 19). La capacidad de escuchar es la primera condición moral que facilita la acogida, aceptación y atención responsable del otro. Tendemos a confundir diálogo y comunicación, reduciendo lo primero a la herencia intelectual del dato, de la información, sin atender a la calidad de lo que transmitimos y el calado que tiene en aquellos que nos rodean. Debemos ayudar a las familias a rescatar el dialogo moral centrado en la experiencia, en la narrativa de historias de vida, otorgando al discurso y a las palabras un sentido humano, un aprendizaje de vida.

El diálogo es depositario de confianza, y al mismo tiempo es reciprocidad y comunión, ya que al dialogar no solo intercambiamos ideas arrancadas del tiempo y de la historia, también comunicamos experiencias, interpretaciones y resultados de procesos de búsqueda de la verdad nunca definitivamente poseída, parcelas de la vida misma. Es un encuentro, un acto de amor y entrega de dos seres intentando entenderse. Es participar del otro, sin intentar instrumentalizar. (Hernández-Prados y Vidal Dimas, 2016, p.83).

Con estas premisas, la educación familiar se asienta en el desarrollo cívico que capacita a sus integrantes a afrontar la adversidad y dificultades como la experimentada con la pandemia, permitiendo replantearse la vida desde un modelo humanizador que vaya más allá del "un punto de quiebre que, al desestabilizar los modelos caducos, haga posible plantear la pregunta sobre el sentido de la vida y el lugar que el otro ocupa en esa respuesta repuesta" (Ortega Guizado, 2021, p.293).

5. REFERENCIAS

Álvarez-Muñoz, J. S. (2020). El ocio y la satisfacción familiar en la población adolescente de la Región de Murcia. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia

Arboleda, J. C. (2019). Educación y proyectos de vida. Una perspectiva comprensivo-edificadora. En Arboleda (ed.) Apropiación, gestión y uso edificador del conocimiento (45-64). Universidad nacional de Chimborazo, INFOTEP y REDIPE

Arboleda, J. C. (2021). Hacia una didáctica comprensivo-edificadora. Revista Boletín Redipe, 10(3), 30-79.

Barboza-Palomino, M., Moori, I., Zárate, S., López, A., Muñoz, K., y Ramos, S. (2017). Influencia de la dinámica familiar percibida en el proyecto de vida en escolares de una institución educativa de Lima. Psicologia Escolar e Educacional, 21, 157-166. https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121094

Belmonte, M. L.; Álvarez-Muñoz, J. S.; Hernández-Prados, M. A. (2021). TIC y ocio familiar durante el confinamiento: agentes involucrados. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 14(2), p. e33938. https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33938

Butler, J. (2006). Deshacer el género. Paidos

Cortina, A., y Conill, J. (2020). Educar moralmente desde la experiencia del coronavirus. Padres y Maestros, (382), 6-11. https://doi.org/10.14422/pym.i382.y2020.001

D´Angelo Hernández, O. (2006). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. Revista Internacional Crecemos, 6(1-20), 1-31.

D´Angelo-Hernández, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. Revista Cubana de Psicologia. 17(3), 270-275

De Sousa Santos, B. (2020). La Cruel pedagogía del virus. CLACSO.

Delgado, M. P., Laporta, I., Rebollar-González, S., y Lahuerta, C. (2020). Funcionamiento familiar y su relación con la satisfacción con la vida familiar en adolescentes con autismo. European Journal of Child Development, Education and Psychopathology, 8(2), 143-151.

García Ramos, J. M., Lacalle Noriega, M., Valbuena Martínez, M. C., y Polaino Lorente, A. (2019). Relaciones familiares y tiempo compartido y su efecto en el bienestar de los adolescentes. Revista Complutense de Educación, 30(3), 895. https://doi.org/10.5209/RCED.59562

Gomaríz Vicente, M.A., Hernández Prados, M.A., García Sanz, M.P. y Parra Martínez, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del docente. Bordón. Revista de Pedagogía, 68 (2) 41-57, https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/49832

Gómez Urrutia, V., y Royo Urrizola, P. (2015). Nuevas subjetividades y proyecto de vida: jóvenes universitarios de la VII región del Maule, Chile. Revista de Estudios Sociales, (53), 90-101. https://journals.openedition.org/revestudsoc/9298

Hernández Prados, M. A. (2009) Orientaciones y pautas para ejercer una adecuada educación familiar. En Parada, J.L. y Gonzalez, J.J. (Ed.) La familia como espacio educativo (195-210). Instituto Teológico y Familiar de la Región de Murcia.

Hernández Prados, M.A. (2014). La familia desde la Pedagogía de la Alteridad. En P. Ortega Ruiz (Ed.). Educar en la alteridad (pp. 173-193). Redipe y Editum.

Hernández Prados, M.A. y Vidal Dimas, N. (2016). Padres e hijos: el diálogo necesario. Cuadernos de Pedagogía, 470, 80-85.

Hernández-Prados, MA., Belmonte, ML. y Lara Guillen, B. (2020). El reflejo de una tradición: feminización de la vida familiar. REIDOCREA, 9, 232-243. https://digibug.ugr.es/handle/10481/66364

Milheiro Silva, A., Garcia-Docampo, L., Marques Silva, S., y Lorenzo-Moledo, M. M. (2022). Retos de los centros educativos transfronterizos de Portugal y Espana a favor de las ≪competencias para el siglo XXI≫. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 34(1), 167-187. https://doi.org/10.14201/teri.25682

Mínguez, R., Jordán, J. A., González, R., y Hernández-Prados, M. A (2011). Autonomía y responsabilidad en el contexto de las familias. XXX Seminario interuniversitario de teoría de la educación. Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación en el siglo XXI (2011).

Ortega Guizado, R. (2021). La pandemia del Covid-19 como experiencia límite del sentido de la existencia del ser humano posmoderno. Sophia, Colección de

Filosofía de la Educación, (30), 273-296. https://doi.org/10.17163/soph.n30.2021.10

Ortega Ruiz, P., y Mínguez Vallejos, R. (2003). Familia y transmisión de valores. Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria, 15, 33-56. https://doi.org/10.14201/3022

Ortega Ruiz. P., Mínguez Vallejos, R. y Hernández Prados, M.A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. Revista Española de Pedagogía. 243, 231-254. https://revistadepedagogia.org/lxvii/no-243/las-dificiles-relaciones-entre-familia-y-escuela-en-espana/101400010084/

Ortega Ruiz. P., Touriñán, J. M. y Escámez, J. (2006). La educación ciudadana en una sociedad multicultural y compleja. Revista Portuguesa de Pedagogía, 40-2, 8- 35. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-2_1

Ospina Botero, M., y Montoya Pavas, E. (2017). Las prácticas educativas con familia desde la escuela. Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación, (26), 31-43. https://doi.org/10.14482/zp.26.10202

Páez-Martínez, R. M. (2017). Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. Una perspectiva educativa. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15(2), 823-837. https://doi.org/10.11600/1692715x.1520331052016

Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. A., y Santana Lorenzo, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 23(1), 26-38. https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11391

Touriñán, J. M. (2013). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo: el carácter y sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. Teoría de la educación. Revista interuniversitaria, 25(1), 25-46. https://doi.org/10.14201/11148

Touriñán, J. M. (2019). Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. Teoría de la educación. Revista interuniversitaria, 31 (2), 7-39. https://doi.org/10.14201/teri.20571

Touriñán, J.M. (2012). Sentido intercultural de la educación, convivencia cualificada y especificada y desarrollo cívico. En Touriñán (coord.) Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada (3-103). Netbiblo

(RE)CONFIGURACIÓN DE LA PERSONA DESDE LA PEDAGOGÍA GERONTOLÓGICA Y LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE MAYORES (PUM). EL APRENDIZAJE EMOCIONAL EN EL IV CICLO DE LA USC

M.ª del Carmen Gutiérrez Moar
mdelcarmen.gutierrez@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela
Grupo de Investigación GI-1451 Terceira Xeración (TeXe)

RESUMEN

Reflexión teórica sobre la relación educativa, los agentes y la función de educar realizada con el estudiantado senior de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) dentro de la materia Aprendizaje Emocional y Bienestar del Programa Universitario de Mayores (PUM) de la USC. Nuestro objetivo es, desde la Pedagogía, mostrar la construcción de ámbitos: el gerontológico de la educación, el de los PUMs, así como una aproximación a la creación del ámbito afectivo-emocional.

Palabras clave: Pedagogía, Construcción de ámbitos, Pedagogía Gerontológica, Programas Universitarios de Mayores (PUMs), educación afectivo-emocional senior y aprendizaje emocional senior.

ABSTRACT

Theoretical reflection on the educational relationship, the agents and the function of educating carried out with the senior students of the University of Santiago de Compostela (USC) within the subject Emotional Learning and Well-being of the University Program for the Elderly (UPE) of the USC. Our objective is, from Pedagogy, to show the construction of scopes: the gerontological of education, that of UPE s, as well as an approach to the creation of the affective-emotional scope.

Keywords: Pedagogy, Construction of fields, Gerontological Pedagogy, University Programs for the Elderly (UPE), senior affective-emotional education and senior emotional learning.

INTRODUCCIÓN

La aportación que realizamos bajo el título (Re)Configuración de la persona desde la Pedagogía Gerontológica y los Programas Universitarios de Mayores (PUMs). El aprendizaje emocional en el IV Ciclo de la USC responde a una experiencia docente senior que busca desde la Pedagogía establecer el ámbito gerontológico de la educación, el ámbito de los Programas Universitarios de Mayores (PUMs) y al educar «con» la afectividad crear la aproximación al ámbito de los afectos y las emociones.

En primer lugar, especificamos un marco teórico-conceptual desde el que nos posicionamos: Así hablamos de la educación a lo largo de la vida, la vejez y el proceso de envejecimiento y la Pedagogía Gerontológica. Seguidamente dentro de los programas educativos para mayores en el ámbito universitario indicamos que

características deben tener para ser reconocidos como un ámbito de educación y a continuación presentamos, en el tercer epígrafe, el Programa Universitario para Personas Mayores (PUM) de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) denominado IV Ciclo y, por último, damos cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje donde el conocimiento afectivo-emotivo se convierte en un componente de la acción educativa (educación general «por» la afectividad) en el marco de la materia Aprendizaje Emocional y Bienestar del PUM de la USC.

1. EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA, VEJEZ Y PEDAGOGÍA GERONTOLOGICA

Tomando como punto de partida la defensa del principio de la educación a lo largo de la vida (Educación Permanente) y del establecimiento de que la capacidad de aprendizaje del ser humano se modula durante todo el ciclo vital entendemos que la educación es un proceso integral, complejo y continuo en el que confluyen tanto procesos internos del desarrollo humano para todas sus dimensiones (cognitivas, volitivas, afectivo-emocionales…) como elementos externos (sociales, culturales…). Por lo tanto, la educación es proceso y producto personal y social a lo largo de toda la existencia del ser humano.

La educación a lo largo de la vida debe configurarse como un «continuum» desde que el ser humano nace hasta que muere. Un constructo que transciende a una educación circunscrita a un espacio y un tiempo delimitados que, en la actualidad se concibe como un concepto amplio donde establecer todo tipo de experiencias de enseñanza-aprendizaje.

El envejecimiento poblacional es reconocido como un triunfo de la humanidad, pero es a la vez un gran desafío del S. XXI, por ser un fenómeno social de amplio impacto en la transformación demográfica y con efectos para la vida individual y comunitaria de los grupos humanos. Este proceso es irreversible, una experiencia única, individual y universal que involucra todas las dimensiones del ser humano (inteligencia, voluntad, afectivo-emocional, operativa-intencional, proyectiva-moral y creativa).

La definición de envejecimiento humano se presenta como un proceso continuo, heterogéneo, universal e irreversible y determinado por la capacidad progresiva de adaptación. Este fenómeno está influido por factores asociados al contexto genético, social y cultural del desarrollo humano, cargado de afectos, emociones y sentimientos a lo largo del ciclo vital, por lo que a veces nos es difícil precisar el momento exacto de la vida en que los individuos ingresan en la vejez.

Hoy conceptualizar la vejez y el envejecimiento están muy alejados de la edad cronológica porque los reconocemos como construcciones sociales. Así la vejez, debe mirarse desde varios prismas: orgánico-biológico, psicológico, funcional, laboral, demográfica o poblacional y social (Gutiérrez, 2010). La vejez orgánica-biológica es resultado del proceso de envejecimiento. Cambios inevitables e irreversibles de los seres vivos, que finaliza con la muerte. Psicológicamente implica la capacidad de adaptación del sujeto a sus transformaciones vitales. Su eje es el binomio madurez-experiencia adquirida a lo largo de los años. La vejez funcional se ocupa de las capacidades y limitaciones que el paso del tiempo deja en nosotros/as. Si hablamos de vejez laboral la asociamos a la jubilación del mercado laboral, la vejez demográfica o poblacional es el resultado del aumento de la esperanza de vida, la reducción de la tasa de mortalidad y

de la fecundidad, menor índice de natalidad y aumento de los flujos migratorios, que puede llevar asociado el retorno de las personas mayores; y por último, la vejez social, que atiende a los roles y hábitos asumidos por las personas en su contexto e imaginario social y a la presencia estereotipos o discriminación por la edad (edadismo).

En este estado de la cuestión envejecer no es algo negativo. Es natural e inevitable, un proceso universal, progresivo, declinante e intrínseco de cada uno/a. En resumen, una experiencia positiva y con nuevas oportunidades.

La Pedagoxía Gerontológica nace como consecuencia del envejecimiento de la población, como especialización que nos afecta a todos los profesionales de la educación (Educadores e Educadoras Sociales e Pedagogos/as, Maestros/as, Psicopedagogos/as que realizan intervenciones con este grupo etario -alfabetización, Aulas da Tercera Edad, Universidades Populares, Programas Universitarios para Persoas Mayores...-). Por ello, creamos desde el punto de vista del conocimiento de la educación procesos de intervención sobre cómo afrontar el desafío de una vida más larga.

La Pedagogía Gerontología es considerada un ámbito de la educación, porque transforma la información en conocimiento y el conocimiento en educación, es decir, hace evolucionar los contenidos de un área cultural para crear el ámbito (Touriñán y Longueira, 2016). Pero, al ser reconocida como ciencia de la educación, da sentido y significado intrínseco al vocabulario técnico (lenguaje especializado y específico) y valida el conocimiento del área cultural, dentro del propio ámbito de la educación porque a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como ámbito de educación.

Como disciplina con autonomía funcional centra su realidad que estudio y genera una mentalidad específica que dirige la mirada hacia la intervención en el colectivo de las personas mayores. Por lo tanto, tenemos que diferenciar entre «conocer la Pedagogía Gerontológica», «enseñar la Pedagogía Gerontológica» y «educar con la Pedagogía Gerontológica».

El ámbito gerontológico de la educación crea teorías sustantivas, tecnologías y la práctica específica para el colectivo senior procurando una atención especializada y específica (Gutiérrez y Olveira, 2012). La relación entre teoría, tecnología y práctica indica que el marco teórico revela cómo intervenir, la práctica es interdependiente con la teoría de la que parte y la tecnología modifica la formulación teórica, por evolución del conocimiento de la educación o bien, desde la práctica se cuestiona la aplicabilidad del saber especializado y específico a los casos concretos.

Los profesionales de la educación, especialistas en Pedagogía Gerontológica, crean conocimiento teórico (Teorías Sustantivas SABER: aptitudes y conocimiento técnico), disponen de herramientas (Tecnologías Específicas) para saber cómo intervenir basadas en la competencia del saber (SABER FACER: saberes prácticos: habilidades y destrezas) y generan decisiones técnicas como especialistas del ámbito para implantar procesos de Intervención Pedagógica (Práctica) con la finalidad de responder a las necesidades de las personas mayores, o lo que es lo mismo, ajustan las tecnologías a los casos concretos.

Los cambios entre teoría, tecnología y práctica en el ámbito gerontológico de la educación son responsabilidad profesional de los especialistas de la educación en

exclusiva. Además, estos profesionales ponen en marcha las competencias del SABER SER: proyecto vital, imagen personal, actitudes, valores y creencias para la organización e interacción y finalmente desde el SABER ESTAR une el comportamiento individual y grupal. Relaciona el grado de autonomía, participación y fiabilidad estableciendo una respuesta técnica integral acorde con el trabajo de otros profesionales que estudian la vejez, el envejecimiento, así como para orientar, asesorar y estimular a las personas mayores.

En resumen, para la Pedagogía Gerontológica lo principal es la educación porque es un conocimiento especializado y específico de los técnicos de la educación y por evolución el conocimiento de la realidad educativa posee un sistema conceptual propio, así como una estructura teórica consolidada en el ámbito como cualquier otro conocimiento científico.

2. LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES (PUMs)

Según se recoge en la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM), creada en 2004, trabajan -desde hace diecisiete años- por la formación universitaria de las personas mayores. Está conformada con 49 Universidades y agrupa un total de 44. 994 estudiantes senior. Con diferentes denominaciones (Universidad de la Experiencia, Aulas de la Experiencia, Aula Senior, Aula Universitaria de Mayores, Universidad Abierta a la Tercera Edad, Universidad de Mayores, Universidad Senior, Universidad Permanente, Programa Universitario de Mayores, etc.) tanto universidades públicas, privadas como entidades con personalidad jurídica buscan entre sus fines crear un espacio para formación universitaria de los y las mayores.

Además, específicamente la AEPUM contribuye e impulsar el diálogo y la comunicación entre Universidades, Administraciones Públicas y entidades privadas, fomentando la cultura, el empoderamiento de las personas mayores, y la satisfacción de las necesidades formativas senior. También actúa como centro de información y asesoramiento interuniversitario para los distintos PUMs adecuándose en sus actuaciones a los principios de autonomía, participación y relación con el entorno.

Bajo la finalidad de fomentar los programas educativos para mayores en el ámbito universitario a finales del siglo XX surgen en España los PUMs que, salvaguardando las especificidades, las señas de identidad y territorialización de la educación superior responden a lo establecido por la AEPUM.

Para hablar de la construcción de un ámbito de educación que reconozca la diversidad de los PUMs en España según Rodríguez, Olveira y Gutiérrez (2016) debería cumplir una serie de características institucionales, organizativas, de infraestructura y de corte pedagógico:

a) Institucional

- Debe ser una enseñanza superior, presentada por una universidad pública o privada y de acuerdo con Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001), la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU, 2007), los estatutos de cada universidad y la normativa específica si la hubiese.

b) Organizativas

- Poseer un Plan de Estudios estable con adscripciones a distintas áreas de conocimiento que imparten formación en el PUM desde las diferentes titulaciones de la Universidad.

- Especificar la duración de inicio y fin cada curso académico atendiendo al calendario universitario anual.

- Disponer de una programación por cursos y niveles con una carga lectiva equilibrada cada año académico.

- Evaluar la adquisición de competencias del estudiantado con procedimientos propios del contexto universitario (trabajos, exámenes, prácticas de aula…) además de la asistencia.

- Garantizar que el nivel de formación sea reconocido por la Universidad otorgando un título. Por ejemplo, que sea un título propio.

c) De infraestructura

- Disponer de instalaciones Universitarias (Facultades, Departamentos, Aulas, etc., y Servicios (De apoyo a la docencia y a la Investigación y a la Comunidad Universitaria) universitarios sin ningún tipo de discriminación y favoreciendo tanto las acciones de solidaridad como la convivencia intergeneracional en los espacios de la educación superior.

- La docencia es responsabilidad del Personal Docente e Investigador (PDI) de cada universidad en sus distintas categorías, pero también se podrá contar con la colaboración de personal externo experto que por sus conocimientos especializados y méritos sean valiosos y útiles para la formación del alumnado senior.

d) Pedagógicas

- Principio de adecuación de los contenidos: El contenido de las diferentes materias debe adaptarse al nivel de formación del estudiantado uniendo equilibradamente el rigor y el valor científico técnico de los mismos a la capacidad de comprensión de los destinatarios. Al ser grupos muy heterogéneos y diversos se facilita la inclusión para que puedan ejecutar un proceso de enseñanza-aprendizaje juntos en el ejercicio de la colaboración y la cooperación entre compañeros/as y docentes.

- Principio de personalización del aprendizaje: Hablamos de personalización en el seno del grupo, cuando puede existir un trato diferenciado, posibilidades diversas de realización de un trabajo, actividades, etc. Esta personalización el aprendizaje implica ajustarlo a las a tiempos, ritmos, fortalezas, necesidades, habilidades e intereses del estudiantado.

- Principio de integración de lo académico con la realidad sociocultural: Recoge elementos de la «tercera misión» de la universidad o el compromiso social asociado al territorio en el que actúa. Hablamos de la perspectiva social y el compromiso comunitario. Específicamente atiende a la función ligada a las necesidades sociales del entorno de referencia actuando, tanto a nivel local como regional (Longueira 2017).

Para Sanabria (2021) los beneficios de los PUMs reconocidos en el IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores de Alicante 2011 son:

- Contribuyen a la democratización del conocimiento, a la promoción del envejecimiento activo, a la mejora de la autonomía personal, a la participación y la calidad de vida de las personas mayores.

- Son experiencias innovadoras que facilitan la movilidad del alumnado y profesorado, así como la implantación de buenas prácticas.

- Son un eje para visibilizar el grupo de mayores en la universidad y en la sociedad.

- Potencian la creación de una sociedad inclusiva e intergeneracional.

- Suponen una innovación organizativa y metodológica que contribuye al aprendizaje colaborativo y autónomo, así como la adquisición de nuevas competencias personales, intelectuales y socioemocionales.

- Promocionan la ciudadanía y la participación social activa.

- Mejoran la autoestima, la erradicación de prejuicios y estereotipos (edadismo) y la salud física, psíquica y social de las y los participantes.

Para implantar el diseño de un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con la Pedagogía Gerontología y los PUMs como ámbitos de la educación donde se relacionen las dimensiones generales de intervención pedagógica y los valores debemos considerar lo siguiente:

- Intelectualidad: inteligencia-cognición = pensar: Atiende a aquellos elementos que facilitaran el seguimiento y desarrollo de los contenidos de las materias. Así hablamos de mantener y potenciar la tríada de percepción-atención y memoria, observación, argumentación, etc.

- Voluntad-volitiva = querer: En relación con el querer se busca una adecuada integración en la comunidad universitaria y un nivel de logro aceptable en cuanto a los programas de las asignaturas. Estamos hablando de valores centrados en mantenerse activos y con capacidad para aportar conocimiento y experiencia, así como en comprometerse y aceptar las normas, ejercer la participación responsable para ser un agente con derechos y deberes en la comunidad universitaria.

- Afectivo-emocional = sentir: Centrada en la mejora subjetiva (intrapersonal) junto a la acción interpersonal y sociocomunitaria en el entorno universitario tanto el grupo aula como en la gestión de acciones intergeneracionales en los centros de enseñanza superior. Algunos de los valores a adquirir serían: satisfacción, interés, altruismo, participación, socialización, tolerancia, compartir, etc.

- Operativa-intencional = elixir y hacer: El nivel de desempeño del trabajo que se realiza dentro y fuera de las aulas -individual o grupalmente- nos exige pensar en valores como libertad, compromiso, iniciativa, liderazgo, eficacia, eficiencia, etc.

- Proyectiva-moral = decidir y actuar: Desde el vínculo proyecto vital y autonomía personal nos lleva a buscar el activismo por una independencia para seguir (re)construyendo cada persona su historia personal.

- Creativa = crear: Centrarse en mantener y mejorar la salud física y psíquica para prevenir el deterioro asociado a la edad.

Además, desde la creatividad y el pensamiento divergente cabe la posibilidad de que cada persona sea capaz, desde la curiosidad y la pasión, de usar ideas, información y conocimientos almacenados de forma nueva para encontrar otras formas de realización de tareas innovadoras, imaginativas y originales pero eficientes.

La finalidad de los PUMs como ámbitos de la educación será mantener y mejorar la calidad de vida de los y las usuarias a través de acciones socioeducativas.

3. EL PUM DE LA USC: EL IV CICLO

A final de la década de los 90, la mayor parte de las universidades españolas abren un espacio a los programas senior. Su denominación general es Programas Universitarios para Mayores (PUMs). Estos han ido transformándose en su estructura académica y organizativa según fue cambiando la oferta universitaria reglada históricamente en el estado español (Lorenzo; Rodríguez y Gutiérrez, 2011).

Seijas; Gutiérrez y Rodríguez (2013) indican que la Universidad Compostelana inicia la andadura para elaborar su Programa Universitario para Mayores: IV Ciclo en 1995 cuando festejaba el V Centenario de su creación bajo el lema de «Gallaecia Fulget». Estos primeros años fueron una organización interna, porque el programa no abrirá sus puertas para docentes y estudiantado hasta el curso académico 1997-98. El PUM: IV Ciclo es, desde su comienzo en octubre de 1997, un modelo formativo integrado en los demás ciclos que se imparten dentro de la Universidad. En sus inicios la política universitaria se regía por la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983) la cual incluyó en el Catálogo de Títulos Oficiales tres modalidades de títulos: Títulos de 3 años (diplomaturas, ingenierías y arquitecturas técnicas) llamados de primer ciclo o ciclo corto, títulos de 4 o más años (licenciaturas, ingenierías y arquitectura) llamados de segundo ciclo, o ciclo largo, y títulos de sólo segundo ciclo, de dos años, como por ejemplo la Licenciatura en Psicopedagogía. Posteriormente, si en la universidad se seguía la carrera académica accedíamos al Tercer Ciclo o Doctorado que tras dos años de formación entrábamos en la fase de elaboración y defensa de una Tesis Doctoral.

Fruto de esta estructura organizativa de la LRU de 1983 entre 1995 y 1996 se empezó a pensar un nombre para el PUM de la USC. Se denominó IV Ciclo, para dar continuidad a la formación en la estructura universitaria de la época. Se crea un título propio senior de 5 años [Diplomatura -3 años- y Licenciatura -5 años-y el Excelsior o trabajo de investigación original, individual o colectivamente dirigido por un docente o grupo de docentes similar a una Tesis]. El IV Ciclo inicia su andadura en octubre de 1997 dirigido por el profesor José Manuel Mayán Santos.

Fariña (2019) afirma que el primer plan de estudios estuvo vigente, en ambos Campus, Santiago y Lugo; desde el curso 1997/1998 hasta el 2000/2001. El programa senior se ha ido transformando parcialmente en función de las necesidades y demandas surgidas entre 1997 y 2001.

Esta autora plasma en su TFM la vigencia de los distintos Planes de Estudios, así como los cambios parciales realizados. Así, entre 2001/2002 y 2011/2012 las modificaciones son: Durante 2001/2002 se inicia la redistribución de las materias a lo largo de los cursos académicos, acción que termina en 2003/2004 para los dos Campus, Santiago y Lugo. Ahora, de 2004 a 2012 en los tres primeros cursos, el alumnado cursaría

tres materias de tres créditos cada una y, en cuarto y quinto, o cursos de especialización, la matricula era de una materia con nueve créditos.

Desde 2012/2013 a 2015/2016 se clasifican las materias por su carácter en: obligatorias comunes, de libre configuración básicas, optativos generales, optativas vinculadas a itinerarios (cultural o de acompañamiento sociosanitario) y de libre configuración avanzadas. En los dos primeros cursos estudian cuatro materias obligatorias y, opcionalmente, una de libre configuración básica. Y, en tercer y cuarto curso, elegirán cuatro materias, entre las optativas ofertadas. Y, opcionalmente, una quinta, de libre configuración avanzada.

Las titulaciones de la LRU de 1983 se extinguen totalmente al final del curso académico 2017/18, pero se inicia el proceso de cambio con la Declaración de Bolonia, de 1999 junto a nuevo marco legal en la Universidad con la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) y la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU, 2007). Se abre paso así al EEES para adaptar los planes de estudios a la demanda social. El primer nivel es el Grado o enseñanzas universitarias de primer ciclo, básicas o de formación general con 240 ECTS , 4 cursos, con excepciones singulares (Medicina, Arquitectura,…); los estudios de Postgrado (Máster y Doctorado) tienen como finalidad la adquisición de formación especializada de segundo y tercer ciclo, conducentes a los títulos oficiales de Máster (1 o 2 cursos especialización académica-profesional o de investigación) y de Doctor, formación avanzada en técnicas de investigación (3 o 4 cursos) para culminar con la elaboración y defensa de la Tesis Doctoral.

A nivel académico como indican Seijas; Gutiérrez y Rodríguez (2013) y Olveira y Gutiérrez (2016) la adaptación del PUM: IV Ciclo al EEES se inicia entre 2011 y 2016 y el título se llamará Graduado Senior. Implicó transformaciones a gran escala, por ejemplo: una reestructuración de la docencia primero en 4 cursos y luego en 5; con un total de 60 ECTS, crear más materias cuatrimestrales que anuales, trabajar con materias de tres créditos europeos, diseñar las sesiones expositivas e interactivas (teoría y práctica) en las materias, configurar el carácter de obligatoriedad, troncalidad u optatividad que se ha resuelto ofreciendo una optatividade completa en cada uno de los cursos que configuran el Grado Senior, emplear el Campus Virtual al crear e-aulas para cada materia gestionadas por los equipos docentes y aulas de coordinación del PUM IV Ciclo, a cargo de la dirección y secretaría, establecer la Comisión Académica del Título, etc. A lo largo de estos años, la estructura académica se fue modificando, evolucionando y adaptándose a las demandas del alumnado y docentes, así como a las posibilidades organizativas, administrativas de la universidad, y a las recomendaciones de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM).

Del curso 2016/2017 a la actualidad se ejecuta la última modificación, para ambos Campus que es el plan de estudios vigente.

Hoy el PUM: IV Ciclo además de sus sedes en los Campus de Santiago y Lugo cuenta con dos más en Ribeira y Villagarcía de Arosa. Estos nuevos espacios de formación senior son fruto de convenios de colaboración firmado entre las administraciones locales y la USC.

Las características generales que tiene el Grado Senior Europeo del IV Ciclo Universitario de la USC son para Fariña (2019) las siguientes: Se presenta el PUM IV Ciclo en cinco años con un total de 60 créditos ECTS, distribuidos en asignaturas optativas, de tres créditos ECTS, que, al superarlas con éxito, se obtiene el Diploma de Graduado Senior. Cada año académico hay que cursar cuatro asignaturas optativas de las ofertadas, (12 créditos anuales) que, multiplicado por cinco años, es igual a los sesenta de la titulación Graduado Senior. Así mismo, parte de los 60 créditos, pueden obtenerse, a lo largo de los cinco cursos, realización actividades complementarias, reconocidas por la USC.

La distribución espaciotemporal de las materias es: una sesión semanal de dos horas, de lunes a viernes, para las materias cuatrimestrales y, cuando es anual una sesión semanal de una hora, de lunes a viernes.

El alumnado es itinerante por los distintos centros de la USC en los campus de Santiago y Lugo: Ciencias de la Educación, Filología, Enfermería, Biología, Medicina, Geografía e Historia, etc. Veterinaria, Escuela Politécnica Superior, Enfermería… en función de las optativas elegidas y de los docentes. En el caso de las sedes de Ribeira y Villagarcía de Arosa la docencia se imparte en el Centro Cultural Lustres Rivas y Centro Municipal de Formación de Matosinhos respectivamente.

Por lo general, el alumnado suele escoger asignaturas que le supongan acudir a la Universidad dos o tres días a la semana; el estudiantado distribuye su carga lectiva del modo en que le sea más cómodo y efectivo pudiendo, incluso, realizar todas las asignaturas del curso en un solo cuatrimestre.

Superados los sesenta créditos el alumnado es Graduado Senior en IV Ciclo. Título que certifica los estudios cursados, y es la llave de acceso al Graduado Superior Senior con el diploma Excelsior.

Además, el IV Ciclo cuenta con otras iniciativas formativas como son: Los Seminarios de amplia temática especializa, Ciclos de Conferencias: el Programa Caminos de Conocimiento y Experiencia para favorecer la democratización del conocimiento en las comarcas.

Otras características particulares del PUM IV Ciclo presentadas por Gutiérrez; Seijas; Losada y Rodríguez (2013) son:

- Primer Programa Universitario para Mayores en Galicia. Hoy hay tres en la Comunidad Autónoma de Galicia: IV Ciclo (USC), la Universidad Senior en la Universidad de la Coruña (UdC) y Aulas de Formación Abierta «Programa para Mayores» de la Universidad de Vigo (UVigo). Podríamos hablar de un Sistema Universitario Galego Senior.

- Enseñanza presencial en la USC. Que con la llegada del Covid19 y la pandemia también se inició en la formación para las clases y tutorías online a través de Microsoft Teams.

- La USC, con el PUM IV Ciclo, es miembro fundador de la AEPUM.

- Cuatro áreas de conocimiento: Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales y Técnicas, Ciencias Sociales y Jurídicas y humanidades.

- Las personas mayores comparten procesos formativos, actividades de ocio y el tiempo libre, de extensión cultural, dinamización, participación social y voluntariado propios del contexto social e institucional universitario con el resto del estudiantado de la USC (acciones intergeneracionales).

- Pone en valor un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la comunicación, la interacción, el trabajo en equipo y la defensa de la interdisciplinariedad y transferencia del conocimiento.

- Programa de formación consolidando en la Universidad de Santiago de Compostela evoluciona desde la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) hacia la democratización del conocimiento transitando desde la docencia, la investigación y la transferencia del conocimiento.

- El prestigio del PUM IV Ciclo es muy alto.

4. (RE)CONFIGURACIÓN DE LA PERSONA DESDE EL APRENDIZAJE EMOCIONAL Y EL BIENESTAR

En el marco de la pedagogía y la construcción de ámbitos de educación además de enseñar hay que educar una actividad específica que se ocupa de las conductas que capacitan al educando para acometer su proyecto vital autoconstruyéndose y, desde su experiencia axiológica responder a sus oportunidades y exigencias del momento. Y si educar es esto, entonces el vocablo educación se identifica como el proceso de maduración y aprendizaje orientado por educadores para que los educandos dispongan de posibilidades para construirse, (re)construirse o (re)configurarse junto a los demás (otros) en un entorno sociocultural diverso, donde interactúan. Su autoconstrucción, (re)construcción o (re)configuración continua les permite a la vez conocer, pensar, estimar, sentir, querer, obrar, decidir, proyectar, elegir, crear y realizar valores adquirir competencias porque, la intervención pedagógica, se fundamenta bajo una organización espaciotemporal y entre personas.

Entendemos la educación afectivo-emocional como un ámbito clave para crear destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que nos capaciten para decidir y realizar nuestro proyecto de vida personal, social y profesional armónico. En el PUM de la USC, el IV Ciclo en la materia Aprendizaje Emocional y Bienestar el conocimiento afectivo-emotivo se convierte en un componente de la acción educativa (educación general «por» la afectividad) desde dos acepciones técnicas:

- Ámbito general de educación: Afectos y emociones forman parte de la educación común de los educandos, pues son educables. Dimensión del individuo necesaria para el desarrollo integral. Conocemos la afectividad y las emociones como finalidad general de la educación.

- Ámbito de educación general: Proporciona valores y competencias afectivo-emocionales para la vida como cualquier otra área de experiencia educativa. Enseñamos la afectividad como finalidad específica del área afectivo-emocional donde se configura la educación y el aprendizaje afectivo-emotivo.

Los puntos de partida del aprendizaje afectivo-emocional son: (1) Propuesta formativa donde hay una evaluación diagnóstica de habilidades emocionales, (2) Clima de aula basado en los principios de igualdad, democracia, participación, diálogo y

respeto, (3) Dinámicas de grupo adaptadas al diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro del binomio artes-educación y desde la Pedagogía Mesoaxiológica (Touriñán, 2016) se configuran los medios de expresión (plástica, lingüística, musical, audiovisual…) para educar la dimensión afectivo-emocional del estudiantado senior. Es decir, una pedagogía mediada por los instrumentos-recursos con los que se interviene en cada acción. Algunas de estas actividades son: cinefórum (largometrajes y cortometrajes), juegos cooperativos, pintar emociones, crear un diccionario emocional, técnicas de grupo, microexpresiones del rostro, etc., (4) Evaluación continua y procesual, (5) Respecto por los principios éticos y de deontología profesional (dignidad personal, justicia, no discriminación, horizontalidad; autonomía profesional para gestionar la acción educativa hacia un proyecto educativo que busca el aprendizaje y la educación emocional de los mayores, respeto por la pluralidad y diversidad, la creatividad, la motivación intrínseca, responsabilidad docente para la toma de decisiones más ajustadas a la defensa de la educación para la vida y a lo largo de la vida, confidencialidad de la información -prácticas de aula y trabajos académicos- así como en su custodia, veracidad docente en cuanto a cómo guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la retroalimentación que se le presenta al grupo clase, etc.).

La alfabetización afectivo-emocional en el PUM del IV Ciclo implica: a) Participación en clase, porque el aprendizaje se construye individual, grupal y socialmente, b) Emocionalidad de los agentes -educadores y educandos- implicados, ya que conocemos y reconocemos las emociones propias y ajenas para aprender a controlarlas, c) Creatividad, -imaginación aplicada a las ideas con enfoques novedosos, originales y valiosos para gestionar emociones propias y ajenas-, d) Motivación intrínseca -deseo de aprender- e) Búsqueda del bienestar emocional y felicidad, pues es modificable a lo largo del ciclo vital -satisfacción vital, bienestar subjetivo o psicológico, calidad de vida, etc.-. o lo que es lo mismo, un constructo que resulta de la evaluación de la dimensión afectivo-emocional -cómo son de satisfactorias la emociones que experimento- y de la dimensión cognitiva -nivel de logro de las aspiraciones-; f) Comprensión y aplicación de lo aprendido a la vida diaria.

CONCLUSIONES

Las ideas centrales de nuestra aportación giran en torno a la Pedagogía y a la construcción de ámbitos (Pedagogía Gerontológica, Programas Universitarios para Personas Mayores -PUMs- y la educación de la dimensión afectivo-emocional) valorando como educativo cualquier medio empleado para educar (perspectiva mesoaxiológica de la pedagogía) en el proceso instructivo. Las relevancias de estas orientaciones nos permitirán hacer el diseño educativo pertinente y generar un proceso de intervención pedagógica apropiada para el colectivo de las personas mayores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arboleda, J. C. (2017). Del enfoque por competencias al enfoque por comprensiones y proyectos de vida. En G. Zamudio Tobar & W. Salazar Ríos (Comps.) Lectura, Escritura y Pedagogía. (pp. 29-44). Colección Estudios Educativos. Editorial Universidad Santiago de Cali.

Fariña Martínez, C. (2019). El Programa Universitario para Mayores IV Ciclo: análisis de la evolución del alumnado y materias desde el curso académico 1997/1998 al

2018/2019. Trabajo Fin de Máster (TFM). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela (Material Inédito).

Gutiérrez, M.ª C. (2010). Vellez. En J. A. Caride Gómez y F. Trillo Alonso (Dirs.) Dicionario Galego de Pedagoxía. Guías A-Z (pp. 562-564). Vigo: Xunta de Galicia e Editorial Galaxia.

Gutiérrez, M.ª C. (2016). La educación afectivo-emocional como ámbito de educación presente a lo largo de la vida. En M. Valcarce; L. Rego y A. Rial (Coords.) Actas del XVII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo. A formación, a orientación, e o emprego no recoñecemento, avaliación e certificación de competencias profesionais adquiridas en contextos formais, non formais e informais (pp. 523-545). Celebrado en Santiago de Compostela del 18 al 20 de noviembre de 2015. Santiago de Compostela: Santiago de Compostela: Campusnanube.

Gutiérrez, M.ª C. y Olveira, M.ª E. (2012). Pedagogía gerontológica, envejecimiento activo y aprendizaje a lo largo de la vida. En C. Geraldes (Dir.) y S. Vieira (Coord.), Livro Actas do XIV Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza: "Construir Projectos, Empreender Carreiras". A Formação, A Orientação e o Empreendedorismo (pp. 625-629). Instituto do Emprego e Formacao Profissional Delegacao Regional do Norte.

Gutiérrez, M.ª C.; Seijas, B.; Losada, C. y Rodríguez, A. (2013). Impacto de los programas universitarios de mayores en las actividades de extensión cultural, dinamización y participación social. En C. Civera Mollá, (Coord.). XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores: "Nuevos tiempos, Nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores". Celebrado en Valencia del 19 al 21 de junio de 2013 (pp. 390-394). Valencia: Servei d'Extensió Universitària. Universitat de València.

Jiménez Betancourt, E. (2008). El proyecto de vida en el adulto mayor. Medisan, 12(2), 1-5.

Limón Mendizábal, M.ª. R. (2018). Envejecimiento activo: Un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. Aula Abierta, 1(47), 45-54.

Longueira Matos, S. (2017). Los Programas Universitarios de Mayores desde la perspectiva de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). El caso de la USC. En Mª E. Olveira (Dir.), XV Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores y VI Encontro Galego de Programas Universitarios para Maiores: «Los Programas Universitarios para Mayores como elemento estratégico en la formación para toda la vida» (pp. 268-281). Noroeste Gráfico Impresor S.L.

LOMLOU (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, 89, de 13 de abril de 2007. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786

Lorenzo, J. A.; Rodríguez, A. y Gutiérrez, Mª C. (2011). Educación y calidad de vida. Los programas universitarios para mayores en España. Revista de Ciencias de la Educación, 225-226, 29-50.

LOU (2007). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, 307, de 24 de diciembre de 2001. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515

LRU (1983). Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE, 209, de 1 de septiembre de 1983. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432

Olveira, M.ª E. y Gutiérrez, Mª C. (2016). El ámbito Educativo de los Programas Universitarios de Mayores. El IV Ciclo de la USC. Comunicación presentada al XII Congreso Internacional de Psicogerontología: Psicología positiva y bienestar en las personas mayores. Una perspectiva intergeneracional. Celebrado en Las Palmas de Gran Canaria del 27 al 29 de octubre de 2016.

Olveira, M.ª. E. y Rodríguez, A. (2017). El programa universitario de mayores de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). IV Ciclo. En Mª E. Olveira (Dir.), XV Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores y VI Encontro Galego de Programas Universitarios para Maiores: «Los Programas Universitarios para Mayores como elemento estratégico en la formación para toda la vida» (pp. 161-170). Noroeste Gráfico Impresor S.L.

Rodríguez, A.; Gutiérrez, M.ª C. y Seijas, B. (2012). Envejecimiento activo, aprendizaje a lo largo de la vida y buenas prácticas en los Programas Universitarios para las Personas Mayores. En G. Pérez Serrano, Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional: Claves para un envejecimiento activo. UNED. Publicado en formato CD ROM con ISBN: 978-84-695-5654-2.

Rodríguez, A.; Olveira, M.ª E. y Gutiérrez, Mª C. (2016). Educación Institucional y Mayores. Construyendo un ámbito educativo desde los Programas Universitarios de Mayores. En J. M. Touriñán y S. Longueira (Eds.) Pedagogía y construcción de ámbitos de educación: La función de educar (pp. 311-333). Editorial Redipe.

Rodríguez, J. L. y Pérez, V. (2014). Los programas universitarios para mayores como agente de educación para el desarrollo. Búsqueda. 13, 32-40.

Sanabria Fernandes, S. (2021). La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global a través de los Programas Universitarios para Mayores. Trabajo de Módulo V: “Problemas emergentes y alternativas educativas-sociales en las comunidades en un mundo globalizado” Vinculado a las materias: Personas Mayores, Memoria Comunitaria y Patrimonio Educativo y Educación, Emociones y Afectividad del Máster de Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario (Material Inédito, policopiado).

Seijas, B.; Gutiérrez, M.ª C. y Rodríguez, A. (2013). Adaptación del Programa de Mayores “IV Ciclo Universitario” de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En C. Civera Mollá, (Coord.). XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores: “Nuevos tiempos, Nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores”. Celebrado en Valencia del 19 al 21 de junio de 2013 (pp. 155-167). Servei d’Extensió Universitària. Universitat de València.

Serdio Sánchez, C. (2015). Educación y envejecimiento: Una relación dinámica y en constante transformación. Educación XX1, 18(2), 237-255.

Touriñán, J. M. (2016). Pedagogía Mesoaxiológica y Concepto de Educación. Santiago de Compostela: Andavira Editora SL [2ª Edición].

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2016). Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar. Colombia, Cali: Redipe.

PÁGINAS WEB

Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores (AEPUM). https://www.aepumayores.org/

Programa Universitario para Mayores: IV Ciclo. https://www.usc.es/gl/titulacions/ivciclo/

EL ENVEJECIMIENTO ACTIVO: PARTE FUNDAMENTAL DEL BIENESTAR EN LA VEJEZ

M.ª Rosario Limón Mendizábal
mrlimonm@ucm.es
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La longevidad de la población que caracteriza a la sociedad actual y presenta un carácter irreversible ha alimentado, durante las últimas décadas, un interés creciente por lograr un envejecimiento óptimo que posibilite a las personas mayores llevar una vida plena, saludable y satisfactoria. Este interés ha propiciado la adopción, desarrollo y consolidación del concepto de envejecimiento activo como referente para la promoción de políticas, programas e investigaciones y, a su vez, ha favorecido la consolidación de la intervención socioeducativa con personas mayores como ámbito de la Pedagogía Social y la Educación Social (Limón et al, 2021a).

La gerontología considera la vejez como un fenómeno bio-psico-social, con pérdidas y ganancias, con pasado y presente que se desarrolla en un proceso personal diferenciado. Pero con los cambios que aporta la nueva cultura de envejecimiento activo hay que incluir también la dimensión de futuro porque viviremos muchos años en los que tendremos la oportunidad de realizar proyectos personales y sociales. En consecuencia, el envejecimiento activo requiere ser protagonista de la propia vida y estar presentes en los acontecimientos sociales, sabiendo que participar es vivir.

Palabras clave: envejecimiento activo, bienestar, longevidad, elementos para un buen envejecer.

DESARROLLO

Hasta final del siglo XX, hemos considerado el envejecimiento como un fenómeno social negativo. Se ha orientado la intervención más hacia el envejecimiento patológico que hacia el normal. Predominaban los aspectos clínicos que hacían referencia a enfermedades, deterioros, pérdidas, sufrimientos. La imagen social se asociaba a pasividad, demanda de recursos, marginación con el consiguiente coste económico. Los medios de comunicación resaltaban bolsas de pobreza, soledad, aislamiento y dependencia. Este modelo que todavía se mantiene en la sociedad convive con otro modelo emergente que se fundamenta en un nuevo enfoque gerontológico que está incorporando aspectos más positivos de la vejez (Limón y Berzosa, 2021).

Desde el año 1982 que se celebró en Viena la I Asamblea Mundial sobre Envejecimiento, se comenzaron a establecer planes de acción internacionales sobre el envejecimiento para reconocer que las personas en edades avanzadas deben tener una vida plena, saludable y satisfactoria.

Si bien no fue hasta el año 2002 cuando se apostó por la Estrategia Internacional para la Acción sobre Envejecimiento, aprobada por la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, que constituyó un punto de partida para dar cuenta del desafío

demográfico de las sociedades teniendo en cuenta a las personas que envejecen, en esta Asamblea se oficializó el concepto de Envejecimiento Activo.

La garantía de envejecer bien va a depender de la capacidad de adaptación a los cambios que conlleva el envejecimiento. Porque esa adaptación es factor protector ante la pérdida y disminución de recursos personales que todo proceso de envejecer produce en el funcionamiento físico, cognitivo, emocional y social (Ortega y Limón:2019: 254).

La longevidad es una de las características de la sociedad actual, algunos hablan de una nueva era. España es un país en el que cumplir 100 años ha dejado de ser un suceso inusual, según datos del INE (2021) hay 18.217 personas centenarias (14.180 mujeres y 4.037 hombres). La clave ya no es solamente llegar a los 100 años, sino hacerlo con calidad de vida.

Vivimos una conquista social, que llamamos envejecimiento activo, que ha cambiado el modelo de envejecer en el que, con la edad, predominaban tres constantes:

- El inmovilismo físico, la inactividad, abandono personal, pasividad, pereza.
- El inmovilismo cerebral, la indiferencia, desinterés mental, apatía, aburrimiento.
- El inmovilismo social, el aislamiento, incomunicación, soledad, encierro.

El envejecimiento activo ha llevado cambios en los modelos de ser persona mayor (Limón y Berzosa, 2021):

- Del modelo deficitario de vejez hemos pasado al modelo de desarrollo, donde la educación está presente.
- Envejecer es un proceso individual, envejecer bien es un proceso social, porque somos seres en relación.
- La persona es bio-psico-social y por lo tanto tenemos que entenderla con dimensión biológica y psicología junto a la social
- La persona mayor tiene pasado, presente y futuro. En la actualidad es necesario potenciar esa proyección hacia su futuro, especialmente en las personas en estado de vulnerabilidad.
- Muchas veces el “sentirse” o “verse viejo” puede ser el resultado de tres situaciones personales: la inactividad, el aburrimiento y el aislamiento.
- La jubilación es un tiempo para vivir proyectos gratificantes.
- Envejecer activo es garantía de bienestar personal y de presencia social.

En la II Asamblea Mundial del Envejecimiento (OMS, 2002: 75) se define el Envejecimiento Activo como “el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad, con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen”.

Más concretamente la Organización Mundial de la Salud señala que es el proceso que permite a las personas realizar su potencial de bienestar físico, social y mental a lo largo de todo su ciclo vital y participar en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades, mientras que les proporciona: protección, seguridad y cuidados adecuados cuando necesitan asistencia (2002: 79). Asimismo, señala que envejecer

activamente significa continuar participando en el mercado laboral, realizar otras actividades productivas no remuneradas y vivir de forma saludable e independiente.

De este modo, se postulan los cuatro pilares básicos del envejecimiento activo: Participación, Salud, Seguridad y Aprendizaje Permanente. Es necesario que invirtamos en los procesos formativos destinados a reforzar competencias y capacidades en las personas mayores a fin de favorecer el empoderamiento de las mismas.

Algunas de las características del paradigma del envejecimiento activo son:

- Participación de las personas en las cuestiones sociales, cívicas, económicas, culturales, espirituales… implica una ciudadanía activa.
- Nuevo modelo de sociedad- oportunidad de envejecer, siendo protagonistas en su vida, en un quehacer pro-activo.
- Enfoque comunitario- oportunidad de participar en todo lo que le es propio.
- Asume un enfoque intergeneracional
- Se puede ser activo de muy diferentes maneras
- Enfoque integral – visión más completa y global de las personas y de su proceso de envejecimiento.
- Asume la perspectiva de desarrollo y aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital

La sociedad debe garantizar que las personas mayores puedan continuar mejorando o manteniendo sus competencias y controlando su vida, garantizando todos sus derechos

La pandemia nos ha puesto de manifiesto la necesidad de un cambio de la sociedad hacia las personas mayores. La situación de aislamiento prolongado que hemos vivido en la pandemia ha afectado a su bienestar.

El bienestar es un estado de armonía personal, que se da en estos tres ejes (Berzosa, 2021):

a) Llevarse bien con uno mismo, valorarse, quererse, entenderse.

b) Mantener buenas relaciones con los demás, un entorno armonioso.

c) Estar presente en la sociedad y participar para manejar las dificultades del entorno.

El envejecimiento activo repercute en la obsolescencia de muchas de las concepciones que venimos arrastrando desde hace años en torno a la vejez y a las características de las personas mayores. La revolución de la longevidad impacta en todas las esferas de la vida y nos conmina a repensar sobre el envejecimiento y las personas mayores.

La Década de Envejecimiento Saludable 2020-2030, propugnada por la OMS, señala que es necesario introducir cambios en nuestra forma de pensar acerca de la edad y el envejecimiento.

La Década se centra en cuatro ámbitos de actuación:

- Cambiar nuestra forma de pensar, sentir y actuar con respecto a la edad y el envejecimiento
- Asegurar que las comunidades fomenten las capacidades de las personas mayores
- Ofrecer una atención integrada y centrada en las personas, y servicios de salud primarios que respondan a las necesidades de las personas mayores
- Proporcionar acceso a la atención a largo plazo para las personas mayores que lo necesiten.

El paradigma del envejecimiento activo no solamente beneficia a las personas mayores, sino a toda la sociedad. Mantener la autonomía y la independencia a medida que se envejece es un objetivo primordial tanto para los individuos como para los responsables políticos.

La práctica de hábitos saludables como la alimentación y el ejercicio físico contribuyen a un envejecimiento más activo y saludable. También la gestión de las emociones y las dimensiones sociales y de ocio ayudan a que las personas mayores desarrollen una mejor calidad de vida.

El envejecimiento activo es multidimensional, exige un enfoque integral, que incluye la salud, la participación amplia de las personas, la seguridad, la formación y es más inclusivo que exclusivo.

Los valores sociales que se propugnan desde el envejecimiento activo son: Autonomía personal, Independencia, Participación, Solidaridad intergeneracional, Convivencia, Comunicación afectuosa, Tolerancia, Ciudadanía, Compartir, Colaboración, Amabilidad y Empatía.

Asimismo, recogemos los ingredientes del envejecimiento saludable mejor estudiados y más recetados y que contribuyen a un envejecimiento activo (Rojas Marcos 2018, 2005):

Ejercicio físico: es un ingrediente básico del envejecimiento saludable. Fortalece nuestro sistema inmunológico, ayuda a prevenir las dolencias cardiacas, la obesidad y la diabetes. También el ejercicio aumenta la resistencia al estrés, protege de la depresión e induce estados de ánimo positivos.

Pensamiento positivo: es un elemento esencial del bienestar emocional. Es la capacidad de contemplar y explicar las vicisitudes de la vida, a través de una lente que acentúa los aspectos favorables y minimiza los negativos. Un ingrediente eficaz del pensamiento positivo es la esperanza.

Cuidar la autoestima: Una buena autoestima favorece la resiliencia o la mezcla de flexibilidad y resistencia que es la fuerza que ayuda a superar las adversidades. Igualmente, la autoestima estimula la confianza en sí mismo, la fuerza de voluntad y la esperanza. Todos necesitamos motivación y confianza para afrontar las vicisitudes y adaptarnos a los cambios que acompañan al paso del tiempo.

Llevar el timón: otro ingrediente fundamental es la tendencia firme a localizar el centro de control dentro de uno mismo. Está comprobado que quienes sienten que el

rumbo de su barco está en sus manos, tienden a proteger su bienestar y salud con más determinación que quienes creen que el resultado de sus luchas no depende de ellos.

Cultivar las funciones ejecutivas: estas nos permiten planificar y ejecutar todo tipo de actividades físicas, mentales y sociales, que nos protegen, nos aportan autocontrol y autonomía, sustentan la autoestima y nos ofrecen la oportunidad de aplicar nuestros talentos. Las personas que mantienen activas sus funciones intelectuales y no dejan de aprender cosas nuevas, como nuevos conceptos, un idioma o un instrumento musical, fortalecen la memoria y la hacen más resistente a las lesiones del cerebro (Larson, 2008)

Hablar y conectar: Sin duda, hablar nos conecta y nos ayuda a forjar vínculos afectivos gratificantes, incluidos los lazos intergeneracionales, para muchos el ingrediente que más contribuye a su satisfacción con la vida. Numerosas investigaciones muestran que el desahogo emocional que produce hablar y compartir con otros los problemas y dificultades, fortifican las defensas.

Practicar el sentido del humor: La perspectiva humorística constituye una estrategia de defensa muy eficaz, a la hora de explicarnos las cosas que nos inquietan y compartirlas con otros. Nos ayuda a desdramatizar la realidad. La gran virtud del humor es que alegra la vida y, probablemente, incluso la prolonga.

Pasar página: beneficia al corazón, modera la presión arterial y fortalece el sistema inmunológico y a la tensión nerviosa. El perdón no cambia el ayer, pero alumbra el mañana.

“Voluntariar”: Practicar actividades de carácter altruista, como el voluntariado, aporta efectos beneficiosos incuestionables para la calidad de vida. Una tarea voluntaria regular y gratificante nos ofrece los beneficios saludables de la actividad física, mental y social, fomenta en nosotros la autoestima, facilita la autonomía, induce el sentido de la propia competencia y de controlar razonablemente nuestra vida.

Diversificar: una vida diversificada aporta más seguridad y equilibrio, pues quienes centran la fuente de su bienestar exclusivamente en una única parcela de su vida, son más vulnerables a los infortunios. Por eso, es recomendable desarrollar intereses variados y cultivar relaciones diversas.

Adaptación y laboriosidad: para mantener la vitalidad y el entusiasmo pese al transcurso de los años, no tenemos más remedio que vivir con las alas de la adaptación y la laboriosidad. Como ya concluyó Charles Darwin (1859), hace más de siglo y medio, “no son los más fuertes de la especie los que sobreviven, ni los más inteligentes; sobreviven los más flexibles y adaptables a los cambios”. Sin duda, la capacidad para adaptarnos a los cambios es un protector muy eficaz del envejecimiento saludable. En cuanto a la laboriosidad, podemos señalar, que el uso de cualquier órgano, incluido el cerebro, estimula su desarrollo y favorece su buen funcionamiento en una medida proporcional a dicho uso, por el contrario, la inactividad da lugar a su atrofia y deterioro.

Las personas que mantienen activos su cuerpo, su mente y su sociabilidad compensan los efectos del implacable reloj biológico que conspira para robarnos la energía, el equilibrio y el entusiasmo.

ALGUNAS CONCLUSIONES

- La revolución de la longevidad impacta en todas las esferas de la vida y nos conmina a repensar sobre el envejecimiento y las personas mayores.

- El edadismo sigue siendo una realidad en nuestra sociedad y es necesario posicionarnos en contra y que lo combatamos con más tenacidad a través de la educación y la formación en los distintos espacios profesionales y también desde las distintas profesiones (Limón y Ortega ,2021:14).

- El paradigma del envejecimiento activo no solamente beneficia a las personas mayores, sino a toda la sociedad. Contribuye a que las personas mayores mantengan una mejor independencia y autonomía convirtiéndoles en un gran potencial humano para la sociedad durante más tiempo.

- El planteamiento del envejecimiento activo se basa en el reconocimiento de los derechos humanos de las personas mayores y en los principios de las Naciones Unidas: independencia, participación, dignidad, asistencia y realización de los propios deseos.

- Las distintas dimensiones del ocio y las correspondientes actividades ejercen impactos positivos sobre la salud física, mental y social de las personas mayores. Las actividades recreativas, formativas, sociales, de servicio a los demás, de pasatiempo, físico-deportivas... favorecen actitudes de apertura y curiosidad hacia ellas y proporcionan la adquisición de hábitos saludables de vida.

- Algunos factores que posibilitan un envejecimiento activo y saludable: Ser protagonista de la propia vida; Vigilar y cuidar la salud en su triple vertiente: física, mental y social; Actividad física; Actividad mental; Actividades placenteras; Pensamientos positivos; Conservar vínculos y relaciones; Participar en el entorno. Estar presente en los acontecimientos que nos rodean; Ejercitar la autonomía personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berzosa Zaballos, G. (2021). Conferencia “La comunicación afectuosa”. Celebrada el 5 de octubre en formato on line, organizada por la Asociación Nagusilan.

Larson, E. (2008). Physical activity for older adults at risk for Alzheimer disease, JAMA, 300(9),1077-1079.

Limón Mendizabal, M.ª R. y Berzosa Zaballos, G. (2021). El envejecimiento activo en la pedagogía social del siglo XXl. En J.L. Fuentes. Nuevos retos para la educación social: hacia un diálogo entre universidad y sociedad. Madrid: Dikynson (en imprenta).

Limón Mendizabal, M.ª R. y Ortega Navas, M.ª C. (2021). Envejecimiento activo y saludable: Desafios, Estilos de vida y Medidas preventivas. En Á. De-Juanas Oliva y M.ª.C. Ortega Navas (Coords). Calidad de vida en personas adultas y mayores. Intervención educativa en contextos sociales, pp. 211 – 293. Madrid: UNED. ISBN: 978-84-362-7697-8

Limón Mendizabal, M.ª R., De-Juanas Oliva, A. y Rodriguez-Bravo, A.E. (2021a). Educación social de personas adultas y mayores: desafíos ante la covid-19. Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 78, 129-149. ISSN: 1135-8629.

Organización Mundial de la Salud (2002). Envejecimiento activo: Un marco político. Revista Española de Geriatría y Gerontología, 37, Suplemento 2, 74-105.

Organización Mundial de la Salud (2020). Década de Envejecimiento Saludable 2020-2030. https://cdn.who.int/media/docs/default-source/decade-of-healthy-ageing/decade-proposal-final-apr2020rev-es.pdf?sfvrsn=b4b75ebc_25&download=true

Ortega Navas, M.ª C. y Limón Mendizabal, M.ª R. (2019). Hábitos saludables para un envejecimiento activo. En A. De-Juanas Oliva y A.E. Rodríguez-Bravo (Coords.). Educación de Personas Adultas y Mayores, pp. 253-289. Madrid: UNED. ISBN: 978-84-362-7577-3.

Rojas Marcos, L. (2005). Nuestra incierta vida normal. Retos y oportunidades. España: Edición no venal. ISBN: 84-663-1734-1.

Rojas Marcos, L. (2018). Aprender a envejecer. Revista Aula Abierta, 47 (1), 7-11.

LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE MAYORES DE LA USC EN EL RURAL GALLEGO. EL PROGRAMA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA PROVINCIA DE LUGO

M.ª Esther Olveira Olveira
Profesora Titular de Universidad
mariaesther.olveira@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela
Grupo de Investigación GI-1451 Terceira Xeración (TeXe)

RESUMEN

Este trabajo recoge parte de los resultados de la investigación propia llevada a cabo desde el Programa Universitario de Mayores, IV CICLO de la Universidad de Santiago de Compostela, sobre la valoración de la formación en el entorno rural gallego.

El trabajo hace visible la valoración del alumnado que ha participado en el desarrollo e incluso construcción del ámbito educativo a partir del programa desarrollado en el contexto rural como una extensión universitaria más allá de la de los campus universitarios.

Este desarrollo de los programas crea la necesidad de realizar desarrollos educativos y pedagógicos específicos para justificar y planificar intervenciones educativas y/o pedagógicas en este colectivo de personas, diferenciándolo o independizándolo de la Educación de Adultos, pero teniendo en cuenta que debe estar dentro de lo que es la Educación Permanente, que entiende la educación de una forma dinámica. Concepto que en la actualidad se viene denominando educación a lo largo de la vida.

En esta línea hablaremos en primer lugar de la relación que pueden tener con la formación a lo largo de la vida, con la Educación Permanente, más concretamente con la Educación de Adultos.

A continuación, sistematizaremos los objetivos y los fines que persiguen, tanto los formativos, como los de desarrollo o mantenimiento de destrezas, habilidades y actitudes que permiten a los alumnos mantener una buena calidad de vida, relacionándolos con las dimensiones generales de intervención.

Expondremos las condiciones mínimas y las características estructurales que deben tener estos programas para considerarlos como programas formativos universitarios, que deberán adaptarse a los perfiles de cada universidad, para terminar, comentando el ejemplo de las extensiones del programa en la USC.

Finalmente, presentamos el análisis de los resultados parciales obtenidos en la provincia de Lugo.

Palabras clave. Programas Universitarios Para Mayores; Educación a lo largo de la vida o Educación Permanente; Educación de Adultos; Educación de la Tercera Edad (de Mayores); Educación permanente en el rural; Educación en valores.

SUMMARY

This work collects part of the results of the own research carried out by the University Program for the Elderly, IV CYCLE of the University of Santiago de Compostela, on the assessment of training in the rural Galician environment.

The work makes visible the appreciation of the students who have participated in the development and even construction of the educational environment from the program developed in the rural context as a university extension beyond that of university campuses.

This development of the programs creates the need to carry out specific educational and pedagogical developments to justify and plan educational and / or pedagogical interventions in this group of people, differentiating it or making it independent from Adult Education, but considering that it must be within the scope of which is Permanent Education, which understands education in a dynamic way. Concept that today has been called education throughout life.

In this line, we will first talk about the relationship they may have with lifelong training, with Permanent Education, more specifically with Adult Education.

Next, we will systematize the objectives and the aims pursued, both the formative ones, as well as those of development or maintenance of skills, abilities and attitudes that allow students to maintain a good quality of life, relating them to the general dimensions of intervention.

We will expose the minimum conditions and the structural characteristics that these programs must have to consider them as university training programs, which must be adapted to the profiles of each university, finally, commenting on the example of the program extensions at USC.

Finally, we present the analysis of the partial results obtained in the province of Lugo.

Keywords: Universitary programmes for seniors; Permanent education or education through life; Education of adults; Education of seniors; University; Education in values.

Introducción

Esta comunicación presenta los resultados del programa que la universidad de Santiago de Compostela está desarrollando en el ámbito rural, con el objetivo de favorecer la democratización del conocimiento entre la población adulta de más de 50 años independientemente de su formación previa. Un programa eminentemente social y que fomenta la participación de la ciudadanía en su propio contexto poniendo de en valor los recursos y el patrimonio material e inmaterial de los diversos municipios.

Ahora, trataremos de hablar de los objetivos, la estructura de estos Programas Universitarios para Mayores (en adelante PUM) y las diferentes actividades que están

asociadas a ellos en la USC, lo que nos permite justificar la necesidad de construir o desarrollar un ámbito educativo desde ellos.

Para ello, tratamos de relacionar los PUMs con la Educación Permanente, más concretamente con la Educación de Adultos. Y desde esta perspectiva ver qué tipo de necesidades y demandas formativas y educativas cubren estos programas, cuáles son los objetivos y fines que persiguen, lo que nos permitirá conocer las destrezas, habilidades y actitudes que permitan a las alumnas y alumnos de los programas mantener una calidad de vida aceptable. Para seguidamente analizar los valores que deben desarrollar en los PUMs desde las diferentes dimensiones generales de intervención y así ver la necesidad de desarrollar un ámbito de educación específico, y como desarrollado este se traduce, por ejemplo, en la USC, en una serie de actuaciones paralelas que sirven para democratizar el conocimiento, acercando el conocimiento universitario a la población rural gallega.

1. Educación Permanente y Programas Universitarios para Personas Mayores

Como ya venimos defendiendo desde hace muchos años en el mundo globalizado actual, en general, y en la sociedad de la información y la comunicación, en particular, se pone de manifiesto muy claramente una de las características que mejor definen al ser humano: la capacidad para adquirir competencias y desarrollar conocimientos, destrezas, hábitos y actitudes, es decir, su capacidad para aprender independientemente de la edad, el espacio y el tiempo. Es lo que en la actualidad se viene denominando “aprendizaje a lo largo de la vida”, que la Comisión Europea define como “toda actividad de aprendizaje útil, con carácter permanente, encaminada a mejorar los conocimientos, las aptitudes y la competencia” (Eurydice-Cedefop, 2001, 107) y que en el conocimiento especializado se identifica como “educación permanente”, que no es ningún tipo de educación, sino una manera de entender la educación en su dimensión dinámica, una orientación o sentido de la educación.

Esta forma de entender la educación hace referencia a todo tipo de intervención pedagógica y educativa, pertenezca al sistema escolar o se produzca fuera de él. Por lo que en ella se incluyen todos los programas educativos y formativos orientados hacia la mejora de la calidad de vida, la participación social, etc. que influyen en la mejora de las personas y, al mismo tiempo, que son de utilidad para la sociedad (como lo es la formación de las personas mayores, en sus distintas modalidades y tipos).

Esta visión supone facilitar el acceso a la educación más allá del espacio y de los años, porque cualquier edad es buena para acceder a la educación y cualquier espacio puede ser educativo. Hemos de entender, la educación permanente, como el proceso educativo continuado, que realiza el ser humano a lo largo de su vida: “toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo” (Eurydice 2007, 7).

Esto confirma que la educación es un elemento estratégico de innovación y desarrollo productivo, por su clara implicación en la revalorización tanto del capital humano como de la calidad de vida, en la sociedad de la información y la comunicación. De ahí que una de las demandas sociales más importantes es el de que se reconozca, de alguna manera, todos aquellos aprendizajes que realizan los ciudadanos, tratando de

integrar todos los aprendizajes, tanto los que se realizan a través de procesos de autoeducación y de heteroeducación, sean estos formales, no formales e informales.

El compromiso de la universidad con la misión social supone una implicación en el desarrollo sociocultural de convivencia y equidad desde las distintas tareas de la extensión universitaria favoreciendo que el espacio universitario diera respuesta a la demanda social de formación y educación por parte del colectivo de los mayores en su proceso de democratización.

2. Fines de los Programas Universitarios para Personas Mayores

El contexto socio histórico de las cuatro últimas décadas del siglo XX favorecen hasta la actualidad varios hechos: la llegada de las prejubilaciones y la jubilación a partir de los 65 años en el ámbito laboral, así como, el aumento de la expectativa de vida de manera exponencial. A la par se constata la mejora de las condiciones físicas y psíquicas de este sector población. Esta nueva realidad conlleva e implica una demanda de programas educativos y culturales por parte de dicho grupo y también una oferta formativa y educativa desde las universidades con la finalidad de garantizar y mantener el nivel de vida de dicho grupo humano. De ahí que las intervenciones que se hagan, sobre este segmento poblacional, deben ir dirigidas a conseguir que se sientan agentes participativos de la sociedad en la que residen, y a mantener una calidad de vida semejante o mejor a la que tuvieron mientras fueron productivos laboralmente para dicha sociedad (Peña y Rodríguez, 1996; Olveira y Rodríguez, 2020).

Por ello, los programas de mayores deberán cubrir toda una serie de aspectos a desarrollar o mantener, en función de las necesidades y demandas de la población mayor como: el mantenimiento físico y psíquico; el desarrollo de actividades de dinámica o terapia ocupacional; el desarrollo cultural y formativo; la integración en la sociedad, manteniendo los vínculos ya existentes, recomponiendo o sustituyendo los que se perdieron, promoviendo y facilitando la participación ciudadana del colectivo en todas las esferas de la sociedad; y, el desarrollo y promoción del estudio y la investigación de este sector poblacional, que permita un mejor conocimiento de las situaciones en las que viven así como de los problemas que tiene este sector de población (Peña y Rodríguez, 1996 y 1997).

Así, los fines y objetivos de los programas universitarios para personas mayores se pueden concretar, entre otros, en los siguientes (Antelo, 2003; Rodríguez, 2008, Olveira y Rodríguez 2020):

<u>Fines Sociales:</u>

- Mejorar la calidad de vida, a través del conocimiento y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario.
- Potenciar el desarrollo de las relaciones intergeneracionales, facilitando la transferencia de conocimientos y actitudes a través de la experiencia.
- Desarrollar la formación para el voluntariado en colaboración son los Servicios Sociales y de la Comunidad, así como con otras instituciones.
- Fomentar el desarrollo del Asociacionismo, tanto en el ámbito universitario como extra-universitario.

Fines Formativos:

- Proporcionar una formación universitaria que facilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo.
- Divulgar, ampliar o actualizar el conocimiento y la cultura entre las personas mayores.
- Promover un mejor conocimiento del entorno para obtener un mayor provecho de las ofertas de ocio (culturales, físicas, intelectuales…) en la sociedad.
- Favorecer el desarrollo personal en capacidades y valores de las personas mayores desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida.
- Facilitar el acceso a otros estudios universitarios a aquellas personas que, después de cursar enseñanzas específicas para mayores, acrediten tener la formación necesaria para cursarlos.

Es decir, todos los programas tratan de combinar fines educativos con fines sociales, o, dicho de otro modo, mejorar la calidad de vida de este grupo etario a través del trabajo intelectual.

3. Programas Universitarios para Personas Mayores y dimensiones Generales de Intervención

Como acabamos de apuntar, el objetivo fundamental de estos programas es la mejorar la calidad de vida de las personas que los cursan, a través del ejercicio intelectual necesario para realizarlos. Esto implica que se tengan que cubrir otra serie de objetivos entre los que podemos destacar los siguientes: aumentar las relaciones intergeneracionales; promover la participación social; (re) integrarse en la sociedad; ocupar el tiempo de libre o de ocio; adquirir nuevos contactos; desarrollar o mantener destrezas, habilidades y actitudes, etc. en definitiva, mejorar la calidad de vida, no sólo la objetiva, sino también la subjetiva de estas personas.

De estos objetivos se deducen una serie de valores que deben promoverse en estos programas y que se centran en mejorar la calidad de vida. Este es el motivo principal que hace necesario construir un ámbito de educación que permita el desarrollo de las finalidades y los objetivos de estos programas; permitiendo realizar intervenciones educativas para alcanzar las finalidades y los objetivos fijados, por medio de la organización de los diferentes contenidos de las áreas culturales, o sea, “educar por el área cultural” (Touriñán, 2014, 239).

Se va a trata, de desarrollar y mantener, valores relacionados con todas las dimensiones generales de intervención: inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad (Touriñán, 2014) a través de los conocimientos de las diversas áreas culturales implicadas y materializándose en las distintas materias curriculares del programa y en las actividades que en ellas se planifiquen.

En esta línea, siguiendo al profesor J.M. Touriñán (2014) los valores específicos agrupados en función de los rasgos del carácter vinculados a las dimensiones generales de intervención, sin ser muy exhaustivos, serían los que examinamos a continuación.

En cuanto a la inteligencia, estarían los referidos a la memoria, la memoria, la atención, la observación, la argumentación, el juicio, etc., que se realizaría por medio de

la actividad intelectual necesaria para el desarrollo y seguimiento de las materias del programa.

En relación a la dimensión afectiva, vendría reflejada en la mejora de la calidad de vida subjetiva y, de forma especial, en el mantenimiento o mejora de las relaciones con los demás, tanto con las personas de su entorno más cercano (familiares, comunitarias) como en la potenciación de nuevas relaciones sociales que se adquieren en el ámbito universitario y de la convivencia intergeneracional. En esta dimensión estaríamos hablando de valores como la satisfacción, el interés, la generosidad, el altruismo, la participación, la socialización, la tolerancia, etc. Algunos de estos valores, se asociación a grupos de rasgos relacionados con la diversidad cultural, territorial e incluso temporal (Touriñán: 2014)

En la dimensión volitiva, citaremos: la perseverancia, la disciplina, la paciencia, la lealtad, valores muy presentes en estos programas, que conllevan compromiso en actividades de voluntariado y de asociacionismo tanto en el entorno universitario como en el externo. Hecho que se constata en la presencia participativa del colectivo a través de la aportación de sus conocimientos y experiencias a la comunidad en el ejercicio de sus derechos y deberes a la hora de ser agentes activos de cambio y transformación de su entorno.

La operatividad nos lleva a los valores relacionados con la libertad que junto con la responsabilidad aparecen muy ligados al propio trabajo a desarrollar en el aula en lo que hace referencia al compromiso en la realización de las tareas, tanto individuales como de grupo. Esto implica el desarrollo o mantenimiento de valores más específicos como la iniciativa, el liderazgo, la eficiencia, la eficacia, etc.

En referencia a la proyectividad, clave es potenciar la autonomía personal, que le permita a la persona seguir con su actividad vital lo más independientemente posible.

Finalmente, el programa debería mantener y mejorar, en lo posible, tanto la salud mental como física de este colectivo atendiendo a la dimensión creativa. Es decir, mejorar la salud prevenir los deterioros producidos por la edad, así como, mejorar las actividades sociales y culturales a través de la planificación del tiempo libre y de ocio, en función de las necesidades y demandas de cada alumno/a y del colectivo en su conjunto.

En síntesis, se trata de crear un ámbito educativo desde los programas universitarios de mayores que permitan mejorar o mantener, como ya hemos mencionado la calidad de vida de este colectivo. Realizándolo a través de intervenciones educativas que logren mejorar o mantener aquellos conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y hábitos que les permitan seguir con su trayectoria vital, su autonomía personal y su participación social y cultural en la comunidad en la que conviven.

4. El programa universitario para mayores de la USC en el rural gallego

Para conjugar los objetivos y los valores que se quieren promover y desarrollar en estos programas es necesario tener en cuenta tres grandes principios:

1. Los contenidos de las diferentes materias deben adaptarse al nivel de formación de los alumnos, tratando de ajustar el rigor y valor científico de los contenidos a la

capacidad de comprensión de los propios sujetos (Principio de "adecuación" de los contenidos).

2. Los programas deberán tener en cuenta las situaciones específicas de aprendizaje de su alumnado (tiempos/ritmos, intereses, y motivación) (Principio personalización del aprendizaje).

3. Estos programas universitarios podrían complementarse con otro tipo de actividades de carácter sociocultural, integrando con ellas los aspectos estrictamente académicos propios de la institución en la que se enmarca (Principio de integración de lo académico y la realidad sociocultural).

Teniendo en cuenta estos principios educativos, la universidad compostelana estructura su oferta en el rural gallego de la provincia de Lugo en varios municipios: Monforte de Lemos, Sober, Chantada, Monterroso, Xermade y Sarría. Toda la información que analizamos ha sido fruto del estudio realizado de enero a mayo de 2021 en plena situación de pandemia que lo que nos ha obligado en la mayor parte de los casos a no poder contar con aulas de más de 15 participantes para respetar las normas sanitarias impuestas por la COVID19, para garantizar la distancia de seguridad. Toda la actividad desarrollada a lo largo de los meses ha sido presencial y siempre garantizando tanto por parte de la universidad como de los ayuntamientos todas las medidas sanitarias impuestas.

Bajo el rótulo de *Programa de Democratización del Conocimiento*: la Universidad de Santiago de Compostela diseña un programa interdisciplinar que tiene como finalidad acercar el conocimiento a la población del ámbito rural. Supone superar las fronteras de las instalaciones universitarias y que el profesorado se desplace a los diversos municipios en este correspondientes a la provincia de Lugo, aunque la universidad; en estos momentos está presente en las cuatro provincias gallegas y en más de veinte ayuntamientos. La formación impartida se realice entorno a tres ejes: científico, humanístico-social y artístico con la colaboración de los diversos departamentos universitarios y de las facultades, así como de equipos de investigación. La docencia se organiza en tres seminarios de dos sesiones cada uno de ellos, siendo una teórica y la otra práctica, pero siempre vinculada al patrimonio material o inmaterial del entorno del municipio. En este trabajo pretendemos de manera sintética ofrecer los resultados de la encuesta de evaluación de los participantes agrupada en varios apartados como: el interés de la oferta y las expectativas de la misma para los usuarios, la oferta académica particular de cada ayuntamiento, la valoración de docencia impartida y el interés en seguir manteniendo una oferta de este tipo. A continuación, comentaremos el tipo de encuesta utilizada y entregada a todos y todas las participantes, aunque el número de cuestionarios cubiertos varió mucho de unos municipios a otros en función del número de participantes.

Hemos de decir que se trata de una encuesta de respuesta única y con puntuaciones del 1 al 4 que permitían emitir las siguientes valoraciones: nada satisfecho (1), poco satisfecho (2), satisfecho (3) y muy satisfecho (4).

Los datos analizados nos permiten hacer algunas afirmaciones que pasamos a comentar en el apartado de Municipios del rural de la provincia de Lugo.

5. El Programa Democratización del Conocimiento en la Provincia de Lugo

En el municipio de *Monterroso* de doce participantes en el programa hemos recogido ocho cuestionarios cubiertos de los cuales hemos anulado uno. Los cuestionarios válidos nos permiten indicar que toda la muestra está compuesta por mujeres del rural y que las participantes tenían una media de edad superior a los 65 años, representando el 75% el intervalo de edad de 65 a 80 años. El nivel de estudios es de estudios secundarios obligatorios.

De las siete preguntas que se hacen en el apartado de oferta académica hemos de destacar que los porcentajes vinculados a los contenidos programados se han condensado en torno a la respuesta de satisfechas (57,1%) y muy satisfechas (42,9%). Lo que denota que los contenidos ofertados son de máximo interés para el público del rural. Los datos en cuanto al grado de satisfacción con los seminarios en su parte teórica, así como en la práctica han sido muy positivos, alcanzando el grado de máxima satisfacción el 62,5% y el 37,5% de satisfacción en los dos casos (ver oferta concreta en el cuadro).

Cuadro 1: PROGRAMA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO 2021

OFERTA ACADÉMICA DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES IV CICILO DE LA USC EN EL AYUNTAMIENTO DE MONTERROSO	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
Grado de satisfacción en el seminario teórico de ***El cine como lenguaje.***	1	2	3	4
Grado de satisfacción en el seminario teórico de **Las plantas medicinales.**	1	2	3	4
Grado de satisfacción en el seminario teórico de ***Escribir nuestra historia. Objetos, soportes e instrumentos de escritura.***	1	2	3	4
Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario ***El cine como lenguaje.***	1	2	3	4
Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario **Las *plantas medicinales.***	1	2	3	4
Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario ***Escribir nuestra historia. Objetos, soportes e instrumentos de escritura.***	1	2	3	4

Fuente: Elaboración propia, 2021

Con porcentajes muy similares se ha valorado que las sesiones impartidas se hayan ajustado a los contenidos programados en los tres seminarios ofertados. La valoración de los docentes en este caso también ha sido muy positiva por parte del alumnado repartiendo el 57,1% en muy satisfechos y el 42.9% en satisfechos. Con ello, observamos que las puntuaciones de no satisfechos o poco satisfechos es nula en lo referido al profesorado y a la oferta educativa. La trayectoria de los docentes del

programa de mayores, su profesionalidad, trabajo didáctico en educación permanente y el grado de empatía del profesorado favorece este éxito que se constata a lo largo de las diferentes ediciones y programas del IV CICLO de la Universidad de Santiago de Compostela. Elementos que también favorecen estos resultados es que la oferta académica resulte interesante pero también la difusión del programa en el entorno rural, la valoración positiva que los participantes hacen en cuanto a la necesidad de inversión y demanda de este tipo de formación por parte de los ayuntamientos y de la administración autonómica (repartiéndose el 100% entre muy necesaria y necesaria).

Los resultados estadísticos inferiores se producen en los ítems que hacen referencia a la duración del programa, que es considerada muy breve y a la posibilidad de ofertarlo exclusivamente en las capitales de comarca que muestra un descontento masivo con más del 75% que indican estarían muy descontentos con esa posibilidad. En el rural el hecho de tener que desplazarse a la capital de comarca supone en muchos casos un problema grave para la población mayor que tiene problemas de transportes y de comunicación, la preferencia por lo local y lo próximo lo hemos constatado también en las entrevistas informales mantenidas con los participantes en las diversas jornadas.

El ayuntamiento de ***Sober*** nos ha permitido recoger diez cuestionarios de los quince entregados. El perfil de la muestra se ha configurado con siete mujeres y 3 hombres con un 71% que se encuentran en la franja de edad de 60-80 años, aunque el 66,7% representa el intervalo de 65-70 y el 11,1% el grupo de 71 a 80 años. Sorprende que el 70% señala tener estudios universitarios y el 30% restante estudios secundarios por ser un grupo de edad que en el rural gallego cabría pensar que a mediados del siglo XIX el acceso a la universidad estaba reservado a grupos muy reducidos, sin embargo, en este caso parece no seguir la norma general del resto del contexto rural.

Se constata que la valoración tanto de la oferta académica (ver cuadro 2) como el ajuste de las sesiones a los contenidos programados alcanza porcentajes positivos del 80%. En el grado de satisfacción de los seminarios sí que observamos una cierta variabilidad, ya que además de las valoraciones de muy satisfecho y satisfecho también aparece la de poco satisfecho, señalada por tres estudiantes en un seminario concreto.

Cuadro 2: PROGRAMA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO 2021				
OFERTA ACADÉMICA DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES IV CICILO DE LA USC EN EL AYUNTAMIENTO DE SOBER	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
Grado de satisfacción en el seminario teórico **De las brujas a las piedras megalíticas, de las piedras megalíticas a las piedras sagradas, de las piedras sagradas a lo troques de oro... De lo inmaterial a lo material del patrimonio cultural de Sober.**	1	2	3	4

Grado de satisfacción en el seminario teórico de **Introducción a la criminología y a la política criminal.**	1	2	3	4
Grado de satisfacción en el seminario teórico de ***Biodiversidad y conservación.***	1	2	3	4
Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario **De las brujas a las mámoas, das mámoas a las piedras sagradas, de las piedras sagradas a lo troques de oro... De lo inmaterial a lo material del patrimonio cultural de Sober.**	1	2	3	4
Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario **Introducción a la criminología y a la política criminal.**	1	2	3	4
Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario ***Biodiversidad y conservación.***	1	2	3	4

Fuente: Elaboración propia, 2021

Hemos de señalar en el caso del municipio de Sober que un 25% de la muestra señale que la difusión del programa desde el ayuntamiento responsable no ha sido todo lo amplía que cabía esperar y que numerosas personas no pudieron participar en el programa por no inscribirse al no contar con la información. En general la valoración del programa alcanzó el 60% de participantes que optaron por la respuesta de satisfecho, pero también se decantaron en tres cuestionarios por dejar estos ítems en blanco. Frente al 75% que indica que la oferta le resulto interesante o muy interesante un 12% señaló que esta non respondió a sus intereses. La valoración de la docencia impartida tanto en la parte práctica como en lo teórico vuelve a alcanzar un grado alto de satisfacción del 81,8% que dice estar muy satisfecho y de un 9,1% que indica estar satisfecho. Los resultados atribuidos a los docentes vuelven a ser muy alta.

Todo lo contrario, sucede cuando se habla de buscar núcleos demográficos mayores en capitales de provincia o de comarca para desarrollar el programa, entonces la valoración de nada satisfecho alcanza el 70% a lo que hemos de añadir un 20% más de participantes que dicen estar poco satisfechos. El 10% restante no se manifiesta, lo que puede dar lugar a dos interpretaciones, la indiferencia, o que el desplazarse a otro municipio o comarca no le supone impedimento.

Por último, recoger un dato que si es importante desde una evaluación de todo el proceso ya que todos volverían a participar en nuevas ediciones del programa y que lo recomendarían a otras personas, ya que el 100% opto por la alternativa de muy satisfecho.

Los cuestionarios recogidos en el municipio de ***Monforte de Lemos***, han sido 8 de los 15 participantes, no identificándose dos personas por lo que la muestra se configuró con cuatro mujeres y dos hombres. En este caso al igual que sucedía en el municipio de Sober la mayor parte de la muestra indica tener estudios superiores, y la franja de edad se concentra con un 42,9% en el intervalo de 50-60 y de 61-70 por igual.

El 66,7% es decir cuatro personas han respondido sentirse muy satisfechas ya que afirman que las sesiones se ajustaron a los contenidos programados y un 33,3% (2) satisfechas no manifestando contrariedad ninguno de los encuestados. El ítem referido al grado de satisfacción con respecto a los seminarios (cuadro 3) recibidos en la parte teórica ha sido del 80% con una puntuación de muy satisfechos y el 20 % restante de satisfecho lo que permite reiterar el éxito del equipo docente en la transmisión de los conocimientos. Estas cifras se mantienen en lo referente a la parte práctica, aunque hemos de indicar que en este caso en uno de los tres seminarios ofertados se han anulado tres cuestionarios.

Cuadro 3: PROGRAMA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO 2021				
OFERTA ACADÉMICA DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES IV CICILO DE LA USC EN EL AYUNTAMIENTO DE MONFORTE DE LEMOS	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
Grado de satisfacción en el seminario teórico de Grado de satisfacción en el seminario teórico **De las brujas a las piedras megalíticas, de las piedras megalíticas a las piedras sagradas, de las piedras sagradas a lo troques de oro... De lo inmaterial a lo material del patrimonio cultural de Monforte de Lemos.**	1	2	3	4
Grado de satisfacción en el seminario teórico de **Botánica forestal. Conocer para respetar..**	1	2	3	4
Grado de satisfacción en el seminario teórico de ***Marcial del Adalid y Gurrea (1826-1881). Un capítulo único de nuestra Historia de Galicia y de nuestra Historia de la Música Clásica Gallega.***	1	2	3	4
Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario **De las brujas a las piedras megalíticas, de las piedras megalíticas a las piedras sagradas, de las piedras sagradas a lo troques de oro... De lo inmaterial a lo material del patrimonio cultural de Monforte de Lemos.**	1	2	3	4
Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario **Botánica forestal. Conocer para respetar..**	1	2	3	4
Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario ***Marcial del Adalid y Gurrea (1826-1881). Un capítulo único de***	1	2	3	4

nuestra Historia de Galicia y de nuestra Historia de la Música Clásica Gallega.				

Fuente: Elaboración propia, 2021

La valoración en cuanto a la duración de las sesiones ha superado en todos los casos la media al indicarnos que las tres sesiones teóricas y las tres prácticas responden a sus demandas y necesidades. Como en los municipios anteriormente citados, que el ayuntamiento invierta y se implique en actividades formativas dirigidas a la población mayor, así como la administración autonómica en colaboración con la Universidad de Santiago de Compostela es considerada como una oportunidad para favorecer el derecho de la población de entornos no eminentemente urbanos al acceso real de la educación permanente. Esta inversión municipal y de la Xunta con subvenciones en este tipo de programas es vista como una implicación real en la calidad de vida de sus habitantes y en una mejora de su ejercicio para la participación social.

Un resultado que muda con respeto a los demás ayuntamientos es la pregunta de si entenderían que el programa se desarrollase en las capitales de comarca en vez de en cada municipio. Monforte es capital de comarca por lo que esta pregunta no le afectaría a la hora de optar a contar con el Programa Democratización del Conocimiento, aun así, el 28,6% señalan que esa decisión sería poca satisfactoria. De ello, podemos especular que la población rural entiende que el acceso, la cercanía y la convivencia de las pequeñas poblaciones debe ponerse en valor con su patrimonio material e inmaterial desde la realidad misma en la que habitan las personas.

Finalmente indicar que el 100% de los cuestionarios válidos han afirmado que volverían a participar en nuevas ediciones del programa y que lo recomendarían a otras personas sin ninguna duda.

En el municipio de ***Chantada*** se recogieron siete cuestionarios cubiertos válidos, de los doce adultos que participaron. El perfil de la muestra quedo configurada con 5 hombres y dos mujeres teniendo el 85,7% edades entre los 65 y 70 años y solamente una persona más de setenta. El 56,2% señala tener estudios superiores, frente al 14,3% que indica tener estudios medios y el 14,3% exclusivamente estudios primarios.

La valoración hecha de la oferta académica es de muy positiva, ya que en todas las cuestiones la alternativa más indicada es siempre la de muy satisfecho en diferentes apartados (Consultar cuadro 4).

Cuadro 4: PROGRAMA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO 2021				
OFERTA ACADÉMICA DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES IV CICILO DE LA USC EN EL AYUNTAMIENTO DE CHANTADA	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
Grado de satisfacción en el seminario teórico de Grado de satisfacción en el seminario teórico **De las brujas a las piedras megalíticas, de las piedras megalíticas a las**	1	2	3	4

piedras sagradas, de las piedras sagradas a lo troques de oro... De lo inmaterial a lo material del patrimonio cultural de Chantada.				
Grado de satisfacción en el seminario teórico de **Especies invasoras.**	1	2	3	4
Grado de satisfacción en el seminario teórico de ***Manejo del móvil en la era digital.***	1	2	3	4
Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario **De las brujas a las piedras megalíticas, de las piedras megalíticas a las piedras sagradas, de las piedras sagradas a lo troques de oro... De lo inmaterial a lo material del patrimonio cultural de Chantada.**	1	2	3	4
Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario **Especies invasoras.**	1	2	3	4
Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario ***Manejo del móvil en la era digital.***	1	2	3	4

Fuente: Elaboración propia, 2021

Las puntuaciones en docencia mantienen la misma tendencia que en los casos anteriores, así como el ajuste de los contenidos programados la los impartidos en clase y al grado de participación generado en las aulas. Estos datos se confirman con puntuaciones del 57,1% y el 42,9% de muy satisfecho y satisfecho correlativamente.

Globalmente, la mayoría concretamente el 83,3% de los cuestionarios validados manifestaron que la oferta académica les resulto interesante al marcar la opción muy satisfechos y el 16,7% restante la de satisfecho. Donde los resultados reciben una valoración más negativa es cuando se les ha preguntado por la difusión del programa en el municipio, responsabilidad de la entidad local entonces aparece un 16,7% que dice estar poco satisfecho, aun así, el 50% dice estar muy satisfecho con la difusión y un 33,3% satisfecho. Ligeramente mejor es la valoración de la duración de las sesiones, ya que se reparten a partes iguales 50% en cada una de las dos respuestas de satisfecho y muy satisfecho.

Valoración positiva también recibe la pregunta sobre la oportunidad de que el responsable del programa se acerque a presentarlo con un 66,7% que lo valoran con la máxima puntuación y el 33,3% que también lo valoran positivamente.

Otra vez más las cuestiones peor evaluadas han sido las referidas a la propuesta de que el programa se imparta en las cabeceras de comarca en vez de en los ayuntamientos, ya que si bien tres personas indicaron la alternativa de satisfecho (1 sujeto=20%) o muy satisfechos (2 sujetos=40%), el 40% restante opto por nada satisfecho, manifestando su disgusto ante tal posibilidad.

Nuevamente hemos de confirmar que el 100% de los cuestionarios validados, responden con la alternativa muy satisfecho a la hora de valorar que la Universidad se acerque a los municipios con estos programas, que la Xunta y el Ayuntamiento inviertan

en ellos, y que participarían en nuevas ediciones, recomendándolos a otros vecinos y vecinas.

La muestra en el ayuntamiento de ***Sarria*** se compuso de 11 personas, de las cuales el 72,2% (8) son mujeres y el 27,3% son hombres. Mayoritariamente se agrupan en el intervalo de 65 a 70 años (45,5%) y de 71 a 80 el (27,3%) siendo el resto de la muestra de más de 81 años. El 81,8% (9) manifiesta tener estudios superiores; cinco de ellos una diplomatura y cuatro una licenciatura lo que equivale respectivamente al 45,5% de la muestra y al 36,4% el restante 18,2% indican poseer estudios de formación profesional.

En cuanto a los seminarios (cuadro 5), en conjunto, entendemos que están bien valorados, aunque presentan diferencias significativas. Mientras que dos de los seminarios (el artístico y el científico) cuenta con la valoración máxima un 72,7% se muestran muy satisfechos y el 27,3% satisfechos, en el caso del seminario de historia del arte este porcentaje se reduce al 45,5% en la valoración de muy satisfecho seguida de un 36,4% satisfecho y de un 18,2% que dicen poco satisfechos. En cuanto a las sesiones prácticas el mejor valorado sigue siendo el científico 90,9% que indica muy satisfechos seguido de un 9,1% satisfecho. Las partes prácticas del seminario artístico, en este caso vinculado al área de música y del de historia del arte alcanzaron correlativamente un 54,5% y 45,5% en muy satisfecho y 18,2% y 27% en la puntuación de satisfecho, pero también una penalización que se refleja en el 27,3% y el 18,2% de poco satisfechos, además de un 9,1% por nada satisfecho.

Cuadro 5: PROGRAMA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO 2021				
OFERTA ACADÉMICA DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES IV CICILO DE LA USC EN EL AYUNTAMIENTO DE SARRIA	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
Grado de satisfacción en el seminario teórico de Grado de satisfacción en el seminario teórico **De las brujas a las piedras megalíticas, de las piedras megalíticas a las piedras sagradas, de las piedras sagradas a lo troques de oro... De lo inmaterial a lo material del patrimonio cultural de Sarria.**	1	2	3	4
Grado de satisfacción en el seminario teórico de **Botánica forestal. Conocer para respetar.**	1	2	3	4
Grado de satisfacción en el seminario teórico de ***Marcial del Adalid y Gurrea (1826-1881). Un capítulo único de nuestra Historia de Galicia y de nuestra Historia de la Música Clásica Gallega.***	1	2	3	4
Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario **De las brujas a las piedras megalíticas, de las piedras**	1	2	3	4

megalíticas a las piedras sagradas, de las piedras sagradas a lo troques de oro... De lo inmaterial a lo material del patrimonio cultural de Sarria.				
Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario **Botánica forestal. Conocer para respetar.**	1	2	3	4
Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario ***Marcial del Adalid y Gurrea (1826-1881). Un capítulo único de nuestra Historia de Galicia y de nuestra Historia de la Música Clásica Gallega.***	1	2	3	4

Fuente: Elaboración propia, 2021

Aún con esta valoración numérica de los seminarios, hemos de señalar que su respuesta a la evaluación de la docencia los resultados nos indican un 60% de satisfechos y un 40% de muy satisfechos, no apareciendo ningún porcentaje por debajo negativo. Estas cifras se reproducen de igual manera cuando se les pregunta si las respuestas de los docentes han sido acertadas y han favorecido la participación en el aula. Mientras que en la valoración personal de cada profesor dos participantes dicen estar descontentos. Pensamos que de todos modos este dato tiene que tener una lectura más sosegada por darse circunstancias de poca empatía motivadas por oposición de ideología política muy marcada en el municipio e incluso durante ciertas sesiones formativas.

En cuanto a la lectura de los resultados vinculados a la difusión del programa, hemos de decir que sólo una persona considera que no han sido suficientes o incluso que se ha hecho de manera opaca, frente al 90% que considera que ha sido buena o muy buena. Cifras semejantes son las referidas a la valoración de que la responsable del programa se acerca al municipio a presentarlo 55,6% muy necesario y 33,3% necesario frente a un 11,1% de innecesario.

En cuanto a la inversión por parte de las dos administraciones local y autonómica en el programa la valoran como muy necesaria el 88,9% seguida de 11,1% de necesaria y satisfactoria, no contando con ningún porcentaje negativo. Podemos prácticamente afirmar que la demanda de programas universitarios, adaptados e integradores son una baza de éxito para la institución de formación superior pero también para las distintas administraciones.

El ítem peor valorado de nuestro cuestionario, como viene sucediendo en todos los ayuntamientos, es el que hace referencia a la posibilidad de que estos cursos se impartan exclusivamente en las capitales de comarca. El dato reflejado de un 55,6% nada satisfecho y de un 22,2% poco satisfecho nos indican el desagrado que tal posibilidad produce en nuestro grupo de encuestados; siendo más de un 78% el colectivo que se muestra en contra de desarrollar exclusivamente el Programa en capitales de comarca.

Finalmente, también decir, que en este municipio el 100% de los encuestados valoran con la máxima puntuación la presencia de la universidad a través de estos

programas de extensión cultural y formación permanente por acercarse al rural y que ellos desean participar en sucesivas ediciones y también recomendárselo a sus convecinos.

Para finalizar también comentaremos el avance de los resultados obtenidos en el municipio de ***Xermade,*** donde el número de cuestionarios recogidos ha sido de nueve (seis mujeres y tres hombres). El 77,8% se encuentran en el tramo de edad de los 65 años a los 80; siendo un colectivo con estudios primarios fundamentalmente (55,6%); frente a un 22,2% que dicen tener estudios secundarios y un 23,2% bachillerato.

Teniendo en cuenta que el ayuntamiento de Xermade es eminentemente rural, que tiene una población diseminada y la ganadería es el medio de subsistencia, entendemos que la configuración de la muestra sea mayor y cuente con una formación académica media. Valoramos este dato como muy positivo, porque pone de manifiesto las inquietudes y ganas de aprender de un colectivo que a veces se cuestiona su presencia en la demanda de formación permanente y universitaria.

Un 87,5% muestra un alto grado de satisfacción seguido de un 12,5% de satisfacción lo que nos permite hacer una valoración positiva de la oferta académica (cuadro 6). Las puntuaciones alcanzadas tanto en los seminarios teóricos como prácticos son siempre superiores al 75% en aquellos que responde como muy satisfactorio a los que hemos de adherir el 25% restante que la hacen con satisfactorio, siendo nulo el descontento en los seminarios.

Cuadro 6: PROGRAMA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO 2021				
OFERTA ACADÉMICA DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES IV CICLO DE LA USC EN EL AYUNTAMIENTO XERMADE	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
Grado de satisfacción en el seminario teórico de Grado de satisfacción en el seminario teórico **De las brujas a las piedras megalíticas, de las piedras megalíticas a las piedras sagradas, de las piedras sagradas a lo troques de oro... De lo inmaterial a lo material del patrimonio cultural de Xermade.**	1	2	3	4
Grado de satisfacción en el seminario teórico de **Especies invasoras**	1	2	3	4
Grado de satisfacción en el seminario teórico de ***La simbología de los colores.***	1	2	3	4
Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario **De las brujas a las piedras megalíticas, de las piedras megalíticas a las piedras sagradas, de las piedras sagradas a lo troques de oro... De lo inmaterial a lo material del patrimonio cultural de Xermade.**	1	2	3	4

Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario **Especies invasoras**	1	2	3	4
Respondió a las expectativas la parte práctica del seminario ***La simbología de los colores.***	1	2	3	4

Fuente: Elaboración propia, 2021

También son positivas las valoraciones emitidas a si las sesiones de ajustaban a los contenidos programados y si las respuestas de los docentes fueron adecuadas a las demandas de los participantes favoreciendo la participación en el espacio aula 62,5% muy satisfactoria y el 37,5% satisfactoria. La valoración personal de los docentes también obtuvo en dos de los seminarios las mismas puntuaciones anteriormente señaladas y en el tercero el 100% de muy satisfactorio.

Destacar como elemento diferenciador frente a los municipios anteriormente expuestos que la valoración de la difusión del programa por parte del municipio ha sido positiva no contando con ninguna puntuación negativa, aunque los resultados de muy satisfecho y satisfecho se han decantado por el primero en más de un 60%. Decir que las cuatro preguntas que configuran la valoración de que la Universidad se acerca a los ayuntamientos rurales, de que los responsables del programa se acerquen a presentarlo y la inversión de la administración local y autonómica en estas iniciativas han sido valoradas con un 100% en la respuesta de muy satisfecho.

Con lo que no están de acuerdo es con la propuesta de que estos programas se impartan en las capitales de comarca o en municipios más urbanos y no en los ayuntamientos, ahora el 71,4% manifiesta estar en completo desacuerdo con la propuesta y otro 14,3% indica estar en desacuerdo, y solamente un 14,3% restante no se posiciona.

Finalmente hemos de concluir señalando que en las dos últimas preguntas de cuestionario referidas a si volverían a participar en una propuesta de este tipo e incluso si estarían dispuestos a difundirlo entre su círculo de amistades y personas cercanas las respuestas ha sido del 100% que si lo harían y lo recomendarían.

6. Conclusiones

Es imprescindible que la universidad se abra en todos los sentidos a la sociedad, para que, entre otras cosas, pueda acceder a ella toda la población que esté interesada en aumentar sus conocimientos y en adquirir o desarrollar destrezas, hábitos y actitudes.

Se trata, en todo caso, de democratizar el conocimiento, de convertir la sociedad de la información y la comunicación en una sociedad del conocimiento. Estamos hablando, como apuntamos, por una parte, de democratizar el conocimiento, acercándolo a este sector de la población y, por otra, a través del ejercicio intelectual de prevenir situaciones de dependencia y potenciar la autonomía personal, en el fondo, de mejorar su calidad de vida.

Con estos programas se trata, por tanto, de crear un ámbito educativo en el que poder realizar intervenciones educativas que permitan mantener o desarrollar

destrezas, hábitos, habilidades, actitudes y conocimientos para que estas personas puedan seguir con su trayectoria vital, es decir, mantener su autonomía personal y su participación social y cultural en la sociedad. Por ello, la apertura de la universidad a la ciudadanía, y su compromiso social en el proceso de democratización del conocimiento, deberá dar un paso más desde el compromiso interinstitucional de la Universidad de Santiago de Compostela, los ayuntamientos y la administración autonómica gallega hacia una integración del alumnado mayor en las aulas formativas de diversas iniciativas.

Con una visión prospectiva hay que señalar que nuestros trabajos de investigación están identificando los valores que se promueven, desarrollan y fomentan en el trabajo educativo de destrezas, habilidades y actitudes en el ámbito educativo del colectivo que nos ocupa.

Por último y con el fin de avanzar en el desarrollo de los programas de mayores de nuestra universidad compostelana tendrán que buscar estrategias con las administraciones y las instituciones públicas y privadas para reconocer esta formación en toda la comunidad gallega y en el territorio español.

7. Bibliografía

ANTELO, M. (2003). *La calidad de vida percibida por las personas mayores de un programa de formación Universitario Gerontológicas*. Universidad de Santiago de Compostela. Tesis publicada en CD por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

COMISIÓN DE FORMACIÓN CONTINUA (2010). *La formación permanente y las universidades españolas*. Consejo de Universidades. http://www.educacion.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf (14-10-2010).

EURYDICE (2007). *La educación no profesional de adultos en Europa*. Documento de trabajo.

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/083ES.pdf (29-06-2009).

EURYDICE-CEDEFOP (2001): *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Madrid, CIDE-MECD.

OLVEIRA, M.ª E.; RODRÍGUEZ, A. (2019). Propuestas y acciones para la cooperación española e iberoamericana en el marco de los programas universitarios para mayores. *Academia de la Red Internacional de investigación en derecho educativo,* (2), 418-425

OLVEIRA, M.ª E.; RODRÍGUEZ, A.; TOURIÑÁN, J.M. (2006). Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva. http://www.atei.es/atei/pages/inicio.asp

OLVEIRA, M.ª E.; RODRÍGUEZ, A. (2020). Los programas universitarios de mayores: desarrollando un ámbito educativo. *XVII Congreso Nacional de Pedagogía y IX Iberoamericano.* Santiago de Compostela

PEÑA, V. y RODRÍGUEZ, A. (1997). Diagnóstico de necesidades e programas institucionais a prol dos galegos da terceira idade en América (1990-1996). *Revista de Estudios Migratorios*, (3), 1991-230.

PEÑA, V. y RODRÍGUEZ, A. (Dirs.) (1996). *Informe socioeducativo: os galegos da terceira idade en América*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

RODRÍGUEZ, A. (2008). Retos de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. En Mª C. Palmero (Coord.): *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones.* 83-92. Burgos, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

RODRIGUEZ, A.; OLVEIRA, M.ª E. y GUTIÉRREZ, M.ª C. (2016). Educación institucional y mayores. Construyendo un ámbito Educativo desde los programas universitarios de mayores. En J.M. Touriñán y S. Longueira (coords.): *Pedagogía y Construcción de Ámbitos de Educación. La función de educar.* 309-333. ISBN: 978-958-59278-5-8. Cali (Colombia), Editorial REDIPE.

RODRIGUEZ, A.; OLVEIRA, M.ª E. y GUTIÉRREZ, Mª C. (2018). Los programas universitarios de mayores como ámbito de Educación. En J.M. Touriñán y S. Longueira (coords.): *La Construcción de Ámbitos de Educación. Pedagogía General y aplicada.* 443-463. ISBN: 978-84-88967-81-7. Santiago de Compostela, Andavira editora.

TOURIÑÁN, J. M. (2014). *Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica*. Calí (Colombia), Ed. Redipe.

EL PATRIMONIO CULTURAL INTANGIBLE DE LA IDENTIDAD DE LA COLECTIVIDAD GALLEGA EMIGRADA EN LA ACTUALIDAD

The intangible cultural heritage of the identity of the Galician emigrant community today

María González Blanco
maria.gonzalez@usc.es
Universidad Santiago de Compostela
Grupo de Investigación GI-1451 Terceira Xeración (TeXe)

RESUMEN:

La emigración gallega a Europa ha sido objeto de numerosas investigaciones desde distintas áreas de conocimiento incluida la educación. Muchos de los estudios que se han realizado sobre esta temática se han centrado en examinar la emigración desde materias tan diversas como la economía, la demografía, la historia o la sociología, entre otras. No obstante, el trabajo que aquí se presenta desde una vertiente educativa se focaliza en el análisis del patrimonio cultural intangible del colectivo emigrado y su identidad cultural en el proceso emigratorio. Para recopilar la información pertinente se diseñó un guion específico para llevar a cabo las entrevistas con la población examinada. Los resultados obtenidos muestran la pervivencia por parte del grupo emigrado de relaciones con la sociedad de origen y el mantenimiento de lazos familiares y de amistad con la población residente en Galicia. Así mismo, existen diversos elementos que contribuyen a mantener los vínculos con Galicia, entre los que destaca el idioma gallego como factor identitario y cultural que subsiste en el proceso de emigración.

Palabras clave: Emigración; Identidad cultural; Pedagogía aplicada; Patrimonio cultural intangible.

ABSTRACT:

Galician emigration to Europe has been the subject of considerable research work from different areas of knowledge, including education. Many of the studies that have been carried out on this subject have focused on the research of emigration from such diverse fields as economics, demography, history or sociology, among others. However, this paper is aimed at the analysis of the intangible cultural heritage of the emigrant community and its cultural identity in the emigration process from an educational perspective. In order to compile the information required, specific guide notes have been prepared to carry out the interviews with the population under study. The results obtained show the continuity of relations between the emigrant group and the society of origin and the maintenance of family and friendship ties with the population residing in Galicia. Likewise, there are several elements that contribute to

maintain the ties with Galicia, such as the Galician language, which is the identity and cultural factor that last through the emigration process.

Keywords: Emigration; Cultural identity; Applied pedagogy; Intangible cultural heritage.

1.**INTRODUCCIÓN**

Galicia es una comunidad autónoma de España en la que el fenómeno de la emigración siempre ha estado presente y esta particularidad ha llevado a concebir esta región, en opinión de Rodríguez Galdo (1995), como un país de emigración considerando la existencia de flujos de emigración en diversos períodos temporales. En este sentido, se pueden reseñar aquí las corrientes de emigración gallega con destino a América en el siglo XIX y principios del siglo XX, las emigraciones interiores con destino a otras comunidades autónomas de España como Cataluña, Madrid o el País Vasco y así mismo la emigración gallega con destino a Europa a partir de 1960.

En estrecha relación con la idea de Galicia como comunidad de emigrantes, González Torres (1992) ha manifestado que la emigración es una característica estructural de la sociedad gallega y por lo tanto esta corriente emigratoria ha influido en la configuración y desarrollo de Galicia en diversos ámbitos (económico, educativo, cultural, demográfico, histórico, social, etc.).

En la actualidad este fenómeno continúa existiendo en Galicia, aunque el contexto socioeconómico y las motivaciones para emigrar de la población gallega según lo ha expresado, en una entrevista en el periódico Faro de Vigo (2013), la profesora Rodríguez Galdo sean diferentes a la situación y causas acontecidas en los años sesenta del siglo XX en Europa.

En cuanto a los destinos preferentes de la actual emigración gallega, el continente europeo es tras América la región a la cual se dirige un mayor contingente de población española. Concretamente, los datos del PERE (Padrón de Españoles Residentes en el Extranjero), que se analizaron desde el 2009 hasta el 2019, indican que durante este período temporal Europa ha recibido un total de 8.637.080 emigrantes españoles y españolas. No obstante, América alcanzaría un cómputo mayor de emigrantes procedentes de España, con un total de 13.943.670 emigrantes.

Sin embargo, en el caso específico de Galicia, las cifras examinadas de la misma fuente estadística (PERE) y en el mismo intervalo temporal, constatan que Europa es para la colectividad gallega el destino principal, lo cual sitúa a este continente con cifras superiores de emigrantes respecto a América. Los datos confirman que la cifra total de gallegos y gallegas en el período señalado que eligieron Europa como destino de su proyecto emigratorio era de 872.902 emigrantes, mientras que el total de la población gallega que optó por emigrar al continente americano constituía una cifra total de 478.138 emigrantes.

Dentro de Europa los principales países de destino del actual flujo migratorio gallego son, según los datos del Instituto Gallego de Estadística (IGE) analizados durante el período 2009-2019 y en orden decreciente de emigrantes los siguientes: Suiza (185.493), Francia (62.550), Alemania (61.448) y el Reino Unido (56.678).

Otros datos relevantes de esta nueva emigración gallega son las causas de la marcha del país de origen. Aunque este aspecto es algo problemático en el estudio de las emigraciones, puesto que son numerosos los factores que pueden derivar en la elección de emigrar y las motivaciones que influyen también suelen ser múltiples y diversas.

En este sentido, Romero Valiente (2018) constata que los flujos de emigración se relacionan de forma directa con el contexto social y económico e igualmente hay que considerar otros elementos de carácter individual que inciden en la toma de la decisión de emigrar.

A pesar de la dificultad percibida en el estudio de las causas de la emigración, algunos trabajos recientes (Rubio, 2013; Aparicio, 2014; Navarrete, 2014) han identificado algunas motivaciones, entre las que se pueden destacar las siguientes: por motivos laborales, formativos, personales, por la mejora del aprendizaje de idiomas, para obtener experiencia profesional, por la situación económica del país de origen o para vivir experiencias distintas.

Otro aspecto referente a esta nueva emigración es que el contexto en el cual tiene lugar se caracteriza por un proceso globalizador en el que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han adquirido un rol relevante como un medio de comunicación, de intercambio, de mantenimiento de conexiones y de establecimiento de diferentes redes en las corrientes migratorias. En opinión de Peñaranda (2011), las TIC han posibilitado acortar las distancias geográficas y también los tiempos teniendo presente que todas estas tecnologías han dado lugar a nuevos modos de migrar.

En estrecha relación con esta característica de la nueva emigración, es fundamental tener presente que las TIC inciden en las relaciones sociales que el colectivo emigrado mantiene no solo en el país de acogida, sino también en los vínculos que conserva con la sociedad de origen y con las personas con las que tiene algún lazo de unión en Galicia.

Por lo tanto, en cuanto a los aspectos relacionales e identitarios del colectivo gallego emigrado en la actualidad a Europa, es necesario tener presente como este grupo se adapta al nuevo contexto social, como es su estrategia de integración y si durante el proceso emigratorio mantienen algún elemento de su identidad y cultura originaria relacionado con su patrimonio cultural intangible.

De lo que se trata en definitiva es de aproximarse a la realidad del colectivo emigrado de Galicia a Europa y comprender como el proceso de emigración, el cual implica un contacto entre culturas diferentes, influye o no en el patrimonio cultural inmaterial y hasta qué punto este se mantiene o se transforma en el contexto de acogida.

Para lograr dicho objetivo, se ha llevado a cabo una investigación centrada en el análisis de la actual emigración gallega con destino a Europa, en la que se ha podido contactar con la colectividad gallega emigrada a través de las redes sociales y se han recogido múltiples testimonios de este flujo migratorio mediante las entrevistas realizadas.

2. PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL O INTANGIBLE

El concepto de "Patrimonio Cultural Inmaterial" (PCI) ha sido establecido en la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial que tuvo lugar en París en el año 2003. En dicha reunión se ha definido el significado del PCI en los siguientes términos: «los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural» (UNESCO, 2020, p. 5).

Según se concreta en el texto de la citada convención de la UNESCO (2003), el PCI se manifiesta en diversas formas que incluyen, tal y como se recoge en el artículo 2, epígrafe2, de la convención las siguientes: «a) tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial; b) artes del espectáculo; c) usos sociales, rituales y actos festivos; d) conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; e) técnicas artesanales tradicionales» (UNESCO; 2020, pp.5-6).

En el caso concreto de España, la Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del PCI establece de forma más detallada los ámbitos que abarca el concepto de PCI. Así, en el artículo 2 se concretan las siguientes manifestaciones:

a) Tradiciones y expresiones orales, incluidas las modalidades y particularidades lingüísticas como vehículo del patrimonio cultural inmaterial; así como la toponimia tradicional como instrumento para la concreción de la denominación geográfica de los territorios;

b) artes del espectáculo;

c) usos sociales, rituales y actos festivos;

d) conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo;

e) técnicas artesanales tradicionales;

f) gastronomía, elaboraciones culinarias y alimentación;

g) aprovechamientos específicos de los paisajes naturales;

h) formas de socialización colectiva y organizaciones;

i) manifestaciones sonoras, música y danza tradicional. (Ley 10/2015, p. 45294).

En el ámbito autonómico, referente a la comunidad autónoma de Galicia, la legislación vigente en materia de patrimonio cultural es la Ley 5/2016, de 4 de mayo, del patrimonio cultural de Galicia. Dicho texto legislativo comparte los fundamentos generales que se establecen en la Ley 10/2015. No obstante, concreta que en lo relativo a las artes del espectáculo se incluyen de forma precisa la música y la danza, además de otras representaciones en las que se mencionan los deportes y los juegos.

Como puede comprobarse el PCI está integrado por elementos muy diferentes que contribuyen a mantener el carácter identitario y cultural de una persona, una comunidad, una región o un país. Por tanto, este PCI valora la diferencia y la diversidad cultural como factores enriquecedores que hay que proteger, salvaguardar y valorar.

Además, tal y como se ha establecido en la citada convención de la UNESCO (2003), este PCI es un bien inmaterial que se transmite de forma generacional a las personas y está en contacto directo con el contexto, lo cual confiere un sentimiento de

identidad y de respeto por la diversidad cultural. Así queda manifestado en el texto de la convención:

> se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana (UNESCO, 2020, p.5).

Es importante tener presente que los flujos de emigración generan un intercambio cultural, en el cual el PCI se va a ver afectado por las relaciones personales que se establezcan en el país de destino y la cultura del nuevo territorio. Por lo tanto, el PCI es un elemento de carácter dinámico en la emigración ya que puede provocar conflictos entre sociedades, territorios y personas y se va a nutrir al mismo tiempo de nuevos componentes culturales que afloran en el proceso de emigración.

De hecho, en función de cómo se realice el proceso de adaptación a la cultura del país de acogida (mediante asimilación, aculturación, etc.) el PCI de forma directa se va a ver influido por la elección que cada persona emigrante decida realizar en este proceso y su propia identidad se verá afectada por esta situación.

Es por ello, que se hace necesario también mencionar el concepto de identidad, dentro del contexto de la emigración como un factor clave relacionado con el PCI. Así, según el diccionario de la Real Academia Española (en su versión 23.4 en línea) se define la identidad tal y como se expresa a continuación: «Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás».

No obstante, en opinión de Marín (2008) la identidad propia de una persona hay que entenderla en relación con la identidad ajena de otra persona, tal y como lo manifiesta esta autora: «No hay identidad sin el Otro» (Marín, 2008, p. 31). Además, la identidad en opinión de Marín (2008) es un concepto multidimensional que implica que un sujeto posea una identidad configurada por múltiples elementos que la hacen singular.

Y en el contexto de la emigración la identidad es un elemento que se puede nutrir del nuevo territorio de acogida y de su cultura, pero que al mismo tiempo puede mantener rasgos definitorios de la cultura de origen considerando el PCI como un componente clave en configuración de la identidad de la persona emigrante.

3. INSTRUMENTO DISEÑADO Y POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

Para llevar a cabo la investigación planificada, se ha utilizado como principal técnica de producción y de recogida de información una entrevista. Concretamente, se ha optado por un tipo de entrevista semiestructurada en la que se ha empleado un guion específico con cuestiones tanto en formato abierto como cerrado y que se han agrupado en distintos bloques temáticos.

En el caso concerniente a este trabajo, se focalizará la atención en los bloques V y VI del estudio, puesto que son los que más información proporcionan en el análisis del PCI y la identidad del grupo emigrante. Los referidos bloques temáticos se han denominado tal y como se expresa a continuación: “V-Identidad, autopercepción e integración” y “VI-Relaciones sociales y tiempo de ocio”.

En cuanto a la población participante en la investigación, se han establecido unos requisitos previos de selección. Entre ellos, cabe destacar los siguientes que debían cumplir las personas que quisiesen participar en el estudio:

-ser gallegos o gallegas (que naciesen en Galicia)

-con una edad comprendida entre los 18 y los 45 años

-que su destino fuese alguno de los países europeos seleccionados en la investigación (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Holanda, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suecia y Suiza)

-que emigrasen a partir del año 2008

En lo referente a las personas participantes, la muestra estuvo constituida finalmente por un total de 60 personas (37 mujeres y 23 hombres). La franja de edad mayoritaria del colectivo entrevistado ha sido la de 30 a 35 años y el estado civil predominante es el de soltero/soltera.

En cuanto a los países de destino, los colectivos más numerosos de emigrantes que se han encontrado en este trabajo y que se han podido entrevistar residían en Austria, Dinamarca e Irlanda. Los territorios con el menor número de gallegos y gallegas emigrantes han sido Luxemburgo, Noruega y Suecia.

4. RESULTADOS

En las entrevistas realizadas a la colectividad gallega emigrante se ha puesto de manifiesto el mantenimiento de diversos elementos del PCI en los diferentes países de destino.

En primer lugar, se destaca el idioma gallego como un aspecto identitario particular que es primordial en el proceso de emigración y que ayuda en el mantenimiento de la identidad cultural de origen.

La lengua gallega contribuye a preservar los vínculos con Galicia, principalmente gracias al contacto que mediante las TIC tienen las personas emigradas con sus familias y amistades en la sociedad de origen, pero también con otros gallegos y gallegas emigrantes en el país de destino.

De hecho, son numerosas las personas de la muestra que ponen de relieve la importancia que para ellas tiene su idioma materno, aunque se encuentren en un territorio extranjero. Se considera por lo tanto un factor clave en su identidad y su cultura de origen que, pese a que en ocasiones y por diferentes circunstancias no puedan emplearlo diariamente, si se constata que lo estiman como un componente identitario esencial y al cual no renuncian en la sociedad de acogida.

Como ejemplo ilustrativo se recogen a continuación algunos de los testimonios de las personas entrevistadas que confieren a la lengua gallega y a la cultura de Galicia un rol relevante en su identidad en la emigración.

> “(...) Porque siempre tengo la morriña del idioma” (Hombre, 28 años, emigrado en Reino Unido).

> "Quizás sobre todo la lengua y la cultura, más especialmente la lengua. Yo soy una persona que digamos tengo un especial interés por las lenguas (...)" (Hombre, 31 años, emigrado en Irlanda).

> "(...) lógicamente el idioma, pero bueno todas mis raíces están ahí, todo, o sea, la cultura... un poco la forma de ser y si, todo, o sea, todas mis raíces están en Galicia, mi familia, esta todo ahí..." (Mujer, 40 años, emigrada en Suiza).

En segundo lugar, otro elemento particular para resaltar dentro del PCI es el folclore musical como otro de los factores identitarios que se conserva en la vida de las personas emigradas, sobre todo de aquellas que en Galicia tenían alguna relación directa con asociaciones culturales o musicales en las que tuvieron la oportunidad de aprender la música tradicional gallega. En referencia a este aspecto se recoge el siguiente testimonio:

> "Pues una de las cosas que me identifica con Galicia, lo que me... es el folclore gallego porque yo estuve muchos años tocando y bailando en grupos y eso sí que igual lo echo de menos (...)" (Mujer, 30 años, emigrada en Dinamarca).

En tercer lugar, también son importantes las tradiciones gastronómicas y culinarias que las personas emigradas intentan mantener, pese a todas las dificultades que atraviesan para encontrar productos específicos que les permitan degustar los platos típicos de la cocina gallega en los diversos países de destino. Así lo relató una de las personas entrevistadas:

> "(...) es un poco el tema de la cocina, sigo preparando los platos típicos siempre que puedo, siempre que encuentro buena materia prima que puede ser parecida a la que tenemos en Galicia, me gusta preparar comida gallega" (Hombre, 30 años, emigrado en Francia).

En lo referente a otra de las manifestaciones del PCI, concretamente las formas de socialización, se aprecia por la información obtenida en las entrevistas que este es un aspecto diferente en relación con la sociedad de origen ya que la manera en cómo interactúan las personas en determinados países está determinada e influenciada por su cultura, por su carácter y por sus propios hábitos. Así, la colectividad gallega percibe que en el extranjero las relaciones con las personas autóctonas del país son complicadas y están marcadas por otros elementos como puede ser el propio clima del país que en ocasiones interfiere en la dinámica de las relaciones sociales. En este sentido, la colectividad gallega emigrada alude en muchas de las entrevistas a que en los distintos territorios europeos el tiempo de ocio está mucho más planificado que en Galicia y que todo se piensa con antelación sin dejar lugar a la espontaneidad como norma general.

Finalmente, los actos festivos o las celebraciones de acontecimientos que son relevantes en Galicia, como por ejemplo la celebración del Día de las Letras Gallegas, el Magosto, el Día de Galicia, etc., son eventos muy complejos de festejar en los países de destino a menos que exista un amplio colectivo de emigrantes de Galicia o alguna asociación o centro que contribuya a la organización del evento. En muchos casos, lo intentan celebrar de forma particular y su alternativa es participar, aunque sea como observadores en las celebraciones típicas de los países de destino. Es decir, que tratan de adaptarse culturalmente, pero con ciertos obstáculos derivados de su propio

desconocimiento del país, de la dificultad idiomática, de la falta de interés por alcanzar una mayor inmersión cultural o incluso por la falta de tiempo.

5.CONCLUSIONES

Los datos analizados en las entrevistas permiten constatar que las personas gallegas emigradas a Europa se enfrentan a culturas de acogida muy diversas, con particularidades que en ocasiones dificultan su proceso de adaptación. No obstante, la gran mayoría de las personas entrevistadas intentan mantener elementos identitarios como el idioma, el folclore musical o la cultura gastronómica del país de origen en la sociedad de destino.

Bien es cierto que hay personas que por características personales o circunstancias vividas en distintos contextos procuran tener una mente abierta a la diversidad cultural que las rodea en los países de acogida. Con todo, otras, aunque son minoría, anteponen su cultura, sus costumbres o sus hábitos a los de la cultura del país de destino.

Sin embargo, el análisis de los testimonios de las personas emigradas confirma que en líneas generales el colectivo emigrante trata de asimilar la cultura de Galicia en su proceso migratorio, de tal manera que el patrimonio intangible de su sociedad de origen forma parte de su vida como emigrantes.

Por otra parte, también se confirma que la identidad cultural de las personas emigradas, aunque conserva elementos del país de origen, se ha transformado y enriquecido del nuevo contexto en el cual tiene lugar su vida laboral, cultural y social. Además, se pone de manifiesto que las raíces relativas a su origen gallego siempre se mantienen aun cuando la identidad se vaya transformando en el país de acogida.

Se puede confirmar que existe por lo tanto una integración de la emigración gallega en términos laborales, ya que pueden ejercer su labor profesional sin grandes dificultades y también existe una integración en términos sociales de relación con otras personas de diversos países, pero no tanto con la población nativa teniendo presentes las dificultades del idioma del país de destino y también otros factores como las costumbres, los hábitos de relación de este colectivo y que la colectividad gallega (en líneas generales) opta por relacionarse más con otras personas emigrantes que se encuentran en su misma situación antes que con la población nativa.

Así y todo, siempre hay excepciones y es importante destacar que algunas personas prefieren establecer contacto solamente con las nativas del país y olvidarse un poco de su sociedad de origen para tratar de sentirse cada vez más como parte de la sociedad de destino.

Independientemente de la elección específica que cada emigrante toma, en relación con su inmersión cultural en los diferentes países de destino, se constata que el colectivo emigrado trata de constituirse en una ciudadanía intercultural en la que se respeten las diferencias, las identidades y las culturas diversas.

6. REFERENCIAS

Aparicio, R. (2014). Aproximación a la situación de los españoles emigrados: realidad, proyecto, dificultades y retos. Madrid: Organización Internacional para las

Migraciones. Recuperado de https://www.mites.gob.es/es/sec_bep/bibliotecas/cediss/NovBiblio/anos/2015/ene-feb/contenidos/8.html

Faro de Vigo (2013, 9 marzo). La emigrante actual busca el trabajo digno y la riqueza personal, más que el ahorro. Recuperado de https://www.farodevigo.es/sociedad/2013/03/09/emigrante-actual-busca-trabajo-digno-17510295.html

González Torres, M. (Coord.) (1992). A emigración galega. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Boletín Oficial del Estado, 27 de mayo de 2015, núm. 126, pp. 1-18. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-5794-consolidado.pdf

Ley 5/20216, de 4 de mayo, del patrimonio cultural de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 16 de mayo de 2016, núm. 92, pp. 18576-18689. Recuperado de https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20160516/AnuncioC3B0-110516-0001_es.pdf

Marín, M. A. (2008). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé (Coord.), Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural (pp. 27-49). Madrid: Narcea.

Navarrete, L. (Dir.). (2014). La emigración de los jóvenes españoles en el contexto de la crisis. Análisis de un fenómeno difícil de cuantificar. Madrid: INJUVE. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2019/05/emigracion_jovenes_2014.pdf

Peñaranda-Cólera, M. C. (2011). Migrando en tiempos de globalización: usos de tecnologías de la información y la comunicación en contextos migratorios transnacionales. En F. J. García Castaño y N. Kressova (Coords.). Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (pp. 2023-2032). Granada: Instituto de Migraciones.

Rodríguez Galdo, M.ª X. (1995). O fluxo migratorio dos séculos XVIII ó XX. Santiago de Compostela: Secretaría Xeral de Relacións coas Comunidades Galegas.

Romero Valiente, J. M. (2018). ¿Por qué motivos emigran los españoles? Tipología y evolución reciente. Papeles de Población, 24(95), 207-235. https://doi.org/10.22185/24487147.2018.95.09

Rubio, C. (2013). Londres, tierra prometida. La emigración de jóvenes titulados universitarios catalanes a Londres. Revista de recerca i formació en antropologia, 18(2), 158-174. https://doi.org/10.5565/rev/periferia.413

UNESCO (2020). Textos fundamentales de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003. Francia: UNESCO. Recuperado de https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2020_version-SP.pdf

PEDAGOGÍA FÍLMICA: EDUCAR CON EL PATRIMONIO CINEMATOGRÁFICO

Álvaro Dosil Rosende
a.dosil.rosende@usc.es
Universidade de Santiago de Compostela
Grupo de Investigación GI-1451 Terceira Xeración (TeXe)

Resumen

El cine y el audiovisual ocupan uno de los lugares más relevantes entre las manifestaciones culturales y artísticas de nuestros tiempos y, por su omnipresencia, riqueza de matices y capacidad para generar cambios en los sistemas de valores de las personas y colectivos, deben abordarse desde la pedagogía, como un problema de educación, porque la experiencia y la expresión fílmicas son susceptibles de intervención pedagógica. En este trabajo se defiende la Pedagogía Fílmica bajo la perspectiva mesoaxiológica, se analiza algún ejemplo de educación y deseducación con el cine y se propugna la necesidad de ajustar el área cultural a criterios educativos, con mentalidad y mirada pedagógicas, para propiciar la participación del patrimonio fílmico en la consecución de metas educativas y pedagógicas y en la educación en valores comunes, específicos y especializados, equiparando la contribución de la imagen animada con la aportación a la educación de otras áreas consolidadas como las matemáticas, la literatura o la historia.

Palabras clave: Educación; Cine; Audiovisual; Patrimonio Fílmico; Pedagogía Mesoaxiológica; Ámbitos de Educación

Abstract

Cinema and audiovisuals occupy one of the most relevant places among the cultural and artistic manifestations of our times and, due to their omnipresence, richness of nuances and capacity to generate changes in the value systems of people and groups, they must be approached from the pedagogy, as an educational problem, because filmic experience and expression are susceptible to pedagogical intervention. In this work, Film Pedagogy is defended from the mesoaxiological perspective, and examples of education and diseducation with the cinema are analyzed. In addition, the need to adjust the cultural area to educational criteria is advocated, with a pedagogical mentality and perspective, to promote the participation of film heritage in the achievement of educational and pedagogical goals and in education in common, specific and specialized values, equating the contribution of the animated image with the contribution to education of other consolidated areas such as mathematics, literature or history.

Keywords: Education; Cinema; Audiovisual; Film Heritage; Mesoaxiological Pedagogy; Fields of Education

1. INTRODUCCIÓN

El uso del cine con fines educativos no siempre ha gozado de buena aceptación. En un principio, el profesorado consideraba que la proyección de películas en el aula restaba tiempo a otras tareas educativas. Todavía hoy escuchamos, aunque cada vez menos, frases del tipo "ese profesor es un vago, les pone películas a sus alumnos en clase". La preocupación aumenta cuando constatamos que esta desconfianza u oposición va más allá del contexto informal, como lo ha hecho la profesora Carmen Pereira (2005, p. 18), quien muestra su desconcierto ante la resistencia de los organismos oficiales para incorporar el cine dentro del currículum escolar.

Pero, por suerte, están en peligro de extinción aquellos que ponen en tela de juicio las posibilidades y el potencial del cine como medio para educar, ya que la tendencia actual denota una mayor apertura de la ciudadanía hacia el cine en las aulas, y emergen, en las últimas décadas, fundamentos académicos y científicos a favor de la educación con el cine (Bergala, 2007; Dosil, 2019; Hueso, 1998; Redondo Neira, 2021; Pereira, 2005 y 2010; Prats, 2005; Zumalde, 2011). A pesar de este cambio de tendencia, debemos curarnos en salud y evitar trasladarnos al extremo opuesto, pasando de "el cine no sirve para educar" a "el cine arregla todos los problemas educativos" o "el cine educa por sí sólo", posturas que vengo observando por parte de algunas iniciativas de educación con el cine y que amenazan peligrosamente con desvirtuar los esfuerzos para utilizar el cine como medio educativo. En educación no disponemos de remedios milagrosos, ni de panaceas, ni de bálsamos de fierabrás. En pedagogía disponemos del conocimiento de la educación y del crecimiento del conocimiento de la educación, que son nuestras herramientas y, por tanto, nuestros medios para alcanzar metas y fines y, las simplificaciones o reducciones nos alejan de la rigurosidad científica necesaria para abordar la complejidad objetual de la educación.

Cuando hablamos del binomio cine y la educación, cada uno de nosotros tiene su propia opinión acerca de las relaciones que se dan entre estos dos fenómenos, pero si queremos aproximarnos a la relación cine-educación con rigor científico debemos ser cautelosos con nuestras afirmaciones, escépticos con las opiniones y precisos a la hora de abordar nuestros trabajos de investigación y análisis.

Si queremos ir todavía un paso más allá, debemos establecer y definir la perspectiva desde la cual investigamos el objeto de conocimiento que nos ocupa. No es mi intención en este trabajo analizar el cine desde la perspectiva de los objetos artísticos o fílmicos, ni tampoco desde la perspectiva de la crítica cinematográfica, sino estudiar las relaciones entre el cine y la educación desde la perspectiva educativa, con mentalidad y mirada pedagógicas. La mentalidad pedagógica es "la representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica" (Touriñán, 2015a, p. 15). La mirada pedagógica es "la representación mental que el profesional hace de su actuación en tanto que pedagógica, es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos" (Touriñán, 2015a, p. 15).

Para aproximarnos a las relaciones entre el patrimonio fílmico y la educación y a la Educación Fílmica como un problema de educación debemos hacernos preguntas como las siguientes:

- ¿Qué puede hacer el cine por la educación?

- ¿Es valioso el cine para educar? ¿Por qué?
- ¿Qué valores aporta el cine a la educación de las personas?
- ¿Cómo intervenimos pedagógicamente la experiencia y la expresión fílmicas?
- ¿Cómo puede contribuir el cine a la consecución de metas educativas y pedagógicas?
- ¿Es posible transformar el cine como área cultural en ámbito de educación?
- ¿Cómo abordamos la relación cine-educación desde el punto de vista de la disciplina?

Para tratar de dar respuesta a estas preguntas analizaremos algunos aspectos de las relaciones cine-educación a través la perspectiva mesoaxiológica.

2. EDUCAR CON EL PATRIMONIO FÍLMICO EN LA TEORÍA: LA PEDAGOGÍA FÍLMICA

Siguiendo a la profesora Pereira Domínguez (2010, p. 238) asumimos que el cine es ámbito general de educación porque "cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general", que podemos adaptar del siguiente modo respecto del cine como problema de educación:

- Es un área de experiencia con conocimiento consolidado
- Tiene formas de expresión genuinas
- Forma parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente
- Admite interacción en forma de intervención pedagógica
- Se adquiere la experiencia cinematográfica en procesos de auto y heteroeducación
- Permite el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia
- Genera valores educativos singulares
- Puede formar parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde la experiencia cinematográfica podemos mejorar nuestro desarrollo Permite alcanzar las finalidades de la educación artística

Hablar de Pedagogía Fílmica es hablar de pedagogía mesoaxiológica aplicada a lo fílmico como ámbito de educación. "La pedagogía se especifica necesariamente como pedagogía mesoaxiológica, porque es objeto de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales" (Touriñán, 2015b, p. 327).

El cine es valioso para la educación porque puede contribuir a la consecución de metas educativas y pedagógicas, si ajustamos el área cultural a criterios de carácter y sentido vinculados al significado de la educación, interviniendo educativa y pedagógicamente la experiencia y la expresión fílmicas, construyendo ámbitos de educación y haciendo el diseño y la intervención educativa con el cine.

Hay dos cuestiones que considero fundamentales a la hora de generar nuestro propio círculo visual, teniendo en cuenta que mi interés actual es investigar el cine como

un problema de educación desde la perspectiva mesoaxiológica propugnada por el profesor José Manuel Touriñán. El punto de partida para emprender este análisis es la constatación de que el cine es un problema de educación porque experiencia y expresión cinematográficas son susceptibles de educación.

Siguiendo al profesor Touriñán (2010), la tradición más depurada no es ajena a este problema, y distingue tres modos de hablar de la relación artes-educación desde el punto de vista de la disciplina como disciplina a enseñar, disciplina a investigar y disciplina de investigación. Esta distinción es extrapolable a la relación cine-educación por ser el cine una disciplina artística.

La educación fílmica es sustantivamente educación y adjetivamente fílmica, y por tanto le corresponde a la educación valorar el área de experiencia cultural y construir el ámbito de educación con mentalidad y mirada pedagógicas. Para ello es necesario distinguir la triple acepción del cine como ámbito de educación común, específico y especializado, o lo que es lo mismo, como ámbito general de la educación que desarrolla objetivos generales de educación, igual que otras áreas de conocimiento; como ámbito de la educación general que desarrolla el sentido de lo estético, de lo artístico y de lo fílmico, y como ámbito vocacional y profesional, es decir, como capacitación para la creación de obras cinematográficas y audiovisuales. En las dos primeras acepciones, a través de la educación fílmica se realizan las finalidades de la educación en general y las finalidades de la educación fílmica como parte de la educación general básica, bajo la forma educación "por" el cine. En la tercera acepción se trata de desarrollar el cine como ámbito vocacional y profesional, bajo la forma educación "para" el cine. Existe un desarrollo teórico mucho más extenso y pormenorizado, que será objeto de estudio y análisis con mayor profundidad y detalle, en mi tesis doctoral.

3. EDUCAR CON EL PATRIMONIO FÍLMICO EN LA PRÁCTICA. ALGUNOS EJEMPLOS DE PRÁCTICAS EDUCADORAS Y DESEDUCADORAS

Hablar de cine no sólo es hablar de diversión intrascendente, sino del "espectáculo que, día a día, modela espiritualmente a millones de espectadores, que influye en nuestro modo de pensar y de sentir, y que además es arte" (Escudero, 1970, p.11). Hablar de cine también es hablar de patrimonio porque, tal y como afirma la UNESCO (s.f.):

El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos. Comprende también expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional. Pese a su fragilidad, el patrimonio cultural inmaterial o patrimonio vivo es un importante factor del mantenimiento de la diversidad cultural.

De este patrimonio, los hermanos Lumière inventaron la técnica, George Méliès el espectáculo y Charles Pathé lo convierte en negocio (Escudero, 1970, p. 31), un negocio que ha sabido explotar la industria del cine en el pasado, y que ha recorrido un extenso camino desde aquel entonces hasta el día de hoy, en el que empresas tecnológicas como Filmin, Netflix, Amazon, Apple o HBO, a través de los medios digitales y virtuales, comercializan con el cine a nivel mundial, y cuentan con un número

exorbitante de suscriptores y usuarios. Esta omnipresencia del cine y del audiovisual dota a al patrimonio fílmico y a la industria cinematográfica de un poder incalculable para influir en los sistemas de valores de las personas, y puede suponer una amenaza deseducadora o una oportunidad para educar, razones de más para que la pedagogía comprenda y valore el medio fílmico como educativo y como un problema de educación.

Este trabajo lleva por título "Pedagogía fílmica: educar con el patrimonio cinematográfico" pero, durante las semanas previas a su composición, he tenido la tentación de alterar el título, mientras contemplaba en las noticias y en los periódicos la otra cara de la moneda, el reverso tenebroso del universo fílmico. Creo que no estamos llegando a donde deberíamos llegar cuando comprobamos que ni si quiera somos capaces de cumplir con la responsabilidad compartida que tenemos como sociedad educadora, y muestra de ello es la incapacidad para filtrar y controlar el acceso de los menores a la exposición de obras fílmicas y audiovisuales no recomendadas para ciertas edades. Durante los últimos días estamos siendo conscientes, a través de la información que nos trasladan los medios de comunicación, de cómo niñas y niños de todo el país están inventando en las aulas y patios escolares juegos basados en la popular serie de la plataforma Netflix que lleva por título "El juego del calamar", una serie cargada de violencia, de crueldad, de un capitalismo extremo y de una competencia salvaje. La serie, clasificada por la propia plataforma como apta para mayores de 16 años, gira en torno a un grupo de personas que participa en un misterioso y mortal juego de supervivencia por un premio millonario. Además, al principio del visionado se exponen palabras clave sobre la serie, entre las que encontramos las siguientes: miedo o angustia, lenguaje, violencia, sexo, desnudez y suicidio. Algo estamos haciendo tremendamente mal cuando no somos capaces como sociedad de cumplir con lo más básico, evitando la exposición a este tipo de influencias a los más pequeños, con lo que esto puedo conllevar. Mi pensamiento sobre esta falta de control sobre los contenidos a los que acceden niños y adolescentes en plena edificación de su sistema de valores es que, de no atajarlo, nos conducirá a una clara deseducación de las futuras generaciones y a normalizar comportamientos y actitudes detestables e indeseables para los individuos y las sociedades presentes y futuras.

Pero, lejos de firmar un manifiesto fatalista sobre el estado actual de la educación con el cine estoy seguro de que no todo está perdido, y de que en los últimos tiempos asistimos también a la emergencia de iniciativas de cine para educar con destacable valor. En algunas de ellas he tenido y tengo el placer de participar, haciendo el diseño educativo, como es el caso de la plataforma de la Academia Gallega del Audiovisual que lleva por nombre Fiestra (s.f.), palabra gallega que traducimos al español como "ventana". También he tenido el privilegio de promover y llevar a cabo la puesta en marcha hace unos años del Departamento Pedagógico en el festival internacional de cine Curtocircuíto, de Santiago de Compostela.

En el caso de Fiestra se trata de una plataforma para centros escolares de educación con el patrimonio fílmico gallego, en la que selecciono cortometrajes en base a sus valores educativos, y diseño la intervención a través de guías pedagógicas, basadas en parte en el trabajo de la profesora Pereira en la revista Padres y Maestros y en parte en el trabajo de identificación de valores educativos del profesor Touriñán (2019b).

En el caso de Curtocircuíto, a través del departamento pedagógico (Curtocircuíto, s.f.) educamos "por" y "para" el cine. Educamos "por" el cine a través de los siguientes programas:

- Criaturas: programa de educación en valores a través del cine. El cine de animación como herramienta educativa para niñas y niños de 6 a 10 años.
- Teenage Riot: programa de educación en valores a través del cine. El cine como herramienta educativa para la construcción de la personalidad en adolescentes de 14 a 18 años.

Y educamos "para" el cine a través de:

- Canteiras: es una actividad integrada en la programación de Curtocircuíto, que trata de poner en valor iniciativas de educación para el cine dentro de nuestra comunidad y de los centros educativos de Galicia.
- #OutraCompostela: una actividad enfocada hacia la educación vocacional y profesional en el ámbito del cine. Outra Compostela surge fruto de la colaboración entre el Festival Curtocircuíto, la Universidad de Santiago de Compostela, la Film Commision y la Concellaría de Turismo, y pretende mostrar las caras y las aristas menos inmediatas de nuestra ciudad. La actividad fijada en cada edición del festival goza de carácter creativo y experimental, con el protagonismo del alumnado de la USC, en concreto de la Facultad de Ciencias de la Comunicación.

4. CONCLUSIONES

Para educar con el cine es necesario construir el cine como ámbito de educación, transformando el área cultural fílmica en ámbito de educación y ajustándola a criterios de carácter y sentido derivados del significado de educación.

Vivimos en un mundo impregnado de estímulos e influencias audiovisuales y fílmicas, tanto es así que podríamos admitir que estamos inmersos en la era de la omnipresencia del audiovisual. Si somos capaces de ajustar las influencias cinematográficas y audiovisuales a criterios educativos, diseñando e implementando la intervención educativa con el cine, estaremos en disposición de maximizar y aprovechar el potencial transformador de la cultura, del patrimonio fílmico y del audiovisual.

Hay estímulos fílmicos que deseducan, como el caso de la exposición de menores a la contemplación de la serie "El juego del calamar" pero iniciativas que trabajan para mejorar la educación con el cine, como Fiestra o el Departamento Pedagógico del Festival Internacional de Cine Curtocircuíto. Si sabemos usarlo con criterios educativos y pedagógicos, el cine resulta muy valioso para educar porque, entre otros motivos, goza de omnipresencia en nuestras vidas y de capacidad para generar cambios en los sistemas de valores de las personas, y porque aporta valores comunes, específicos y especializados a la educación.

El cine y el audiovisual son patrimonio cultural con valor pedagógico y potencialidades educadoras con gran presencia en nuestra sociedad. Promover e impulsar la intervención educativa del patrimonio fílmico contribuirá a alcanzar metas educativas y pedagógicas. Para ello es necesario ajustar el área cultural a criterios

educativos y construir el ámbito de educación. De este modo estaremos en disposición de aprovechar y sacar partido a todo el potencial que pueden aportar el cine y el audiovisual a la educación, como productos de la capacidad creativa y simbolizadora del ser humano.

Construir lo fílmico como ámbito de educación contribuye al crecimiento del conocimiento de la educación y es una tarea en pleno desarrollo y emergencia que aprovecha las sinergias y el trabajo de muchos profesionales e investigadores que han apostado por el séptimo arte como vehículo para educar, pero emprender la educación fílmica será un esfuerzo en vano si no formamos a las y los educadores para educar con el cine, pues la calidad de la educación depende en buena medida de la calidad del conocimiento de la educación de los profesionales de la educación (Touriñán, 2019a).

El cine, consolidado como técnica, industria y negocio, debe emerger y adquirir un nuevo significado también como educación, ya que tiene un incalculable valor y potencial y ofrece oportunidades como instrumento para educar en valores comunes, específicos y especializados. Además, sus características, como su capacidad para impresionar y emocionar, lo convierten en idóneo no sólo para la educación de la dimensión afectiva del ser humano, sino también para la educación de las dimensiones intelectual y creativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bergala, A. (2007). La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Laertes.

Curtocircuíto (s.f.). Departamento pedagógico. https://curtocircuito.org/es/departamento-pedagogico

Dosil, A. (2019). El cine como herramienta de educación para la sostenibilidad. En Crear y hacer educación ambiental (pp. 222-227). Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio para la transición ecológica y el cambio demográfico. Recuperado de:https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/grupos-de-trabajo-y-seminarios/investigacion/xiii-seminario-investigacion-ea_tcm30-507921.pdf

Escudero, J. M. (1970). Vamos a hablar de cine. Salvat.

Fiestra (s.f.). Fiesta.gal. https://fiestra.gal

Hueso, A. L. (1998). El cine y el siglo XX. Barcelona: Ariel.

Redondo Neira, F. (2021). Principios pedagógicos del cine educativo. Aproximación histórica a sus orígenes. Social and Education History, 10(3), 380-402. https://dx.doi.org/10.17583/hse.5467

Pereira, C. (2005). Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores. PPU.

Pereira Domínguez, C. (2010). El cine como ámbito de educación. La educación “por” y “para” el cine. En Touriñán, J. M. Touriñán López (Dir.). Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica (pp. 238-262). Netbiblo.

Prats, L. (2005). Cine para educar: guía de más de 200 películas con valores. Grupo Editorial Norma.

Touriñán López, J. M. (Dir.) (2010). Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía mesoaxiológica. Netbiblo.

Touriñán, J. M. (2014). Claves conceptuales de la educación artística: ámbito de educación, finalidades y formación de profesores. Revista Boletín Redipe, 3(3), 25-54.

Touriñán, J. M. (2015a). Educación artística común, específica y especializada: sustantivación y adjetivación de la relación artes-educación. Conferencia dictada como invitado en el Curso de verano "Música, investigación e formación: á procura de converxencia dende a educación" (Julio 2015, USC).

Touriñán, J. M. (2015b). Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación. Andavira.

Touriñán, J. M. (2017). Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar. Andavira.

Touriñán, J. M. (2019a). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. Tendencias pedagógicas, (34), 93-115.

Touriñán, J. M. (2019b). Valores educativos comunes y específicos: análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. Revista Boletín Redipe, 8 (6), junio, 23-49.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coord.) (2018). La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada. Andavira.

UNESO (s.f.). Patrimonio Cultural.
https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/cultura/patrimonio

Zumalde, I. (2011). La experiencia fílmica. Cine, pensamiento y emoción. Cátedra.

MÚSICA Y EDUCACIÓN. UNA COMPETENCIA DE NECESARIA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA EDUCAR CON LA MÚSICA

Laura Touriñán Morandeira
lauratourinan@gmail.com
Universidad de Santiago de Compostela

Desde la perspectiva de la Educación, en la relación Música-Educación, la "educación musical" es sustantivamente educación y adjetivamente musical. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía exige revisar la educación musical como concepto de educación y como competencia de los profesores. Se trata de educar "con" la música -ya sea "por" la música o "para" la música-, que es un valor educativo y permite adquirir valores educativos comunes, específicos y especializados y de adquirir competencias para educar "con" valores; en este caso, los que corresponden a la música como materia educativa.

Todo ello tiene su punto de encuentro en la figura del docente, que es responsable de la intervención pedagógica en la relación educativa que se establece con cada educando. El docente que educa con el área cultural "música" debe dominar la música como contenido instructivo y formativo al nivel requerido dentro del sistema educativo; debe poseer competencias para enseñar; y debe poseer competencias para educar "con" la música, pues no basta con tener conocimiento especializado en música para educar.

TRES ACEPCIONES EN LA RELACIÓN MÚSICA-EDUCACIÓN: EDUCACIÓN MUSICAL COMÚN, ESPECÍFICA Y ESPECIALIZADA

Partiendo del concepto de educación musical como ámbito disciplinar de la Educación, la relación Música-Educación se puede entender desde tres acepciones disciplinares: Music Education o "música como objeto de educación" (música como ámbito de educación y área de experiencia cultural educable); Music and Education o "música y educación" (creación de conocimiento de la educación para la educación musical); y Music in Education o "música dentro de la formación y del currículo escolar" (que comprende la educación musical dentro del sistema educativo y que integra en los niveles educativos la distinción de educación "por" y "para" la música, cuyo conjunto se identifica como educar "con" la música) (Touriñán López, 2017a) .

Atendiendo al tipo de valores educativos que se logran con la música, se establecen tres opciones posibles de Música como problema de educación que, se estipulan como educación común, específica y especializada (Longueira Matos, 2016, p. 238, 2018, pp. 403-463; Longueira Matos & Touriñán López, 2010, pp. 196-237; Touriñán López, 2006, pp. 227-248, 2010a, pp. 66-74, 2015, p. 354, 2017a, p. 26; Touriñán López & Longueira Matos, 2010, pp. 151-181):

1. Música como ámbito general de educación: el área cultural de la música en la educación común aporta valores educativos comunes (propios del significado de educar) desde la experiencia y la expresión artística; permite el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad y demás dimensiones generales

derivadas de la actividad común de las personas: permite desarrollar destrezas hábitos, actitudes y conocimientos mejorando su capacidad de decidir y realizar su proyecto personal de vida. En este sentido, la educación musical es educación en valores (una materia escolar) y educa con valores (una competencia del profesor); la música enseña valores y con la música se aprende a elegir valores y para ello se requiere la competencia pedagógica pertinente (educación común).

2. Música como ámbito de educación general: el área cultural de la música, en la educación específica asociada al currículo escolar, desarrolla desde la música valores educativos específicos relativos al sentido de lo estético y de lo artístico a través de contenidos y formas de expresión musicales, contribuye a la comprensión de la cultura musical y a los valores de los educandos como personas. Y ello requiere la competencia pedagógica pertinente (educación específica).

3. Música como ámbito de desarrollo profesional y vocacional: el área cultural de la música en la educación especializada aporta conocimiento teórico, tecnológico y práctico sobre la experiencia artístico-musical, dado que es un área cultural cognoscible, enseñable, investigable y realizable, por pasión y afición personal o por interés profesional. Y ello requiere la competencia especializada pertinente (educación especializada vocacional y profesional).

Las dos primeras acepciones -música como ámbito general de educación (educación común) y música como ámbito de educación general (educación específica)- dan lugar al contenido de la expresión “educación por la música”. La tercera acepción se corresponde con la expresión “educación para la música”. Es decir, desde la perspectiva de la música como ámbito de educación, la “educación musical” permite “educar con la música”, ya sea “por la música” (en el ámbito general de educación o en el ámbito de educación general) o “para la música” (en el ámbito de educación profesional y vocacional) (Touriñán López, 2010a, p. XXV y 85-88, 2017c, pp. 275-335).

Atendiendo a esto, “educar con la música” permite: 1) generar en los educandos valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación, utilizando la música como área de experiencia formativa en general; 2) generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando la experiencia musical; 3) desarrollar el sentido estético y artístico en el educando y la capacidad de ser espectador crítico e incipientes realizadores de actividades y objetos artístico-musicales, utilizando la música como actividad específicamente formativa; y 4) dominar el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la música, que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable-practicable, y en el que se puede lograr competencia para crear objetos artístico-musicales, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados, con sentido vocacional e, incluso, profesional, utilizando la música como actividad especializada.

TRES ÁMBITOS DE FORMACIÓN DERIVADOS DE LA RELACIÓN MÚSICA-EDUCACIÓN: PANORÁMICA DE COMPETENCIAS DERIVADAS

Todo lo anterior lleva a identificar tres ámbitos de formación claramente diferenciados en el contexto Música-Educación (Touriñán López, 2010a, pp. 107-110; Touriñán López & Longueira Matos, 2009, pp. 43-60):

- música como parte de la formación general de los educandos, contribuyendo a su enriquecimiento personal y proyecto de vida (educación "por" la música, ya sea como "ámbito general de educación"-educación común- o como "ámbito de educación general" -educación específica-);
- música como parte de la formación de profesionales de la música (educación "para" la música);
- y la formación pedagógica de profesores para enseñar y educar con la música, (adquisición de competencias para la docencia en educación musical común, específica o especializada, según el caso: formación de competencias propias de educación "por" la música y propias de educación "para" la música).

Y esto, a su vez, genera cinco cuestiones de reflexión en torno a la educación musical y las competencias (Longueira Matos, 2011, pp. 327-328; Longueira Matos & Touriñán López, 2010, p. 222): 1) aportaciones de la educación musical al desarrollo de competencias básicas en la formación general; 2) competencias propiamente musicales que se desarrollan en la educación general; 3) competencias básicas que se desarrollan en las enseñanzas profesionales de música; 4) competencias profesionales que se desarrollan en las enseñanzas profesionales de música; y 5) competencias que deben tener los profesionales que ejercen de las enseñanzas especializadas de música y que son ámbitos que pertenecen a la formación musical profesional y a la formación docente.

El concepto "competencia" ha supuesto un nuevo contexto pedagógico de debate intelectual pues, en las últimas décadas, el término se ha incorporado al ámbito de la Educación para hablar de "educación basada en competencias" y son muchas las definiciones acuñadas en los últimos años dentro del ámbito pedagógico. En este sentido, las competencias son saber, entendido como conocimiento teórico de un campo académico y que está relacionado con las capacidades de conocer y comprender; saber hacer, entendido como la aplicación práctica del conocimiento en determinada situación; y saber ser, que atiende a los valores del individuo que influyen en su capacidad de percepción y convivencia en el contexto social (Longueira Matos & Touriñán López, 2010, pp. 228 y 322; Touriñán López, 2007, p. 303).

La asunción del nuevo concepto de competencia aplicado al panorama de los sistemas educativos no supone cambios especialmente acusados en relación con el educando, pues mantiene el modelo de educación integral y el desarrollo equilibrado del mayor número de aspectos posibles del individuo (habilidades, aptitudes, capacidades, destrezas, etc.) para lograr determinada competencia. Sin embargo, la aplicación del concepto sí supone cambios en relación con el marco normativo, pues permite conceptualizar las competencias como elemento esencial del currículo y así mejorar la gestión y organización del sistema, algo que va a incidir en la concreción del diseño educativo y del diseño instructivo. Atendiendo al significado de la educación, es posible pensar en un desarrollo de competencias de las personas dentro del currículo escolar o profesional, pero también integradas dentro de su proyecto de vida personal,

distinguiendo las competencias para educar como algo necesario en la formación de especialistas en educación musical.

A raíz de las reflexiones surgidas en las últimas décadas, consideramos que se hace necesario integrar nuevas propuestas. Es necesaria una reflexión sobre su relación con la educación general y con la educación profesional que, si se fundamenta como corresponde, permitirá ajustar cambios en la actuación de los profesores y en su formación, de manera que su condición de experto se refuerce y las buenas prácticas se orienten a la educación, además de tener presente la enseñanza y el dominio del contenido musical de la materia impartida (Longueira Matos, 2011, pp. 325-326; Orden Hoz, 2011, p. 53; Touriñán López, 2006; Vázquez Gómez, 2020).

DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS Y PROFESIONALES DESDE LA EDUCACIÓN MUSICAL

Atendiendo a los dos primeros ámbitos de formación establecidos derivados de la relación Música-Educación -música como parte de la formación general y música como parte de la formación de profesionales de la música-, la música contribuye al desarrollo de competencias básicas y profesionales en los educandos: la música contribuye a la adquisición de la competencia básica cultural y artística; a la adquisición de otras competencias básicas en el contexto de la educación general y también en el contexto de la educación profesional de música; y a la adquisición de competencias profesionales musicales especializadas.

En primer lugar, la música forma parte de la competencia cultural y artística que, a su vez, pertenece a las competencias básicas. En España, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), incluyen el concepto de “competencias básicas” en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida y se incluyen ocho competencias básicas en el currículo escolar, que permiten centrar en el aprendizaje cuestiones imprescindibles, desde un enfoque integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos (Longueira Matos, 2011, pp. 335-336; Longueira Matos & Touriñán López, 2010, p. 220).

A este respecto, desde la perspectiva de la competencia cultural y artística, cabe matizar que entre educación y cultura se da una relación semejante a la que tiene lugar entre cultura y artes. toda educación es cultura, pero no toda cultura es educación (Longueira Matos & Touriñán López, 2010, p. 223; Touriñán López, 2002, pp. 182-186, 2010b). El valor de la educación artística es reconocido en forma de competencia dentro de la estructura curricular, incluyendo el conocimiento básico de las principales técnicas en las distintas manifestaciones artísticas; conocimiento de los recursos y convenciones sobre los que se construyen los distintos lenguajes artísticos; conocimiento de las principales tendencias estéticas; conocimientos de las piezas fundamentales del patrimonio cultural; y capacidad de establecer relaciones entre las manifestaciones artísticas y la sociedad (Dearden, Peters, & Hirst, 1982; Longueira Matos & Touriñán López, 2010, p. 224). Y la música, como área específica dentro de la educación artística, contribuye al desarrollo de la competencia cultural y artística, lo cual, a su vez, contribuye a la formación íntegra de las personas y a su integración en la sociedad (Clark,

2009; Duran & Godall, 2012; Eurydice. La red europea de información en educación, 2009; Fernández Jiménez, 2019; Giráldez Hayes, 2007, 2011).

En segundo lugar, la música contribuye al desarrollo de competencias básicas en el "ámbito de la educación general". Por una parte, en los distintos niveles de Primaria y Secundaria, los marcos legales correspondientes determinan objetivos y contenidos enfocados a la adquisición de competencias propiamente musicales en los educandos: competencias relacionadas con la capacidad de escucha musical, con la capacidad de interpretación musical, con danza y movimiento y competencias relacionadas con adquisición y manejo de conocimientos específicos sobre música y patrimonio musical (Casanova López & Serrano Pastor, 2018; López Melgarejo, 2017; Mateu Luján, 2021). De este modo, la música contribuye a la adquisición de la competencia artística y cultural porque fomenta la capacidad de comprender y valorar críticamente manifestaciones artístico-musicales; posibilita el conocimiento de las distintas tendencias musicales en las diferentes culturas, épocas y/o estilos; estimula la imaginación y la creatividad; y es una fuente de placer y enriquecimiento personal (Longueira Matos & Touriñán López, 2010, p. 224; Sarramona López, 2003).

Pero, además, la música contribuye al desarrollo de otras competencias básicas (Longueira Matos, 2011, pp. 346-350; Longueira Matos & Touriñán López, 2010, pp. 220-225; Touriñán Morandeira, 2018, pp. 45 y 55-68): contribuye al desarrollo de la competencia de autonomía e iniciativa personal (porque estimula la responsabilidad, la perseverancia, la autocrítica, la disciplina, etc.); contribuye al desarrollo de la competencia para aprender a aprender (porque mediante la práctica musical se ejercita la concentración, la memorización, la psicomotricidad, la coordinación, el sentido del orden y la capacidad de análisis); contribuye al desarrollo de la competencia social y ciudadana (porque fomenta el trabajo en equipo, las habilidades sociales, la capacidad de adaptación, etc.); contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (porque la práctica musical requiere del conocimiento de un lenguaje específico); contribuye al desarrollo de la competencia matemática (porque la música es un arte de construcción estructural matemática); contribuye al mismo tiempo al desarrollo de la competencia digital (porque permite el uso de recursos tecnológicos); y contribuye al desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (porque abre la posibilidad de reflexión en torno a cuestiones como la contaminación acústica).

En tercer lugar, la música da lugar al desarrollo de competencias básicas en el ámbito de la educación musical profesional. Dado que la formación en conservatorios está orientada hacia la profesionalización del ámbito (educación "para" la música), el principal cometido de la titulación es la formación y capacitación de músicos profesionales en sus distintas especialidades y, por tanto, se centra en el desarrollo de conocimientos, capacidades y competencias específicamente musicales en los educandos. Pero también debe fomentar el desarrollo de competencias básicas, capacidades generales y valores cívicos, pues así viene determinado el diseño curricular nacido al amparo de la LOE. EN este sentido, la contribución de la música a los ámbitos cognitivo, psicomotriz y socioafectivo se ve avalada por los estudios de base neurocientífica (Damasio, 2010; Despins, 1986; Goleman, 1996; Levitin, 2008, 2014; Pinker, 2011; Saks, 2009), de tal modo que la música permite desarrollar capacidades

generales asociadas a estos tres ámbitos, contribuyendo al desarrollo de las competencias básicas (Campbell, 1997; Hargreaves, 2002; Longueira Matos, 2011, pp. 347-349; Longueira Matos & Touriñán López, 2010, pp. 226-227; Poch, 1999, 1999; Shapiro, 1997).

Y, en cuarto lugar, la música permite desarrollar competencias profesionales propiamente musicales mediante la "educación para la música", que giran en torno a conocimientos disciplinares, conocimientos profesionales y competencias académicas y que se imparte principalmente desde Conservatorios y Universidades en el caso español. Así, el profesional de la música es el especialista en la disciplina Música, que domina conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del ámbito musical, de tal modo que estos le permiten explicar, interpretar y decidir la intervención musical para la que está habilitado. Consecuentemente, la condición de experto, en este caso, en el ámbito musical, se identifica con competencias teóricas, tecnológicas y prácticas relacionadas con la ejecución, la interpretación y la expresión musical (Longueira Matos, 2011, pp. 361-363 y 367; Touriñán López, 1990, 1991; Touriñán López & Longueira Matos, 2010; Vázquez Gómez, 2020).

COMPETENCIAS DEL DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL: DOMINIO DEL CONOCIMIENTO TEÓRICO DEL ÁMBITO (CONOCER MÚSICA), COMPETENCIA DIDÁCTICA (ENSEÑAR MÚSICA) Y COMPETENCIA PEDAGÓGICO-EDUCATIVA (EDUCAR 'CON' LA MÚSICA)

Atendiendo al tercer ámbito de formación derivado de la relación Música-Educación -la formación de docentes para el ámbito musical- se establecen las competencias profesionales docentes de los que ejercen las enseñanzas especializadas en el ámbito musical.

Existen diversas vías de formación para ejercer la función docente en los diferentes ámbitos del sistema educativo en la especialidad de música y las competencias para el ejercicio de la docencia dentro de la educación musical es tema complejo que ofrece multiplicidad de respuestas válidas (Alonso Benito, Fernández Rodríguez, & Nyssen González, 2009; Alsina, 2007; Aróstegui Plaza, 2006; Carrillo Aguilera, 2015; Giráldez Hayes, 2007, 2011; Malbrán, 2007; Nieto López, Callejas Albiñana, & Jerez García, 2013; Orden Hoz, 2011; Perrenoud, 2010; Sarramona López, 2007; Tovar Pachón, 2012; Zabalza Beraza, 2012). En este sentido, el docente del ámbito musical ha de disponer de competencias transversales instrumentales, personales y sistémicas y también competencias específicas derivadas de su formación, comunes y de perfil profesional, relacionadas con la educación musical y adecuadas al nivel dentro del sistema educativo en el que se ejerce la profesión (Longueira Matos, 2011, pp. 375-384).

A lo anterior ha de añadirse que el docente debe dominar la música como contenido instructivo y formativo de la materia escolar que imparte al nivel suficiente para lograr los objetivos de instrucción dentro del sistema educativo (conocer). Además, debe poseer competencias para enseñar (competencia didáctica). Pero también debe poseer competencias para educar "con" la música (competencia pedagógico-educativa), ya sea "por" o "para" la música, pues sólo la competencia para educar es la que capacita al docente para el desarrollo de su ejercicio profesional como educador y por ello es

cuestión de reflexión necesaria su formación y la adquisición de competencias propias para este fin. Conocer música no es lo mismo que enseñar música, ni es lo mismo que educar con la música . "Educar con la música" es competencia pedagógico-educativa adquirible por el docente tan solo mediante formación pedagógica especializada. Por ello, la formación del docente que educa es cuestión singular y distinta, que requiere discurso argumentado y atención en la práctica desde su formación pedagógica.

Así, la adquisición de valores comunes, específicos y especializados y el desarrollo de competencias básicas y profesionales desde la música en el educando encuentra un elemento común en la figura del docente, que es quien ejerce la intervención pedagógica con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, en perspectiva mesoaxiológica (Touriñán López, 2015, pp. 333-372, 2016a, 2017c, pp. 15-119, 2020b, pp. 262-263, 2021, p. 40).

El profesor enseña educando y educa enseñando. Su objetivo final no es solo instruir, sino educar. Su tarea, desde esta perspectiva, no es generar la didáctica general o específica focalizada en cómo enseñar la materia escolar (en este caso, cómo enseñar música); y tampoco es su tarea generar un proyecto de pedagogía cognitiva focalizado en cómo mejorar la forma de conocer del educando y cómo mejorar su conocimiento (en este caso, cómo mejorar la forma que el educando tiene de conocer la música y de mejorar sus conocimientos musicales). La tarea del docente debe ser un proyecto de Pedagogía general y aplicada, focalizado en educar "con" el área cultural -en este caso, la música- y para ello debe disponer de competencias para educar que le permitan responder a preguntas como, por ejemplo: cómo puedo educar con la música; qué es lo que hace que la música sea educativa; cómo se ajusta la música a los criterios de significado de educación; es posible construir el ámbito de educación propio de la música; es posible hacer un diseño educativo de la música; es posible generar la intervención educativa derivada de la música .

La competencia para educar se fundamenta en el conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención. Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación a un área de experiencia cultural concreta, por ejemplo, educar "con" las artes y, subsidiariamente, educar "con" la música. Bajo este enfoque, se pretende desarrollar la competencia pedagógica para integrar valores educativos comunes y específicos del área cultural, en este caso, "artes-música" y hacer el diseño educativo del ámbito de educación "artes-música". Se trata de la construcción rigurosa del ámbito de educación "artes-música" y de generar su diseño educativo para dar significado pleno a la expresión "educar con las artes (música)" en cada intervención.

La fortaleza y la viabilidad de esta propuesta reside en: la distinción entre conocer, enseñar y educar; la diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo; la posibilidad de construir el ámbito de educación correspondiente a la materia escolar; la integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de cada área cultural, estableciendo la concordancia valores-sentimientos que permite pasar del conocimiento a la acción en cada interacción por medio de actitudes que generan apego positivo y permanente; tener competencia para construir ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervención pedagógica apropiada; y

asumir la identidad profesional con competencia de experto en pedagogía para educar con valores comunes, específicos y especializados, según corresponda, por medio de la relación educativa en cada intervención pedagógica.

Desde esta perspectiva, un profesional de la educación musical, ya sea en la formación general (educación "por" la música) o en estudios profesionalizantes (educación "para" la música), debe dominar los conocimientos exigidos del área cultural para el nivel educativo en el que imparte docencia. Pero, además, el profesional de la educación musical debe dominar el "conocimiento de la educación", pues sólo de ese modo podrá valorar y justificar apropiadamente qué contenidos musicales deben ser en objetivo de educación en el nivel educativo en el que imparte docencia.

La diferenciación entre educación artística como "conocimiento de la educación" y la educación artística como "conocimiento del área cultural", permite distinguir entre "profesionales de la educación" y "profesionales del sistema educativo" dentro del ámbito. Los especialistas son los que dominan el "conocimiento del área cultural", pues el área cultural es el objeto de estudio, y estos especialistas pueden ejercer de profesionales del sistema educativo. Sin embargo, tan sólo los especialistas en educación -que, por tanto, desarrollan su profesión en el contexto del "conocimiento de la educación"- pueden responder a por qué determinados conocimientos pueden y/o deben ser instrumento de la acción educativa y es la propia transmisión de conocimiento la que es objeto de reflexión científico-pedagógica (Touriñán López, 2010a, p. 107). Por tanto, es necesaria la distinción entre "educación como objeto de conocimiento (conocimiento de la educación) y el conocimiento como objeto de la educación (la educación de nuestro conocimiento)" (Touriñán López, 2010a, p. 14).

Los tres ámbitos de formación establecidos -música como parte de la formación general, música como parte de la formación de profesionales de la música y formación de docentes para el ámbito musical- responden a la pregunta de quién enseña a quién dentro del ámbito de la educación artística; responden también a qué se enseña, dónde se enseña y cuál es el nivel de cualificación requerido; y delimitan la "condición de experto" (Touriñán López, 2010a, pp. 107-108). Por tanto, la condición de experto en Educación viene dada por: 1) el conocimiento de la educación (teórico, tecnológico y práctico) al nivel suficiente para realizar la función; 2) conocimiento (teórico, tecnológico y práctico) del área de experiencia en la que va a educar al nivel suficiente para realizar la función; 3) dominio de las destrezas para ejercer técnicamente la función; y 4) competencia práctica de la intervención como especialista (Longueira Matos & Touriñán López, 2010, p. 209; Touriñán López, 2010a, p. 116).

Es un hecho que conocer, enseñar y educar no significan lo mismo, pues las tres acciones requieren de aptitudes y competencias propias (Touriñán López, 2017d, pp. 28 y 30). Ello hace que sea posible saber música, enseñar música y educar con la música en la educación común para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación (régimen general de educación), en la educación específica para desarrollar el sentido estético y artístico dentro de la formación general de cada educando (régimen de educación general) y en la educación especializada para formar artistas en un sentido profesionalizante (régimen de desarrollo vocacional y profesional). Y es por ello que, desde la mirada pedagógica, la formación pedagógica del docente con respecto al ámbito de educación musical es tema fundamental en el

objetivo de una educación de calidad y exige mantener un compromiso firme y claro con los valores educativos de la experiencia artístico-musical en sus distintas formas de expresión, con el objetivo de crear modelos de actuación sistematizados (Touriñán López, 2015, pp. 354-359).

De esto se sigue que el docente debe de tener formación específica para el "conocimiento del ámbito" en el que imparte docencia en el grado adecuado para el nivel en el que vaya a impartirla; en este caso formación del ámbito musical. Pero, además, el docente del ámbito musical debe tener "conocimiento de la educación", para lo cual debe recibir formación docente, de nuevo, en el grado adecuado para el nivel en el que vaya a impartir docencia. Los conocimientos del ámbito musical y los conocimientos de educación que debe poseer el docente varían en función del nivel y contexto en el que impartan docencia y especialmente atendiendo al cometido de educar "por" o "para" la música. El conocimiento de la educación es necesario para que el docente pueda valorar y justificar de forma correcta los contenidos musicales que deben ser objeto de educación y de forma acorde al nivel educativo. Por tanto, el docente de la educación musical -ya sea para educar por o para la música-, como experto, debe tener conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación; conocimiento teórico, tecnológico y práctico del área de experiencia música; debe dominar destrezas para ejercer técnicamente su función; y debe tener competencia práctica de intervención como especialista. Por tanto, discernir entre ambas categorías y reconocer la necesidad de formación especializada en educación para el docente de música es la vía para lograr la mejora de la formación docente existente (Touriñán López, 2010a, pp. 2-9, 14, 107, 2011; Touriñán López & Longueira Matos, 2010, p. 209).

CONCLUSIONES

"Educar con la música" permite generar en los educandos valores comunes y destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capaciten para decidir y realizar su proyecto personal de vida; generar también en los educandos valores especializados al contribuir a desarrollar el sentido estético y artístico y enfocándolos a convertirse en espectadores críticos e incipientes realizadores de objetos artístico-musicales; y genera también valores especializados al fomentar en el educando el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la música con sentido vocacional y profesional y la adquisición de competencia para crear objetos artístico-musicales. Y, asumiendo que la competencia del docente que educa con su materia está en saber elegir y valorar educativamente los medios que usa en la intervención y plantearse su uso en términos de intervención pedagógica, desde los postulados de la Pedagogía Mesoaxiológica, el profesional docente de educación musical debe dominar necesariamente las competencias para educar, desarrollando valores educativos comunes y específicos en cada educando con la música.

La música está intrínsecamente relacionada con la competencia cultural y artística, a su vez vinculada a la capacidad de la cultura de ejercer la función de identidad y desarrollar capacidad creativa, la comunicación interpersonal y la expresión personal de ideas y sentimientos. Además, la música contribuye a desarrollar competencias básicas relacionadas con el ámbito cognitivo, físico y psicomotriz y socioafectivo, tanto en el ámbito de educación general, como en la educación musical profesional. La música

tiene valor cultural, valor educativo y valor profesional. Y confundir la formación en cada caso no contribuye al desarrollo integral de los educandos.

Tanto la adquisición de valores, comunes, específicos y especializados, como el desarrollo de competencias básicas y profesionales desde la música en el educando tienen su punto de encuentro en la figura del docente del ámbito musical, que es el responsable de la intervención pedagógica con dominio de las competencia pedagógicas para educar, que en general con competencias para educar con valores (en este caso los valores educativos de la música, sean valores educativos comunes, específicos o especializados). Y para ello requiere formación en mentalidad pedagógica específica y en mirada pedagógica especializada. Por ello, éste debe dominar la música como materia a impartir al nivel requerido en función del nivel en el que imparta docencia dentro del sistema educativo, pero, además, debe poseer competencias para enseñar y competencias para educar por medio de la enseñanza, utilizando la música, ya sea en la acepción "por" la música o en la acepción "para" la música. Cuando hablamos de valores comunes y específicos en la educación musical en la educación general, nuestra preocupación primaria no es hace profesionales de la música, sino mejorar la actividad de los alumnos, sus hábitos y su capacidad de ser cada vez mejores agentes -autores y actores- de sus propuestas, que están adquiriendo competencias para y también mejorando su capacidad para comprender el mundo que les rodea e interaccionar con él. Eso significa que asumimos, porque es un hecho probado, que la música mejora nuestro sentido de acción y de vida y nos capacita singularmente para construir y mejorar nuestros proyectos, así como nuestra forma de elegir, comprometerse y decidir los valores que queremos realizar en cada caso. Y todo esto implica una competencia pedagógica de necesaria formación en valores educativos comunes, específicos y especializados. Educamos con valores educativos, utilizando la música; esa es la competencia de necesaria de formación pedagógica que hay que adquirir y lograr.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Benito, L. E., Fernández Rodríguez, C. J., & Nyssen González, J. M. (2009). El debate sobre las competencias: Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación - ANECA.

Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: Referencias para su desarrollo. Eufonía, 41, 17-36.

Aróstegui Plaza, J. L. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. Revista de educación, (341), 829-844.

Campbell, D. (1997). El efecto Mozart. Barcelona: Urano.

Carrillo Aguilera, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: De los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. Revista Internacional de Educación Musical, (3), 11-21.

Casanova López, O., & Serrano Pastor, R. M. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria?

Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, (15), 3-17.

Clark, H. (2009). Creativity and key competences. Exploring measures at the individual level. En E. Villalba (Ed.), Measuring creativity. Proceedings for the conference, «Can creativity be measured?» (pp. 237-242). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre. Barcelona: Destino.

Dearden, R. F., Peters, R. S., & Hirst, P. H. (1982). Educación y desarrollo de la razón: Formación del sentido crítico. Madrid: Narcea.

Despins, J. P. (1986). La música y el cerebro. Barcelona: Gedisa.

Dewey, J. (1934). Art as Experience. Nueva York: Minton Balch.

Duran, M. A. I, & Godall, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: La adquisición de las competencias básicas de primaria en un centro integrado de música. Revista de educación, (357), 179-202.

Eisner, E. (1994). Revisionism in Art Education: Some Coments on the Preceding articles. Studies in Art Education, 35(3), 188-191.

Eurydice. La red europea de información en educación. (2009). Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa. Bruselas - Madrid: Unidad Europea de Eurydice - Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura.

Fernández Jiménez, A. (2019). El impacto de la educación musical en la sociedad y en la economía del conocimiento: Las comunidades de aprendizaje en el aula de música como estrategia educativa de éxito. Universidad de Granada, Granada.

Giráldez Hayes, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. Eufonía: Didáctica de la música, (41), 49-57.

Giráldez Hayes, A. (2011). Educación musical y competencias transversales. Aula de Innovación Educativa, 200, 36-39.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.

Hargreaves, D. (2002). Infancia y educación artística. Madrid: Morata.

Levitin, D. J. (2008). Tu cerebro y la música. El estudio científico de una obsesión humana (J. M. Álvarez Florez, Trad.). Barcelona: RBA.

Levitin, D. J. (2014). El cerebro musical. Seis canciones que explican la evolución humana (F. López Martín, Trad.). Barcelona: RBA.

Longueira Matos, S. (2011). Educación musical: Un problema emergente de intervención educativa, indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical. Universidade de Santiago de Compostela.

Longueira Matos, S. (2016). La música como ámbito de educación: Consideraciones para el diseño educativo. En J. M. Touriñán López & S. Longueira Matos, Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar (pp. 235-257). Cali (Colombia): REDIPE.

Longueira Matos, S. (2018). Educar con la música. Aproximación al diseño del ámbito de Educación. En J. M. Touriñán López & S. Longueira Matos, La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada (pp. 403-463). Santiago de Compostela: Andavira.

Longueira Matos, S., & Touriñán López, J. M. (2010). La música como ámbito de educación. La educación musical como educación, como educación artística y como educación profesional y vocacional. En J. M. Touriñán López, Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica (pp. 196-237). A Coruña: Netbiblo.

López Melgarejo, A. M. (2017). El currículo de música en Educación Primaria en España desde 1990 hasta nuestros días: Transformación de Marco Legislativo Nacional al Autonómico. Universidad de Murcia, Murcia.

Malbrán, S. (2007). Las competencias del educador musical: Sí, pero. Eufonía: Didáctica de la música, (41), 37-48.

Mateu Luján, B. (2021). La Educación Musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria: Estudio comparado entre comunidades autónomas. Revista española de educación comparada, (37), 338-354.

Nieto López, E., Callejas Albiñana, A. I., & Jerez García, Ó. (2013). Las competencias básicas: Competencias profesionales del docente. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Orden Hoz, A. de la. (2011). El problema de las competencias en la educación general. Bordón. Revista de Pedagogía, 63(1), 47-61.

Perrenoud, P. (2010). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: Noreste.

Pinker, S. (2011). Cómo funciona la mente (3a Reimp.). Barcelona: Destino.

Poch, S. (1999). Compendio de musicoterapia (Vol. 1). Barcelona: Herder.

Saks, O. (2009). Musicofilia. Relatos de la música y el cerebro. Barcelona: Anagrama.

Santayana, G. (1905). Reason in Art. En The Life of Reason. The Phases of Human Progress: Vol. Vol. 4. Nueva York: Charles Scribner's Son, Dover Publications Inc.

Sarramona López, J. (2003). Identificació de les competències bàsiques en educació artística. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu - Generalitat de Catalunya.

Sarramona López, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. Estudios sobre Educación, 12, 31-40.

Shapiro, L. (1997). La inteligencia emocional. Bilbao: Zeta.

Smith, W. (1872). Art Education: Scholastic and Indutrial. Boston: James Osgood.

Touriñán López. (1990). La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica. Revista de Ciencias de la Educación, 141, 9-23.

Touriñán López, J. M. (1991). Conocimiento de la educación y función pedagógica: El sentido de la competencia profesional. Teoría de la Educación, 3, 11-27.

Touriñán López, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. Revista de Educación, (número extraordinario), 179-198.

Touriñán López, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: El sentido patrimonial de la educación. Revista española de pedagogía, 64(234), 227-248.

Touriñán López, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: Una responsabilidad de formación compartida y derivada. Bordón. Revista de Pedagogía, 59(2-3), 261-311.

Touriñán López, J. M. (2010a). Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica. Oleiros (La Coruña): Netbiblo.

Touriñán López, J. M. (2010b). La educación artística como ámbito general de educación: Hacia una pedagogía de la expresión mediada. Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogía, 21, 9-40.

Touriñán López, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: Educación “por” las artes y educación “para” un arte. Revista ESE. Estudios sobre Educación, 21, 61-81.

Touriñán López, J. M. (2014). Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención. A Coruña: Netbiblo. Recuperado de http://dondestalaeducacion.com/documentos/textos.html

Touriñán López, J. M. (2015). Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación (2a Ed. (2016)). Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán López, J. M. (2016a). Concepto de educación y construcción de ámbitos: La perspectiva de la Pedagogía Mesoaxiológica. En J. M. Touriñán López & S. Longueira Matos, Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar (pp. 21-103). Cali (Colombia): REDIPE.

Touriñán López, J. M. (2016b). Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica. A Coruña: Bello y Martínez.

Touriñán López, J. M. (2017a). Arts-education relationship as a field of education: We must educate with the Arts. En Art and Design Education: Perspectives, Challenges and Opportunities (pp. 1-54). New York: Nova Science Publishers.

Touriñán López, J. M. (2017b). Educación artística común, específica y especializada: Sustantivación y adjetivación de la relación artes-educación. En S. Longueira Matos & L. Touriñán Morandeira, Música, Investigación y Formación. Búsqueda de convergencia en la Educación (pp. 1-47). Cali (Colombia): REDIPE.

Touriñán López, J. M. (2017c). Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación. Cali (Colombia): REDIPE.

Touriñán López, J. M. (2017d). El concepto de educación: Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. Boletín REDIPE, 6(12), 24-65.

Touriñán López, J. M. (2017e). Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar. Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán López, J. M. (2018). La relación artes-educación: Educamos con las artes y hay educación artística común, específica y especializada. Boletín REDIPE (Boletín de la Red Iberoamericana de Pedagogía), 7(12), 36-92.

Touriñán López, J. M. (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: Una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. Tendencias pedagógicas, 34, 93-115.

Touriñán López, J. M. (2020a). Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa. En Á. Medina, A. de la Herrán, & M. C. Domínguez, Hacia una Didáctica humanista (pp. 199-268). Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED.

Touriñán López, J. M. (2020b). Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán López, J. M. (2021). El concepto de educación: La confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. Revista Boletín Redipe, 10(6), 33-84.

Touriñán López, J. M., & Longueira Matos, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. Bordón, 61(1), 43-60.

Touriñán López, J. M., & Longueira Matos, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. Teoría de la Educación, 22(2), 151-181.

Touriñán López, J. M., Longueira Matos, S., & Rodríguez, A. (2019). Valores educativos comunes y específicos: Análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. Boletín REDIPE, 8(6), 23-49.

Touriñán Morandeira, L. (2018). Música, Educación y Nuevas Tecnologías: Fundamentos pedagógicos de la relación. Educación “por” la música en la formación adulta universitaria a través de las TIC. Boletín REDIPE (Boletín de la Red Iberoamericana de Pedagogía), 7(7. Pedagogía, pedagogos y ámbitos de educación), 39-77.

Tovar Pachón, H. (2012). Las competencias en música. (Pensamiento), (palabra) y obra, (7), 94-107.

Vázquez Gómez, G. (2020). Saber para hacer expertos. En Saber para hacer en educación. Santiago de Compostela: Andavira Editorial.

Zabalza Beraza, M. Á. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: De la teoría a las propuestas prácticas. Tendencias pedagógicas, (20), 5-32.

APRENDIZAJE-SERVICIO: LA EXPERIENCIA COMO PROCESO EDUCATIVO

Miguel A. Santos Rego miguelangel.santos@usc.es
Ígor Mella Núñez igor.mella@usc.es
Daniel Sáez Gambín3 daniel.saez.gambin@usc.es
Grupo de Investigación ESCULCA
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

La universidad del siglo XXI ha de saber ampliar el recorrido de los aprendizajes que pretende en su alumnado, tratando de que el desarrollo académico y técnico se vea complementado por otro de tipo cívico y social. Se trata de promover las competencias que garanticen un adecuado transcurso académico, personal, profesional y social de los egresados. Para ello, la educación superior ha de fortalecer la dimensión social de su función docente, lo que pasa, entre otros, por la introducción de metodologías e iniciativas que complementen la vertiente más estrictamente académica con experiencias que den lugar al desarrollo de aprendizajes cívicos. En este trabajo se propone, sobre todo, el aprendizaje-servicio (ApS) como una estrategia educativa que permite fortalecer el desarrollo cívico del estudiantado, al posicionarlo en contacto con necesidades sociales que han de ser atendidas y trabajadas desde el marco curricular. Asimismo, se presenta el caso de la Universidad de Santiago de Compostela (España), donde ya se ha hecho visible un compromiso institucional para la introducción efectiva y la sostenibilidad funcional de esta metodología.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; educación superior; competencia cívico-social; misión social de la universidad.

Abstract

The university of the 21st century must know how to expand the path of learning that it intends in its students, trying to ensure that academic and technical development is complemented by another of a civic and social type. It is about promoting the competences that guarantee an adequate academic, personal, professional and social course of the graduates. For this, higher education has to strengthen the social dimension of its teaching function, which happens, among others, through the introduction of methodologies and initiatives that complement the more strictly academic aspect with experiences that give rise to the development of civic learning. In this work, above all, service-learning (SL) is proposed as an educational strategy that allows to strengthen the civic development of the student body, by positioning it in contact with social needs that have to be attended and worked from the curricular framework. Likewise, the case of the University of Santiago de Compostela (Spain) is presented, where an institutional commitment for the effective introduction and functional sustainability of this methodology has already been made visible.

Keywords: service-learning; higher education; civic-social competence; social mission of the university.

Introducción

La educación superior de nuestros días está sujeta a una enorme reformulación de sus principios educativos y sociales. Entre otros, destaca la imperiosa necesidad de ampliar su orientación eminentemente académica y técnica, ofreciendo al alumnado otros aprendizajes de tipo cívico y social, que puedan repercutir en el ejercicio de una ciudadanía genuinamente democrática. Más aún en un momento como el actual, donde autoras como Reparaz et al. (2015) ya tienen advertido de la pertinencia de una educación cívica que permita hacer frente desde la universidad a retos como las situaciones de injusticia social, la diversidad cultural o los movimientos migratorios (Ugarte y Naval, 2008/2009).

Ahora bien, la formación ciudadana no goza del mismo reconocimiento en todos los niveles educativos. Al menos esa es la situación en España, donde su presencia en los niveles no universitarios ha sido objeto de un considerable debate. Así lo constatan Santos Rego y Lorenzo (2010), al afirmar que su presencia en la educación primaria y secundaria supera en bastante medida al que es el caso en la universidad, debido a la visión notablemente extendida de que los principios que rigen la formación en las etapas iniciales son diferentes a los que priman en la Academia.

Además, en nuestros días, la formación cívica y social ha de encontrar acomodo en un panorama donde la universidad también ha de estar vigilante de lo que acontece en el mercado de trabajo y, por consiguiente, tratar de mejorar la empleabilidad de su alumnado. En este sentido, conviene que estas dos lógicas, la de corte humanista y la orientada al mundo del trabajo, coexistan y se complementen para así dotar de mayor profundidad al aprendizaje universitario. Bajo esta premisa, Naval et al. (2011, p. 81) incluso llegan a afirmar que "la preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa se presentan como los dos objetivos más relevantes de la educación para las próximas décadas y también como objetivos clave para la formación universitaria".

Con lo dicho hasta aquí, la universidad del siglo XXI toma para sí una nueva misión: la de fortalecer la dimensión social de la formación que ofrece (Naval y Arbués, 2018). Se trata, en definitiva, de que el alumnado desarrolle su competencia cívico-social, entendida como "un conglomerado de factores cognitivos y socio-afectivos (incluyendo conductas, destrezas comunicativas, habilidades interactivas, etc.), que propulsan una disposición individual a ser, estar y sentirse de una manera determinada, pero siempre susceptible de ser entendida según patrones de vida comunitaria" (Santos Rego y Lorenzo, 2010, p. 10).

Pero lo que realmente interesa, pensando en la formación integral de los estudiantes, es la complementariedad de la formación de tipo cívico con otra más técnica. Esta idea es defendida por Buxarrais (2006), al insinuar que no solo importa que el alumnado adquiera conocimientos de tipo técnico, que normalmente poseen al finalizar sus estudios, sino que sean capaces de movilizarlos y aplicarlos en contextos laborales y sociales, lo que requiere de una preparación ética y cívica.

Por ello, lo que en este trabajo se pretende es abordar posibilidades formativas que permitan trabajar el desarrollo cívico en la educación superior, y hacerlo en un marco donde el aprendizaje debe centrarse en el alumnado y en su propia experiencia.

Y es que este tipo de competencias y aprendizajes no pueden ser alcanzadas por medio de mecanismos clásicos, basados en la transmisión de información y conocimientos, sino que "se aprenden, mayormente, en la cotidianeidad, en los marcos de convivencia entre personas, grupos e instituciones" (Sotelino et al., 2016, p. 233). En concreto, se propone el aprendizaje-servicio como una metodología que, por su directa vinculación con el entorno comunitario a fin de trabajar los diferentes contenidos disciplinares, permite al alumnado implicarse en la vida social y complementar los aprendizajes académicos con otros de tipo cívico-moral (Santos Rego et al., 2015).

1. Aprendizaje-servicio: experiencia para el fortalecimiento de la dimensión social del aprendizaje

El aprendizaje-servicio (ApS), entendido como modalidad de educación experiencial, tiene su origen en los Estados Unidos de América, nutriéndose directamente de la corriente del pragmatismo americano y, concretamente, de las ideas de John Dewey. No es de extrañar, por tanto, la profunda institucionalización y tradición del uso de esta metodología en las universidades americanas desde la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, la semilla del ApS no germinó en España hasta el comienzo del siglo XXI, con dos décadas de crecimiento exponencial, si bien la producción científica derivada de ese auge no ha contado siempre con el rigor adecuado en su fundamentación y metodología de investigación (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020).

Una definición bien ajustada de esta metodología es la que ofrecieron hace ya una década Naval et al. (2011):

Propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas. Se conceptualiza dentro de la educación experiencial y se caracteriza por: a) protagonismo del alumnado; b) atención a una necesidad real; c) conexión con objetivos curriculares; d) ejecución del proyecto de servicio y e) reflexión (p. 88).

Se trata, por tanto, de una estrategia donde las experiencias del alumnado en un marco comunitario se convierten en el principal signo identificativo desde el punto de vista pedagógico. Es aquí donde se encuentran las influencias más directas que ha recibido del pragmatismo y de John Dewey, toda vez que ya en ellas se desprende una visión de la educación donde la experiencia de los estudiantes en su comunidad es tanto fuente de aprendizaje como de desarrollo social (Santos Rego et al., 2020).

En concreto, las aportaciones de Dewey se reflejan en el doble binomio de la metodología (aprendizaje, por un lado, y servicio, por el otro) (Santos Rego, Mella-Núñez y García-Álvarez, 2021). Así, en cuanto a la dimensión del aprendizaje, son reconocibles influencias en lo que tiene que ver con el potencial educativo de la experiencia de los individuos, así como con el pensamiento reflexivo como medio para convertir esas experiencias en auténticos aprendizajes. Por su parte, en lo que respecta al servicio, son numerosas las ideas del filósofo americano que terminan por nutrir a la metodología del ApS, entre las que destacan sus reflexiones en torno a la comunidad democrática, el servicio como medio y garante de desarrollo de dicha democracia, y la educación como fuente transformadora de las dinámicas sociales tradicionales. Ahora bien, conviene recordar que fue más tarde, en las ideas de David Kolb, donde se conformó una teoría

del aprendizaje experiencial, capaz de informar el proceso por el que el alumnado aprende cuando participa en aprendizaje-servicio (Kolb, 1984; Kolb y Kolb, 2005).

Que el ApS en la universidad favorece el desarrollo de competencias cívico-sociales en el alumnado, al ubicarlo frente a necesidades de su comunidad, es una cuestión de la que la literatura científica da buena cuenta (Vogelgesang, 2009). Hace ya más de dos décadas desde que Battistoni (1997) asociaba el desarrollo de estas destrezas y actitudes cívicas a la participación en experiencias de tamaño calado. Según el autor, este hecho se intensifica cuando la actividad se concibe como un ejercicio de responsabilidad mutua, fundamentado en un paradigma que promueve el desarrollo de una ciudadanía democrática. Se aleja así de la idea de que este tipo de proyectos son una suerte de acto caritativo en los que la universidad, y en particular el alumnado, realiza un ejercicio altruista para ayudar a los menos favorecidos.

Pero no podemos olvidarnos aquí de las evidencias empíricas obtenidas sobre la potencialidad de esta metodología para trabajar la dimensión cívica del aprendizaje (Santos Rego, Mella, Naval et al., 2021). Sirva como muestra el análisis cuasiexperimental llevado a cabo por Moely, McFarland et al. (2002), en el que se puso de manifiesto cómo el alumnado involucrado en proyectos de ApS obtenía mejores resultados en el Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ). En concreto, refiriéndose a las siguientes dimensiones: acción cívica, competencias interpersonales y de resolución de problemas, conciencia política, competencias de liderazgo, y actitudes de justicia social. La única escala en la que no se observaron diferencias significativas fue en la actitud hacia la diversidad. Al respecto, y esta vez con un estudio cualitativo, Einfield y Collins (2008) sí que reportaron mejoras en las actitudes referidas a la desigualdad; el desarrollo de la competencia multicultural; y el compromiso cívico, entendido como el ejercicio de una ciudadanía activa y el compromiso de servicio a la comunidad.

Pero no solo es importante la convicción de que la participación en ApS enriquece el desarrollo social del estudiantado, pues también es de interés considerar las variables que pueden influir en el modo en que se producen este tipo de aprendizajes. Uno de los factores que parecen motivar el aprendizaje cívico que un alumno podrá adquirir, amén de cuestiones directamente relacionadas con la calidad del proyecto, es el bagaje o historial de participación social y de servicio a la comunidad que posee. De esta manera, la participación previa, tanto en otros proyectos de ApS (Brandes y Randall, 2011), como en actividades de voluntariado tradicional (Astin et al., 2006), parecen predisponer al alumnado a un mayor crecimiento en perspectiva cívica. Estos datos favorecen la afirmación de que a mayor experiencia del alumnado (tanto en servicios a la comunidad como en entidades sociales), más provecho sacará a su participación en proyectos de ApS.

En definitiva, el aprendizaje-servicio se descubre como un punto de apoyo para que el alumnado cambie su percepción del mundo que le rodea y tome conciencia de su papel en el mismo. Los resultados de Moely e Ilustre (2013) refuerzan tal planteamiento al hallar que los individuos participantes en estas experiencias aumentaban su compromiso comunitario, su interés por los problemas políticos y sociales de su entorno, y que, en general, cambiaban su percepción acerca de la cultura y los problemas comunitarios.

Por todo lo expuesto, el ApS cuenta con el aval suficiente para ponerlo en el punto de mira de los procesos educativos que tienen lugar en la universidad. Sin embargo, la fuerza con la que puede irrumpir en la coyuntura actual no solo vendrá dada por su aplicación en las aulas por un profesorado con hambre de cambio, pues también es imprescindible un amparo desde la propia institución universitaria, con la creación, o aprovechamiento, de instancias y personal preparado al efecto (Santos Rego et al., 2020).

2. El aprendizaje-servicio en contexto: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela

Apelamos ahora a un ejemplo de asentamiento consolidado del aprendizaje-servicio en la universidad. Es el caso de la Universidad de Santiago de Compostela, donde esta metodología ha experimentado un sentido desarrollo, tanto en el terreno académico como en el de la investigación (Santos Rego et al., 2020). Además, lo hizo siguiendo un meditado proceso de institucionalización, en absoluto ajeno a las recomendaciones emanadas de la misma Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CADEP-CRUE, 2015).

No han faltado, por supuesto, los documentos programáticos y normativos que han dado soporte a la introducción del ApS en la universidad compostelana. Entre ellos destacan el Plan Estratégico 2011-2020 (Universidad de Santiago de Compostela, 2011), la Memoria de Responsabilidad Social 2016 (Universidad de Santiago de Compostela, 2018), y la Programación Plurianual 2019-2022 (Universidad de Santiago de Compostela, 2019).

Fue así como se ha iniciado (la última década ha sido decisiva) y consolidado un programa institucional de promoción y apoyo al aprendizaje-servicio, con un plan de acción que pivota alrededor de tres ejes centrales: la formación del profesorado, la convocatoria de proyectos de innovación en ApS, y el reconocimiento y la difusión de la implementación de proyectos concretos (Agrafojo et al., 2017). Este triángulo de acción reafirma el compromiso institucional de la cinco veces centenaria universidad con el aprendizaje-servicio, pues desde la formación del profesorado se articulan procesos de acompañamiento, seguimiento y reconocimiento de docentes y estudiantes implicados en ApS.

Asimismo, este programa institucional también se define por su conformación a partir de tres servicios y estructuras ya existentes en la Universidad de Santiago de Compostela, lo que ha auspiciado la unión de docencia, responsabilidad social e investigación (Santos Rego et al., 2020).

- El Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CeTA). Es la instancia que acoge el programa institucional de aprendizaje-servicio, pues se encarga de gestionar la formación del profesorado, impulsando además la convocatoria de proyectos de innovación educativa y su posterior reconocimiento.
- El Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU). Tiene a su cargo la gestión de las actividades de participación social del alumnado, y cuenta con un amplio conocimiento del entorno de la universidad. Gestiona, dicho brevemente, los convenios, el reconocimiento de los estudiantes y la tramitación de los seguros.

- El Grupo de Investigación ESCULCA. El ApS destaca desde hace lustros como una de sus principales líneas de trabajo, lo que le permite colaborar con el CeTA para formar al profesorado, ayudando también en la supervisión y evaluación de los proyectos.

Además, el trabajo del GI ESCULCA ha permitido dotar de solvencia científica al proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio. Lo hizo al amparo de un proceso de investigación continuado que se ha articulado en torno a dos proyectos de I+D+I, del Plan Nacional:

- El primero de ellos (Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes - EDU2013-41687-R) logró validar un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje-servicio en la universidad española, para lo cual se diseñó, se implementó y se evaluó un programa de ApS, analizando los efectos académicos y cívico-sociales del mismo en los estudiantes.
- El segundo (Aprendizaje-Servicio y Empleabilidad de los estudiantes universitarios en España. Competencias para la inserción laboral - EDU2017-82629-R) se marcó el objetivo de avanzar en la validación y reconocimiento de los aprendizajes que los jóvenes adquieren en la educación superior. Para ello, se centró en analizar la relación entre proyectos de ApS de calidad y el desarrollo de las llamadas competencias genéricas o transversales, que influyen en la mejora de las condiciones de empleabilidad de los egresados universitarios.

Con esto, no queremos sino poner de manifiesto la importancia de la evaluación como elemento central para el correcto desarrollo de un programa de institucionalización de esta metodología. Todo ello en aras a un crecimiento consistente, acorde con la formulación y desarrollo de proyectos a la altura de lo que cabe esperar en la universidad.

En conclusión

Es meridiano que el aprendizaje-servicio ha experimentado un fuerte crecimiento en las dos últimas décadas, siendo digno de consideración, incluso bajo una óptica comparada, el caso de la universidad española. Su irrupción tampoco ha sido ajena a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y al fortalecimiento de una dimensión social del aprendizaje, teniendo presente su carácter procedimental a medio camino entre el mundo académico y el comunitario.

Es plausible, pues, defender el ApS como una metodología que favorece un abordaje más completo de la formación universitaria, al conectar el trabajo curricular en las diferentes materias de estudio con auténticas necesidades identificables en un marco de vida comunitario. El aliciente procede de una relación bidireccional, donde el aprendizaje académico pone al alumnado en disposición de ofrecer un servicio social especializado y de suficiente calidad, a la vez que dicho servicio permite ampliar la significación del aprendizaje en una disciplina bajo un punto de vista social y aún profesional.

Se trata, por ende, de una metodología donde la experiencia de los estudiantes en la comunidad, máxime si va acompañada de un proceso de reflexión y

reestructuración cognitiva, favorece la puesta en práctica de los aprendizajes adquiridos en el aula. Y lo hace, además, incidiendo en el desarrollo cívico, pues coloca al alumnado en contacto con situaciones sociales complejas.

No obstante, la utilización del aprendizaje-servicio en la educación superior ha de correr pareja con dinámicas de institucionalización creíbles, susceptibles de mostrar el apoyo de la universidad a esta metodología, y a su sostenibilidad, periódicamente evaluable, en sus facultades y departamentos.

Hemos tomado como referente cercano el de nuestra propia universidad compostelana. Aquí hemos avanzado en la formación del profesorado y se ha podido conformar una masa crítica de interés contrastado en cuanto a ideas y proyectos, algunos muy relevantes en su plasmación académica y social. Y alentando, de paso, más implicación del alumnado en actividades formativas, y de una parte sugerente del profesorado en iniciativas de signo diverso en las grandes áreas de conocimiento.

Referencias bibliográficas

Agrafojo, J., García Antelo, B., y Jato, E. (2017). Aprendizaje-servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 3, 23-34. https://doi.org/10.1344/RIDAS2017.3.3

Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Misa, K., Anderson, J., Denson, N., Jayamukar, U., y Yamamura, E. (2006). Understanding the effects of service-learning: A study of students and faculty. https://www.researchgate.net/publication/266456683_Understanding_the_Effects_of_Service-Learning_A_Study_of_ Students_and_Faculty

Battistoni, R. M. (1997). Service learning and democratic citizenship.Theory nto Practice, 36(3), 150-156. https://doi.org/10.1080.00405849709543761

Brandes, K., y Randall, G. K. (2011). Service learning and civic responsibility: Assessing aggregate and individual level change. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 23(1), 20-29.

Buxarrais, M. R. (2006). La misión de la universidad en la construcción de la ciudadanía europea. En M. A. Murga y M. P. Quicios (Coords.), La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa (pp. 39-56). Dykinson.

CADEP-CRUE. (2015). Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad. http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf

Einfeld, A., y Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. Journal of College Student Development, 49(2), 95-109. https://doi.org/10.1353/csd.2008.0017

Kolb, A. Y., y Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. Academy of Management Learning & Education, 4(2), 193-212. https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning. Experience at the source of learning and development. Nueva Jersey, NJ: Prentice Hall.

Moely, B. E., e Ilustre, V. (2013). Stability and change in the development of college students' civic attitudes, knowledge, and skills. Michigan Journal of Community Service Learning, 19(2), 21-35.

Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S., e Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. Michigan Journal of Community Service Learning, 9(1), 18-26.

Naval, C., García, R., Puig, J., y Santos Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. Encounters on Education, 12, 77-91.

Naval, C., y Arbués, E. (Eds.). (2018). Hacer la universidad en el espacio social. EUNSA.

Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el aprendizaje-servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. Revista Complutense de Educación, 31(1), 69-82. https://doi.org/10.5209/rced.61836

Reparaz, C., Arbués, E., Naval, C., y Ugarte, C. (2015). El Índice Cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. Revista Española de Pedagogía, 73(260), 23-51.

Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2010). Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español. Revista Electrónica de Investigación Educativa, número especial, 1-17.

Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Mella, I. (2020). El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes. Octaedro.

Santos Rego, M. A., Mella, I., Naval, C., y Vázquez, V. (2021). The Evaluation of Social and Professional Life Competences of University Students Through Service-Learning. Fronties in Education, 6. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606304

Santos Rego, M. A., Mella-Núñez, I., y García-Álvarez (2021). Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario. La sombra de John Dewey. Perfiles Educativos, 43(173), 166-182. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59818

Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo. Barcelona: Octaedro.

Sotelino, A., Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2016). Aprender y servir en la universidad: una vía cívica al desarrollo educativo. Teoría de la Educación, 28(2), 225-248. doi: 10.14201/teoredu282225248

Ugarte, C., y Naval, C. (2008-2009). El desarrollo de las competencias cívicas en la universidad. Una experiencia de enseñanza on line-presencial. Cuestiones Pedagógicas, 19, 115-140.

Universidade de Santiago de Compostela. (2011). Plan Estratéxico 2011-2020. Universidade de Santiago de Compostela. http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/calidade/descargas/Planificacion/planEstratexicoUSC.pdf

Universidade de Santiago de Compostela. (2018). Memoria de Responsabilidade Social 2016. https://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/info_xeral/responsable/memoriars/descargas/mrs-2016.pdf

Universidade de Santiago de Compostela. (2019). Programación Plurianual 2019-2022. http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/goberno/claustro/certificacion-Linas-Xerais-da-Programacion-Plurianual-2019-2022ok.pdf_asinado.pdf_.pdf

Vogelgesang, L. J. (2009). Civic engagement and service-learning. The challenge and promise of research. En B. E. Moely, S. H. Billig, y B. A. Holland (Eds.), Creating our identities in service-learning and community engagement (pp. 237-250). Information Age Publishing.

UNA MIRADA EDUCATIVA DEL DESARROLLO SOSTENIBLE O NO TE ANDES POR LAS RAMAS

Ramón Mínguez Vallejos
rminguez@um.es
Universidad de Murcia

Resumen

Vivimos una época de profunda crisis que afecta a las relaciones de las personas con la naturaleza, como también el equitativo acceso a los bienes y recursos que nos facilita la Tierra. La sociedad actual está asentada en la cultura del consumo, cultura que afecta a las formas de vida en su conjunto, a las múltiples manifestaciones de la vida y a todas las dimensiones de la persona. Durante los últimos decenios, el consumo ha aumentado de modo tan exponencial que nos ha conducido a una forma de vida que ha desembocado en una seria amenaza para el futuro de la humanidad y de la vida en este planeta.

La educación puede contribuir a modificar la relación de los seres humanos entre ellos y con la naturaleza. Para ello, es preciso reorientar el sentido de la educación hacia una forma de vida sostenible. Educar en valores para una vida sostenible no consiste solo en tomar conciencia de los problemas medioambientales producidos por un uso incontrolado y despilfarrador de las personas. Se necesita, además, otra educación basada en otra ética y en otra práctica educativa. El capital vital de la Madre Tierra debe mantenerse como un valor en sí mismo para las generaciones presentes y futuras. Junto a este valor, otros (el decrecimiento, la austeridad y la vía de la simplicidad) que contribuyan a un modo sostenible de vida.

Palabras clave: Valores; Educación; Sostenibilidad; Ciudadanía.

Abstract

We live in a time of deep crisis that affects people's relationships with nature, as well as the equitable access to the goods and resources provided by the Earth. The current society is based on the culture of consumption, culture that affects the life forms as a whole, the multiple manifestations of life and all the dimensions of the person. During the last decades, consumption has increased so exponentially that it has led us to a way of life that has led to a serious threat to the future of humanity and life on this planet.

Values Education can help to modify the relationship of human beings with each other and with nature. For this, it is necessary to reorient the sense of education towards a sustainable way of life. Educating for a sustainable life is not only about becoming aware of environmental problems caused by an uncontrolled and wasteful use of people. In addition, another education based on another ethic and another educational practice is needed. The vital capital of Mother Earth must remain a value in itself for present and future generations. Along with this value, others (degrowth, austerity and the way of simplicity) that contribute to a sustainable way of life.

Keywords: Values; Education; Sustenaibility; Citizenship.

1. Introducción

Durante los últimos tiempos ha ido creciendo la importancia crucial del medio ambiente para el sostenimiento de la vida, de insospechadas consecuencias para el futuro de la humanidad y demás seres vivos. Es por ello que se admite una estrecha vinculación entre medio ambiente y comportamiento humano. Esta relación se ha mostrado cada vez más patente con el progresivo deterioro medioambiental, lo cual ha contribuido a la aparición de una conciencia, prácticamente universal, de que la naturaleza está amenazada por la actividad humana. Esta percepción de riesgo ha sido uno de los principales argumentos a favor de la sostenibilidad entre naturaleza y vida. Desde esta perspectiva, se ha desarrollado una lógica del crecimiento sostenible en los múltiples experimentos dentro de los "límites del planeta" (Meadows, Randers y Meadows, 2006).

Pero, a pesar de los esfuerzos realizados durante los últimos tiempos, existe una notable evidencia científica de que el futuro de nuestro planeta corre serio peligro: la amenaza de destruir la biodiversidad de la vida y el riesgo de desaparición. Por eso hoy se admite que el actual modelo de producción es insostenible, como lo evidencian numerosos estudios, informes técnicos e investigaciones (Almond, Grooten y Petersen, 2020). Y también sigue presente la convicción de que no hay un futuro muy esperanzador para la vida en la madre Tierra y sus habitantes si no se adoptan medidas de mayor calado que afecten a las formas de vida humana.

Como dato revelador, el estudio realizado por GAD3 (junio de 2021) indica que existe una tendencia a mayor concienciación en la sociedad española ante el reto del cambio climático, mientras que las instituciones y las empresas aún tienen un largo camino por recorrer hacia la sostenibilidad. A nivel mundial, el informe del panel intergubernamental sobre cambio climático (IPCC, 2021) revela que el aumento de los fenómenos extremos es responsabilidad de la humanidad y que ya se han producido cambios irreversibles en la naturaleza durante siglos. El secretario de la ONU afirma que este estudio es un "código rojo" para la humanidad, porque nos enfrentamos a un riesgo inminente y la única manera de evitar que se supere este umbral es intensificar urgentemente nuestros esfuerzos y persuadir sobre el camino más ambicioso.

Así pues, no vale aceptar cualquier componenda. Si, por una parte, los elementos básicos que aseguran el sostenimiento de la vida se hallan en un acelerado proceso de degradación natural y, por otra, la actividad económica, política y cultural de la inmensa mayoría de la población mundial sigue un derrotero realmente poco sostenible, entonces la situación actual parece bastante evidente: la explotación abusiva de los recursos naturales está directamente relacionada la actividad humana y con el aumento de las desigualdades sociales en nuestro mundo (Rauchecker y Chan, 2016; Alvaredo, Chancel, Piketty, Sáez y Zucman, 2018).

Ante este panorama de serio riesgo de destrucción del medio ambiente y de la vida para todos, se pronostica la necesidad de un cambio radical del comportamiento humano. Numerosos especialistas demandan un nuevo paradigma que compatibilice el desarrollo equilibrado de las sociedades con el mantenimiento de la vida en el sistema Tierra (Steffen et al. 2015). También exigen un modo de vida "más amable" con todo lo

que rodea al hombre. Se trata, pues, de afrontar uno de los retos más importantes a nivel mundial, decisivo para el futuro de nuestro planeta (Francisco, 2015). Es el momento en el que, a nuestro juicio, la comunidad internacional debería revisar su modus vivendi y no "andarse por las ramas" para comprometerse más en la consecución de un mundo sostenible para todos.

2. (In-)Sostenibilidad

Leonardo Boff (2013), uno de los autores de la "Carta de la Tierra", califica el problema de la sostenibilidad medioambiental como una cuestión de vida o muerte, trascendental asunto que amenaza a nuestro futuro común. Sin ánimo de exhaustividad, quizá sería suficiente con afirmar que el actual estilo de vida de millones de humanos es difícil de prolongarlo en el tiempo sobre la base de alguna de las siguientes argumentaciones.

2.1. Capitalismo y postpandemia: ¿cambiar para seguir igual?

Una de ellas se refiere a los supuestos cambios aplicados hasta ahora en la economía mundial y dirigidos desde los países más industrializados del mundo. Estos cambios no han logrado la deseada protección de nuestro medio ambiente, ni tampoco caminar hacia un futuro común deseado. El informe de Gould, Pellow y Schnaiberg (2008) constata que sigue prevaleciendo el sistema economicista de producción, generador de sociedades duales (riqueza y pobreza), y de altos niveles de contaminación medioambiental, como principal eje sobre el que se articula y en el que se sostienen prácticamente todas las sociedades de nuestro mundo.

Además, según el informe sobre la desigualdad global de Alvaredo, Chancel, Piketty, Saez y Zucman (2018), el 1% de la población mundial recibió el doble de ingresos que el 50% más pobre, un grupo que, sin embargo, ha experimentado tasas de crecimiento importantes. Por su parte, la clase media global, que contiene al 90% de la población de la Unión Europea y de Estados Unidos, se contrajo. Es relevante esta situación porque, desde finales del pasado siglo, se observa en prácticamente todos los países, tanto ricos como emergentes, transformaciones de gran tamaño en la propiedad de la riqueza, que pasa del dominio público al privado. Esto limita la capacidad de los gobiernos para reducir la desigualdad y los problemas relacionados con el deterioro medioambiental.

Al disminuir considerablemente el control del Estado sobre el sistema económico, éste convierte todo en mercancía: desde el agua y los alimentos hasta las relaciones humanas. No resulta extraño que no haya ética posible que no sea sino la de la ganancia económica y la moral del individualismo posesivo. La estrategia seguida como resultado de ese sistema es la de generar cambios que garanticen la continuidad del sistema capitalista, no en proteger la vida en la Tierra y el futuro de la civilización humana.

Con motivo de la pandemia causada por el COVID-19, se ha abierto recientemente un amplio debate sobre cómo será el mundo post-pandemia. Algunos optimistas creen haber "aprendido la lección" y se debe desarrollar una relación amistosa con la naturaleza y que las sociedades deberían superar las profundas desigualdades actuales en la línea marcada por la Encíclica del Papa Francisco; incluso, la Universidad debería tomar cartas en el asunto (Escámez y Peris, 2021). Si no

compartimos el deber de tratarnos de modo fraterno, digno y respetuoso, entonces es muy probable que nada ni nadie se salvaría de la anunciada catástrofe mundial.

En esta línea de argumentación destaca la publicación de Schwab y Malleret COVID-19: El gran reinicio (2020). Afirman que la pandemia ha agudizado la condición vulnerable del ser humano y las desigualdades a nivel planetario, siendo ahora, el tiempo oportuno de un "cambio radical" que ayude a modificar la inversión económica y el contrato social entre la población y su gobierno. "En el futuro, los problemas más importantes radican en la concatenación de lo económico, geopolítico, social, ambiental y los riesgos tecnológicos que se derivarán de su impacto en empresas y particulares" (Schwab y Malleret, 2020, 250).

Lo que causa grave preocupación con esta publicación es una nueva propuesta corporativista procedente de determinados grupos económicos (Stakeholder Capitalism), que desatienden las voces y demandas de la gran mayoría de la humanidad. La propuesta se encuentra inmersa en una burbuja capitalista, alejada de la realidad mundial. Precisamente con la pandemia se ha "descubierto" el esencial trabajo de cuidados no remunerados que se llevan a cabo en todo el mundo. Si en 2019 (Oxfam, 2020), los más dos mil millonarios en el mundo poseían más riqueza que más de cuatro mil millones de personas, es consecuencia de un sistema económico que refuerza el privilegio de una élite. Se debería caminar hacia una economía más humanista y en la publicación de Schwab y Malleret no se valora al conjunto de la sociedad, sino que se alimenta una nueva carrera por el beneficio económico y la acumulación de riqueza. No se pone en cuestión el paradigma que está destruyendo los bienes de la naturaleza, basado en el crecimiento y explotación de la naturaleza, como tampoco la cada vez mayor brecha de desigualdad social.

Creemos que difícilmente prosperará esta iniciativa, porque la Tierra está mostrando ya límites casi irreversibles de su sostenibilidad. Si no revierte el afán lucrativo del capital, seguirá produciéndose millones de seres condenados a la miseria y el hambre. Si no cambiamos nuestra relación con la naturaleza, ésta no podrá actuar como soporte básico para la humanidad.

2.2. El antropoceno: ¿más antropocentrismo?

Otro de los argumentos que justifica la insostenibilidad actual de la vida en nuestro planeta es aquella que hace alusión a la aparición de una nueva era geológica: el antropoceno. Los humanos han modificado el funcionamiento de la biosfera de manera tan profunda que muchos creen que estamos asistiendo a una época geológica inédita. Con ese concepto se quiere señalar la capacidad de impacto del ser humano hacia todas las formas de vida, haciendo desaparecer especies naturales y aumentar las condiciones que les son favorables (Cardinale et al, 2012). Lo característico del antropoceno es la constatación de la huella ecológica, esto es, el papel central que desempeña el ser humano para producir cambios significativos en la naturaleza .

Lo que está ocurriendo no es una novedad conceptual, sino que estamos viviendo bajo unas condiciones que nos permite afirmar que las acciones humanas sobre la naturaleza son de tal impacto ambiental que "el ser humano es contemplado como miembro de una especie biológica que transforma su entorno" (Arias-Maldonado, 2020,

16). Al admitir que vivimos en otra era geológica, ello supone reconocer de hecho que los seres humanos son un factor vital determinante.

En la actualidad, son innumerables las voces que se levantan afirmando la necesidad de garantizar la sostenibilidad de nuestro eco-sistema y de nuestra propia vida. Existe la alerta de que la Tierra ya no puede recuperarse al mismo ritmo que el ser humano hace uso de los recursos naturales. Hay situaciones de clara agresión que equivalen a una especie de "guerra total" contra la naturaleza, sin concederle reposo y tiempo para regenerarse. El antropoceno se parece a un teleproyectil dirigido contra toda la biosfera, por lo que razonable preguntarse: ¿qué hacer para desactivarlo?

Se trata de un asunto inaplazable que urge cambiar nuestra relación con la naturaleza. Ya no se puede considerar a la Tierra como una despensa de recursos ilimitados. Aunque diversa, la Tierra es pequeña y sus bienes limitados, por lo que es necesario producir lo que necesitamos sin sobrepasar los límites de la Tierra y pensando en los que vendrán después de nosotros.

Por tanto, es un punto de no retorno actuar contra el imperio del antropoceno. Si la degradación de la naturaleza corre paralela con el deterioro humano de las sociedades, entonces la preocupación central de la ciudadanía ya no debería estar tan centrada en mantener los actuales niveles de vida y consumo en los países ricos o para descontaminar a los países en vías de desarrollo, sino en promover la ecología integral (Pérez Andreo, 2016), aquella que garantice el mantenimiento de la vida en todas sus manifestaciones. Además, es preciso cambiar la idea de que el ser humano no es amo y propietario exclusivo de la naturaleza, sino que es el principal responsable y guardián de la vida en nuestro planeta.

Es urgente "otra sostenibilidad" que no dilapide a la naturaleza y destruya el equilibrio Tierra-Vida. En consecuencia, es inevitable superar cualquier antropocentrismo que trate de asegurar egoístamente la vida humana desatendiendo a la comunidad vital de la que todos dependemos. La sostenibilidad debe atender a todo el sistema, centrado en una relación nueva con la Tierra, consigo mismo y con el "otro" (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016). Estaríamos ante un nuevo paradigma, un concepto integrador de sostenibilidad.

2.3. Neoconsumismo: ¿consumir sin límite?

El problema es el actual sistema de relación hombre-naturaleza que descarta todo lo que no le resulte útil. Mientras sea productivo es útil, cuando no, se tira o abandona. La cultura consumista de usar y tirar (Martínez Barreiros, 2012) no atiende a los límites del planeta, poniendo en riesgo de extinción a eco-sistemas.

La sociedad de consumo ha ido provocando un comportamiento generalizado y, a la vez, individualizado de consumo desenfrenado e irreflexivo, alcanzando un alto ritmo de desecho de bienes. Los productos tienen su propia "fecha de caducidad"; es decir, están programados para dejar de ser útiles. De este modo, el consumidor ya no está atento tanto a la calidad del producto, sino a satisfacer sus deseos. Bajo esta perspectiva, la sociedad de consumo ha generado en el consumidor una espiral ilimitada de deseo consumista de bienes y productos. Y esta insaciabilidad del hombre contemporáneo genera toneladas de basura, lo que convierte al planeta en un lugar de constante degradación ambiental y en riesgo para todas las especies. Por todo ello, ante

las innumerables proyecciones de cubrir deseos insospechados del ser humano, es imprescindible tomar conciencia del lugar que ocupa en el planeta para no dejarse influir por culturas insostenibles y consumistas y perjudicar al medio ambiente y a las generaciones futuras (Sindei y Antunes, 2018).

Poner límites sería una de las palabras clave. Límites en el hombre, en sus elecciones y gustos. La sociedad de consumo ha creado una constelación de necesidades superfluas con la única finalidad de consumir más allá de lo necesario. Modificar nuestra estructura volitiva, deformada por el deseo excitado, llevaría a admitir que todo no está permitido, solo lo que asegure la pervivencia de lo vivo. Al poner límites a nuestros deseos, emerge otra clave en este nuevo concepto: todo está relacionado. El hombre está relacionado con el otro y con lo otro. Ello le permitirá evitar el enclaustramiento y abrirse a lo que está fuera de sí mismo: el otro hombre y toda la naturaleza como otra realidad de la que necesita ser preservada para vivir y perdurar en el tiempo.

Para preservar la vida es importante tomar decisiones apoyadas en la tecno-ciencia, pero también en la razón cordial y sensible (Cortina, 2007). En ella se encuentra la base de otra ética, caracterizada por la compasión (Mínguez y Pedreño, 2019) y el cuidado de la vida (Francisco, 2015). Esta ética del cuidado debe estar comprometida a favor de la vida y en contra del antropoceno (Boff, 2002). De ahí que sea necesario construir otro modo de vida orientado desde esta ética.

Por último, los comportamientos humanos en sociedades avanzadas se rigen más por la cultura del consumo y despilfarro que por la cultura de la resiliencia. Inmersos en la dinámica imposible del consumo ilimitado, es muy oportuno recordar que, durante las últimas décadas, las crisis climáticas extremas han aumentado en número e intensidad en muchas regiones del mundo. El efecto más significativo de esto es que el cambio climático se ha convertido en una de las principales causas del hambre y desigualdad en el mundo.

En efecto, el informe de la FAO (2021) indica que los conflictos, las condiciones extremas del clima y las desaceleraciones y debilitamientos de la economía, junto a elevados y persistentes niveles de desigualdad social, están en la base de inseguridad alimentaria y malnutrición de millones de personas. Junto a ello, el informe de la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de Naciones Unidas (UNOCHA, 2019), señala que los desastres naturales y el cambio climático generan un alto costo humano. Los desastres afectan a 350 millones de personas en promedio cada año y causan miles de millones de dólares en daños. Además, la inseguridad alimentaria está aumentando. En solo dos años, entre 2015 y 2017, el número de personas que experimentaron inseguridad alimentaria aumentó de 80 millones a 124 millones de personas.

Los argumentos señalados muestran, al menos brevemente, un evidente cuestionamiento del actual modelo de crecimiento capitalista. Es cierto que ese modelo ha creado mucha riqueza, pero dista mucho de haberse distribuido de modo justo, equitativo y solidario, incluso en aquellos países más redistributivos (sociedades del bienestar). No obstante, admitiendo el deterioro medioambiental, aún se sigue depositando fe en la ciencia y la tecnología, porque de su proceder terminará con este "descomunal" crecimiento. Sin embargo, el problema es cómo integrar la ciencia y la técnica para que no sean instrumentos de dominación de la naturaleza. Tampoco que

nuestro estilo de vida responda al interés privado, sino que sirva para el bien común de todos.

3. Educar hacia otro modelo de hombre, de sociedad y vida

Si educar hoy consiste en preparar personas competentes y emprendedoras que, con su capital humano, contribuyan al crecimiento económico y aumentar la producción capitalista, fácilmente es previsible que la educación seguirá formando individuos al modo burgués , entendiendo como tal a aquel que logra sobrevivir y enriquecerse por el esfuerzo personal de producir.

Aunque el capitalismo sea un sistema económico y dispone de unas estructuras que permiten la producción, no deberíamos olvidar que ella misma es una cultura, que difunde una imagen del mundo y exige para sí misma un modo de vida determinado. Es lo que Weber (2012, original de 1904) identificó como espíritu del capitalismo.

Una condición sine que non para que el sistema de vida capitalista perdure en el tiempo es la incesante producción de bienes y servicios que, inevitablemente, se orienta hacia la obtención de beneficios individuales. Sin el deseo de acaparar riquezas, no habría necesidad de producir más de lo necesario, lo que daría lugar a que el crecimiento material corriera el riesgo de paralizarse y la forma de vida capitalista estaría amenazada de muerte.

La máxima capitalista, expresada de modo simple, podría resumirse en que ser es igual a tener; esto es, la medida del éxito es la aspiración desmedida a tener más. Curiosamente, este deseo, de notable estímulo para la burguesía, fue ensalzado por Marx y Engels (2013, 55; original de 1848), porque “lleva la civilización hasta las naciones más salvajes”. Insisten en que “la burguesía ha producido maravillas mucho mayores que las pirámides de Egipto, los acueductos romanos y las catedrales góticas; ha acometido y dado cima a empresas mucho más grandiosas que las emigraciones de los pueblos” (Marx y Engels, 2013, 54).

Pero se deberían fijar límites razonables porque, cuando nada nos parece suficiente, es cuando aparecen los efectos indeseados. Por aspirar a tener de modo desmedido, se están produciendo gravísimos problemas sociales y destrucción medioambiental masiva. La misma lógica capitalista lo pone todo al servicio del crecimiento material, multiplicando los problemas a causa de una voracidad irrefrenable en el poseer y en el tener.

No cabe, por tanto, la gratuidad en el sistema de vida capitalista, como tampoco la capacidad para amar, porque “si amar es dar, no recibir, dar más de lo que reciben supondrá estar haciendo un mal negocio” (González-Carvajal, 2017, 151). Así mismo, Horkheimer y Adorno, en su crítica a la Ilustración, expresaron que el capitalista “pone en práctica la prohibición de amar […]. En el mundo del intercambio está equivocado quien más da” (1998, 122). Si anhelamos otro prototipo de ser humano y sociedad, debemos ser conscientes de que educar ha de tener como objetivo prioritario la generación de una identidad que configure una mentalidad, sentimientos, deseos, aspiraciones vitales y comportamientos más allá del modus vivendi capitalista.

Posiblemente, como alternativa al modelo capitalista-burgués, estaríamos ante la necesidad de un prototipo de persona que anteponga el bien común al bien particular,

comprometido con la igualdad de derechos y oportunidades y orientado por el ideal democrático de una igualdad fundamental de todos los seres humanos. Es lo que Zamora (2018) denomina el modelo de ciudadano para este siglo. Pero el sistema educativo se enfrenta a una doble pregunta: ¿A quién educar? ¿Al burgués o al ciudadano? El carácter bifronte de la educación actual obligaría a unir la adquisición de competencias y conocimientos rentables en el proceso productivo con un ethos ciudadano que sirva de justificación en la que se sostienen las relaciones sociales. En otros términos, buscar un justo equilibrio entre una educación profesional y una educación más general, no siempre ha sido fácil de compaginar en los sistemas educativos.

Entendemos que es indispensable crear un puente entre las artes y las ciencias, entre la historia y la técnica, entre lo clásico y lo moderno, entre el pasado y el presente. Deberíamos educar en el diálogo entre la humanitas y la nuova scienza, un nuevo paradigma en el que emergiera un nuevo prototipo de ser humano.

El predominio de la ciencia, en detrimento de la sabiduría, no debería ser tan preeminente en nuestros sistemas educativos. Se ha hecho de la ciencia, del científico y de sus variedades técnicas, un mito, una esfera cuasi sagrada, caracterizada por la infalibilidad y por la creencia de que solucionaría todos nuestros problemas y perplejidades. A pesar de que la ciencia y sus productos técnicos han sido utilizados para fines perversos en numerosas ocasiones, no podemos olvidar que ella misma ha contribuido a la mejora de la calidad de vida de millones de seres humanos, aunque no de todos.

Pero la ciencia no lo es todo en la formación del ser humano. La sabiduría tiene su lugar imprescindible en la configuración de lo humano, válido para aprender a estar en su espacio y vivir como tal en su tiempo. La educación necesita de la contribución de diversas sabidurías como un modo de transitar de una cultura capitalista a otra cultura, la ecológica (Riechmann, 2015), y otra filosofía del cuidar como ecosofía (Comins, 2016), donde el bienestar, principal aspiración del capitalismo, sea sustituido por el bien vivir. Será más fácil, pues, inventar y encontrar salidas y soluciones en estos momentos difíciles y peligrosos cuando, precisamente, nuestra sociedad capitalista se muestra ineficaz y escasamente procura a los seres humanos una orientación y sentido humano, sino más aún desorientación e indecisión.

Aspiramos, por tanto, a un modelo de ser humano inserto en una nueva cultura que supere las limitaciones actuales. Nótese la gran erosión de las identidades culturales, morales y espirituales y la misma fragilidad de los modelos éticos y políticos, tema tan actual planteado en la simbología de la “liquidez” de Bauman (2007). Pero también adviértase de la complejidad de una nueva antropología, asunto que admite múltiples análisis. Solamente aquí indicamos, por ejemplo, el fenómeno del yo fragmentado que, junto al predominio de lo emocional, se concede primacía a lo inmediato y gratificante, a la acumulación lineal de cosas más que al descubrimiento del sentido de las cosas. Y si ampliamos la problemática hacia lo social, en ella se busca la satisfacción de todas las necesidades, pero impide que los individuos aspiren a grandes deseos y proyectos de largo alcance. La vida personal en la sociedad, saciada de consumo y derroche se presenta vacía, desviada y hasta enferma de tantos medios puestos a disposición, carentes de fines que le confieran un sentido humano.

4. Valores para educar en una sostenibilidad alternativa

Resulta bastante evidente que, ante el grave deterioro medioambiental, se está demandando otro modo de producir, consumir y vivir como ciudadanos de este mundo (Díaz-Salazar, 2020). A nuestro juicio, estamos ante un problema de formación moral. Así, abordar la cuestión del deterioro ecológico mostrando un comportamiento sostenible supone que debe ser abordado desde parámetros de justicia y equidad, desde el reconocimiento de la inalienable dignidad de todo ser humano y de nuestra inevitable responsabilidad frente a lo otro, esto es, la naturaleza y todo el sistema que hace posible la vida en sus múltiples manifestaciones (González y Mínguez, 2021).

Aquí optamos por una educación para una vida moral sostenible desde la filosofía de la alteridad (Legros, 2017). Esta educación no se limita al desarrollo del razonamiento o sentimiento moral que quede satisfecho con el cumplimiento de "imperativos categóricos" cuando se está ante el grave deterioro de la naturaleza y riesgo de extensión de seres vivos y/o ecosistemas, sino que inevitablemente comprometa a preguntarse en cómo inducir el sentimiento y el comportamiento de todos y de cada uno hacia otra sostenibilidad en la vida cotidiana. Así pues, nos situamos en una ética y una pedagogía de lo otro, cuya alteridad es el motivo central que expulsa al yo de su posición egocéntrica y dominante ante la naturaleza y los demás seres vivos (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016). Es lo otro lo que provoca, estimula y pone en cuestión la lógica del ser humano como "centro de gravedad", poniendo el centro de atención fuera de sí mismo, en lo otro (el sistema vida) como temática fundamental (Levinas, 2002).

Educar para la sostenibilidad de hoy es optar por una educación que sirva para dar respuesta de lo otro y al otro. Situados en este presupuesto, lo otro y el otro –especialmente quien sufre injusticias por vivir de modo insostenible– son los que demandan con urgencia una respuesta. Nos situamos en la perspectiva de formar al educando a que responda con su comportamiento ante los demás y lo demás (Mínguez, 2012). Ello implica formar para ver, juzgar y actuar. Ver las insuficiencias del individualismo posesivo y del crecimiento económico ilimitado que son dinámicas explotadoras y depredadoras de la vida en todas sus manifestaciones y de nuestro planeta. Juzgar nuestro mundo y nuestra forma de vida desde una visión integral en la que el ser humano debe responder de sí y de todo lo demás para lograr un justo cuidado de todo lo que hace posible la pervivencia de la Madre Tierra. Actuar no desde una ecología ambientalista o conciencia ecológica sin más, sino desde una ecología integral o conciencia planetaria que sea testimonio de una nueva cosmovisión realmente cuidadora del planeta y de todos los sistemas vitales.

Desde esta perspectiva, es posible aportar "salidas" al problema ecológico actual. Adoptar un repertorio de comportamientos alternativos a los que son predominantes en el actual sistema capitalista es uno de los retos con el que se enfrenta la educación de hoy. Resulta difícil imaginar ciudadanos educados de espaldas o ajenos a la situación actual del medio ambiente. Es por ello que aspiramos a edificar ciudadanos con otro estilo de vida consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Si, hasta ahora, la educación predominante ha dado lugar a un amplio espectro de malestar generalizado ante los problemas y dificultades que se avecinan, necesitamos superar la sensación de alineación, de consumidores dóciles y ciudadanos hedonistas.

Así pues, es imposible sostener el derecho de cada individuo a acumular recursos más allá de sus necesidades básicas. Frente a esto, se alza como alternativa el provocativo término de decrecimiento sostenible (D'Alisa, Demaria y Kallis, 2015). El decrecimiento rechaza el lenguaje economicista y el mito de que crecer sin límites sea la única solución para vivir. El decrecimiento propone medir el desarrollo de la sociedad desde parámetros distintos del modelo economicista en vigor. Entre otros, el Índice de Desarrollo Sostenible, aplicado en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Arias y Arriola, 2007), o el conocido enfoque de las capacidades de Sen y Nussbaum (Sanz, Peris y Escámez, 2018), sirven como alternativas al PIB para medir el desarrollo de las sociedades. Con ello se pretende revalorizar lo que ha estado fuera del mercado y aporta el "bien–vivir" a las personas. De modo sintético, el lema "vivir bien con menos y en común" define el decrecimiento como meta práctica para estos tiempos de inevitable ajuste. Entre los términos-valor que sobresalen en esta propuesta son: el cuidado, o sea, la acción a realizar para mantener, reproducir y disfrutar de las relaciones que nos definen como seres humanos; lo pro-común, consiste en una amplia variedad de sistemas y relaciones que permiten a un colectivo autoabastecerse y autogestionarse, y la autonomía, que se refiere a la capacidad de un colectivo de definir sus propias cuestiones y sus reglas, reconociendo la interdependencia que permita la vida para todos. En otros términos, el decrecimiento es el deseo de poner en activo tareas que la posmodernidad ha ido marginando en favor de un claro relativismo social y moral. En este sentido, la perspectiva del decrecimiento del prof. Taibo (2021) se centra, entre otras, en fortalecer vínculos interpersonales en esta vida más individual que social, en ocupar el tiempo libre sin perjudicar a la naturaleza, en restaurar el vigor de lo local y, en fin, apostar por la sobriedad y la sencillez.

Junto al valor del decrecimiento sostenible, se propone el valor de la austeridad. Con él se pretende alejar el consumismo, no gastar más de lo que necesito y optar por un estilo austero de vida. La austeridad nos invita no solo a vivir con lo necesario, sino también a la generosidad, a la ayuda desinteresada. Sin austeridad será difícil calmar el deseo insaciable del tener más. Austero es aquel que vive de modo sobrio. Es la persona satisfecha que acepta vivir con lo necesario, sin aspirar a más. En el fondo es llevar una vida moderada, autolimitada y menos dependiente de las necesidades superfluas.

Más allá del ámbito privado, la austeridad como valor adquiere su mayor expresividad en el contexto de la "civilización de la pobreza" en contraposición a la actual "civilización de la riqueza" (Sobrino, 2014). Aquella civilización rechaza el criterio capitalista de acumular bienes materiales como motivo dinamizador de la sociedad, y el deseo de disfrutarlos. En contrapartida, aspirar a que todos los seres humanos logren cubrir sus necesidades básicas se convierte en principio fundamental del desarrollo humano. Con ello no se trata de empobrecer a toda la humanidad, sino la de romper la dialéctica perversa de riqueza-pobreza, que lleva al insaciable deseo de tener más que el otro, e implantar un ethos carente de cualquier ansia de satisfacer necesidades superfluas. Se trata, pues, de vivir en la autolimitación, autosuficiencia e interdependencia en las necesidades básicas.

Por último, las propuestas anteriores encajan con otra que se resume con la palabra-valor de simplicidad. Tal y como vamos señalando en este texto, al igual que en numerosos informes técnicos, es necesario vivir de modo más sencillo, con un alto grado

de frugalidad e interdependencia. Esta alternativa, aunque difícil, lenta pero viable, busca lograr calidad de vida y equilibrio en nuestra relación con la naturaleza.

En esta línea de argumentación se sitúa la propuesta de Ted Trainer (2017), quien pretende una transición hacia un mundo más justo y sostenible. Parte de una premisa prácticamente irrefutable: nuestra forma de vida –la de los países más industrializados– es insostenible. O reducimos el 90% del consumo o sencillamente nadie sobrevivirá. Nuestro autor es tajante: el sistema capitalista no es viable y hay que ir creando otro. Entre sus múltiples propuestas, resalta aquella que se orienta hacia un cambio de mentalidad y estilo de vida más próximo a lo local. Es decir, se trata de revitalizar una sociedad más simple partiendo de las relaciones cotidianas entre los miembros de pequeñas comunidades. Evidentemente, esta propuesta muestra un carácter autogestionario, lo que implica una economía de crecimiento cero. Pero no significa "no crecer", sino distribuir la riqueza y el poder de modo igualitario, de modo que permitiría a los sectores pobres del Tercer Mundo el acceso y el control de sus propios recursos, los cuales son suficientes para proporcionar una calidad de vida digna para todos.

Este nuevo sistema demanda un cambio en el imaginario social, por lo que la educación juega un importante papel en la tarea de orientarse hacia otros valores que aseguren la sostenibilidad de la vida en sus múltiples manifestaciones. Así, se propone impulsar una educación dialéctica entre valores contrapuestos: local – global, cubrir necesidades básicas – autolimitarse de necesidades superfluas, solidaridad – egocentrismo, bien común – interés privado. Junto a estos valores, otros como la compasión (Mínguez y Pedreño, 2019), la responsabilidad y los que sirvan para afrontar la adversidad, las dificultades, el fracaso o la exclusión (Mínguez, Romero y Gutiérrez, 2018).

Apostamos, por tanto, por unos valores alternativos que sirvan para construir otra sociedad, inclusiva y ecológica, orientada hacia el valor de la interdependencia entre los seres vivos y la naturaleza. Propugnamos otro estilo de ser humano, lejos de la mercantilización y de la posesión. Si el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible aspira a una educación de calidad que garantice la inclusión, la equidad y aprender durante toda la vida, no será posible si no hay una contribución decidida por un cambio cultural hacia el desarrollo sostenible. Cambio que, en la última década, están apareciendo alternativas educativas que son escépticas sobre la posibilidad de alterar nuestra civilización sin romper drásticamente con el dogma capitalista-economicista en el que se fundamenta (Worldwatch Institute, 2017). De hecho, es imprescindible orientarse hacia el cambio y la transformación eco-social de los comportamientos humanos si se pretende evitar el colapso de la civilización humana.

5. Referencias

Almond, R. E. A., Grooten, M., y Petersen, T. (Ed.) (2020). Living Planet Report 2020 - Bending the curve of biodiversity loss. Gland, Switzerland: WWF. https://wwfes.awsassets.panda.org/downloads/livingplanetrerport_2020_informe_completo.pdf?55320/Informe-Planeta-Vivo-2020

Alvaredo, F., Chancel, L., Piketty, Th., Sáez, E., y Zucman, G. (coord.) (2018). Rapport sur les inégalités mondiales 2018. París: Seuil. https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-spanish.pdf

Arias-Maldonado, M. J. (2020). Antropoceno. Paradigma: Revista Universitaria de Cultura. 23, pp. 16-23. https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/19523?show=full

Arias, M. Arriola, G. (2007). Desarrollo Humano: una introducción conceptual. Guatemala: PNUD. https://desarrollohumano.org.gt/wp-content/uploads/2016/04/2007-Textos-para-las-nuevas-generaciones.pdf

Bauman, Z. (2007). Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre. Barcelona: Tusquets.

Boff, L. (2002). El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra. Madrid: Trotta.

Boff, L. (2013). La sostenibilidad. Qué es y qué no es. Santander: Sal Terrae.

Cardinale, B. J., et al. (2012). Biodiversity loss and its impact on humanity. Nature, 486(7401), 59-67. http://dx.doi.org/doi:10.1038/nature11148.

Comins Mingol, I. (2016). La Filosofía del Cuidado de la Tierra como Ecosofía. Daimon. Revista Internacional de Filosofía, (67), 133-148. https://doi.org/10.6018/201501.

Cortina, A. (2007). Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI. Oviedo: Eds. Nobel.

D'Alisa, G., Demaria, F., y Kallis, G. (eds.) (2015). Decrecimiento. Vocabulario para una nueva era. Barcelona: Icaria.

Díaz-Salazar, R. (coord.) (2020). Ciudadanía global. Una visión plural y transformadora de la sociedad y de la escuela. Madrid: SM.

Escámez-Sánchez, J. y Peris-Cancio, J. A. (2021). La Universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social. Valencia: Tirant Humanidades.

FAO, FIDA, OMS, PMA y UNICEF (2021). El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2021. Transformación de los sistemas alimentarios en aras de la seguridad alimentaria, una nutrición mejorada y dietas asequibles y saludables para todos. Roma, FAO. https://doi.org/10.4060/cb4474es

Francisco (2015). Carta Encíclica Laudato Si' sobre el cuidado de la casa común. Madrid: Palabra.

González-Carvajal, L. (2017). Luces y sombras de la cultura actual. Una guía para moverse por la modernidad tardía. Santander: Sal Terrae.

González, E., y Mínguez, R. (2021) (coord.). Transformar la educación para cambiar el mundo. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=20640&IDTIPO=246&RASTRO=c2709$m4331,4330

Gould, K. A., Pellow, D. N. y Schnaiberg, A. (2008). Treadmill of Production Injustice and Unsustainability in the Global Economy. New York: Routledge.

Horkheimer, M., y Adorno, Th. (1998, original 1969). Dialéctica de la Ilustración. Madrid: Trotta. 3ª Ed.

IPCC (2021). AR6 Climate Change 2021: The Physical Science Basis. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/

Legros, R. (2017). Levinas. Une philosophie de l'altérité. Paris: Ellipses.

Levinas, E. (2002). Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Sígueme.

Martínez Barreiro. A. (2012). La cultura de usar y tirar. ¿Un problema de investigación? Revista Investigaciones Políticas y Sociológicas, 11(4), 149-170. Recuperado de http://www.usc.es/revistas/index.php/rips/article/view/1303

Marx, C. y Engels, F. (2013, original de 1848). Manifiesto del Partido Comunista. Madrid: Fundación de Investigaciones Marxistas. Recuperado de http://www.pce.es/descarga/manifiestocomunista.pdf

Meadows, D., Randers, J., y Meadows, D. (2006). Los límites del crecimiento 30 años después. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.

Mínguez, R. (2012). La responsabilidad educativa en tiempo de crisis. Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, 42, 107-125.

Mínguez, R. y Pedreño, M. (2019). La compasión ante el reto de las migraciones. En A. Arrufat y R. Sanz (coord.). La ciudadanía europea como labor permanente (pp. 119-141). Valencia: Tirant lo Blanch.

Mínguez, R., Romero, E., y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 28(2), 163-183. doi: http://dx.doi.org/10.14201/teoredu282163183

Mínguez, R., Romero. E., y Gutiérrez, M. (2018). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. Revista Complutense de Educación, 29(4), 1237-1251. doi: https://doi.org/10.5209/RCED.55228

OXFAM (2020). Tiempo para el cuidado. El trabajo de cuidados y la crisis global de desigualdad. Oxford: Oxfam. https://www.oxfam.org/es/informes/tiempo-para-el-cuidado

Pérez Andreo, B. (2016). Ecología Integral. Una lectura de Laudato Si' desde el capitalismo neoliberal. Miscelánea Comillas. 74(145), 285-308. https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/7671

Rauchecker, M., y Chan, J. (ed.) (2016). Sustentabilidad desde abajo: luchas desde el género y la etnicidad. Berlín, Alemania: Lateinamerika-Institut der Freien Universität Berlin. Recuperado de https://www.academia.edu/32939513/2016-Ulloa-Cuidado_y_defensa_de_los_territorios-naturalezas.pdf

Riechmann, J. (2015). Autoconstrucción. La transformación cultural que necesitamos. Madrid: Libros de la Catarata.

Sanz, R., Peris, J. A., y Escámez, J. (2018). The capabilities approach and values of sustainability: Towards an inclusive Pedagogy. Journal of Innovation & Knowledge, 3(2), 76-81. doi: https://doi.org/10.1016/j.jik.2017.12.008

Sindei, J., y Antunes, M. C. (2018). Sociedade de consumo e o consumismo: implicações existenciais na dimensão da sustentabilidade. Revista Direito e Desenvolvimento, 9(2), 303-318. https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/815/568

Sobrino, J. (2014). Civilización de la pobreza contra civilización de la riqueza para revertir un mundo gravemente enfermo. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, 125, 139-150. https://www.fuhem.es/wpcontent/uploads/2018/12/Civilizacion_de_la_pobreza_contra_civilizacion_de_la_riqueza_J_Sobrino.pdf

Steffen, W., et al. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. Science, 347(6223), 736-747. Recuperado de https://doi.org/10.1126/science.1259855

Schwab, K., y Mallaret, Th. (2020). COVID-19: The great reset. Genève: World Economic Forum. https://www.weforum.org/great-reset/

Taibo, C. (2021). Decrecimiento. Una propuesta razonada. Madrid: Alianza.

Trainer, T. (2017). La vía de la simplicidad. Hacia un mundo sostenible y justo. Madrid: Trotta.

UNOCHA (2019). Global Humanitarian Overview 2019. New York: United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/GHO2019.pdf

Weber, M. (2012, original de 1904). La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Madrid: Alianza.

Worldwatch Institute (2017). Educación ecosocial. Cómo educar frente a la crisis ecológica. Barcelona: Fuhem ecosocial – Icaria.

Zamora, J. A. (2018). El “valor” de educar. Una aproximación a la relación entre educación y ciudadanía. En R. Mínguez y E. Romero (coord.). La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas (pp. 19-52). Barcelona: Octaedro.

VALORACIÓN DE LAS CAUSAS DEL PLAGIO DURANTE EL CONFINAMIENTO POR LA COVID19 POR EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Ana M.ª Porto Castro
anamaria.porto@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

El plagio, como conducta académica deshonesta, es objeto de interés investigador en los últimos años. Uno de los principales aspectos que ocupan la atención sobre esta temática es el referido a las causas que llevan a que el alumnado cometa plagio al realizar sus trabajos académicos. Esta comunicación, tiene como propósito conocer la opinión del alumnado sobre las causas que le llevan a cometer plagio en el proceso de elaboración de sus trabajos académicos durante el período de supresión de la docencia presencial, originado por el confinamiento vivido durante el curso 2019-2020, y si estas varían entre aquellos/as que han recibido formación sobre como citar y quienes no la han recibido. Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo de tipo encuesta y se aplicó un cuestionario a una muestra de 804 estudiantes universitarios de grado y máster. Los resultados señalan que las principales causas que llevaron a cometer plagio están vinculadas a factores personales y que, además, existen diferencias estadísticamente significativas en función de la formación en citación.

Palabras clave

Alumnado; Conducta académica deshonesta; Plagio; Universidad.

ABSTRACT

Plagiarism, as dishonest academic conduct, has been the subject of research interest in recent years. one of the main aspects that occupy the attention on this subject is the one referred to the causes that lead students to commit plagiarism when carrying out their academic work. The purpose of this communication is to know the opinion of the students about the causes that lead them to commit plagiarism in the process of preparing their academic works during the period of suppression of face-to-face teaching, caused by the confinement experienced during the 2019-2020 academic year. and if these vary between those who have received training on how to cite and those who have not. a quantitative, descriptive survey-type study was carried out and a questionnaire was applied to a sample of 804 undergraduate and master's university students. The main results indicate that the main causes that led to commit plagiarism are linked to personal factors and that, in addition, there are statistically significant differences between the different possible causes.

Keywords

Dishonest academic behavior; Plagiarism; Student; University.

INTRODUCCIÓN

La literatura científica dedica, en los últimos años, un amplio espacio a estudiar un fenómeno de gran presencia en el contexto universitario, el plagio académico, considerado como una conducta académica deshonesta.

Esta actividad, realizada con más frecuencia de la deseable por el alumnado universitario, vista como un fenómeno multidimensional (Hensley et al. , 2013), poliédrico (Sureda et al., 2009), pluricausal (Dumitrina et al., 2019), de gran complejidad (Ramos et al, 2019), consiste en "citar íntegro algo ajeno, de preferencia escrito, y ocultar la fuente" (Alemán, 2016, p.1) o, como "la apropiación de una obra o parte de ella, el empleo de ideas, conceptos y expresiones, así como el cambio de palabras en un determinado trabajo académico de otros, sin el debido reconocimiento de la autoría original con la intención de adjudicarla como propia" (Díaz Rosabal et al., 2020, p.3).

Uno de los aspectos en los que se han centrado gran parte de las investigaciones sobre el plagio es el análisis y estudio de las causas que llevan a realizar esta práctica académica deshonesta, cuestión que para algunos autores reside en factores contextuales (McCabe et al., 2001) de tipo académico, docentes y aquellos inherentes a la propia universidad, mientras para otros el plagio puede ser atribuido a factores individuales (Alimorad, 2020), relacionados con la personalidad y el comportamiento de los propios estudiantes. Ambos tipos de factores pueden dar cuenta de las conductas de plagio, aunque para Alimorad (2020) los más importantes a la hora de explicar las causas que llevan al alumnado a cometer plagio son los factores individuales.

Entre las causas atribuidas al contexto cabe señalar la falta de información, la carencia de formación sobre como citar; el escaso valor y utilidad atribuido a los conocimientos sobre como citar, el excesivo trabajo asignado al alumnado en las distintas materias, las sanciones poco importantes que se derivan de esta acción, y la facilidad de acceso a la información a través de internet (Alemán et al., 2016; Dumitrina et al.,2019; Tayán, 2017; Ruiz, 2016; Sureda et al., 2009). Por lo que se refiere a las causas de carácter individual se suelen referir variables como la edad, el sexo, el bajo rendimiento académico, las actitudes y creencias hacia el plagio, el uso activo de Internet, la búsqueda de sensaciones o la baja autoestima y un pobre autoconcepto (Vaamonde y Omar, 2008), como las más influyentes.

En este contexto, la presente comunicación tiene como propósito conocer la opinión del alumnado sobre las causas que le llevan a cometer plagio en el proceso de elaboración de sus trabajos académicos. Además, y dada la situación presente de pandemia, provocada por el COVID19, en la que se "…, transformó la enseñanza de nuestras universidades, desde modelos fuertemente anclados en la concepción transmisiva de la formación y en la presencialidad docente-discente, a una situación que no podemos considerar como modelo -ni modélica-,donde el aprendizaje se realizaría fuertemente mediado a través de la tecnología y, fundamentalmente, a través de internet" (Cabero y Llorente, 2020, p. 27), parece conveniente explorar las causas que han llevado al alumnado a realizar plagio durante el período de supresión de la docencia presencial, originado por el confinamiento vivido durante el curso 2019-2020 y si estas varían entre aquellos/as que han recibido formación sobre como citar y quienes no la han recibido.

MÉTODO

El método que se utiliza en el estudio es de carácter cuantitativo y descriptivo, de tipo encuesta.

OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo son dos: Conocer cuáles son las causas que llevan a una muestra de alumnado universitario a realizar conductas de plagio durante el confinamiento provocado por la pandemia derivada de la COVID19; Determinar si las causas que llevan a las alumnas a realizar conductas de plagio durante el confinamiento provocado por la pandemia derivada de la COVID19 son las mismas que las de los alumnos.

Comprobar si las causas que llevan a cometer plagio varían entre el alumnado que tiene formación en citación y el que tiene esa formación.

POBLACIÓN Y MUESTRA

El alumnado universitario de Santiago de Compostela, matriculado en el curso 2019-2020 constituye la población de estudio. La muestra, seleccionada mediante un muestreo no probabilístico e intencional, está integrada por 804 alumnos/as, con una edad media de 22 años (*M*= 22.70, *DT*= 5.37). El 72.6% de la muestra son mujeres y el 27.4% hombres que cursan un grado (92.9%) o un máster (7.1%).

El 31.7% cursa 1º, el 22.8% 2º, el 21.6% 3º, el 19.3% 4º, y un 4.6% 5º curso. Un 42.0% de la muestra estudia un grado o máster perteneciente a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 25.9% de Ciencias de la Salud, el 6.0% de Ingeniería y Arquitectura, el 12.3% Ciencias y de Artes y Humanidades; un 1.5% no responde a esta cuestión.

Algo más de la mitad del alumnado de la muestra dice haber recibido formación sobre la citación de fuentes bibliográficas (51.0%) frente al 49.0% que dice que no.

INSTRUMENTO

Para la recogida de información se utilizó el *"Cuestionario de Atribuciones para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos (CUDECO-COVID19)"* (Muñoz-Cantero et al., 2020), diseñado en el contexto del proyecto de investigación *"Estudio sobre el plagio en estudiantes del sistema universitario de Galicia"* financiado por la Xunta de Galicia (referencia 002/2019) y en el que participaron investigadores/as de las tres universidades públicas de Galicia. El instrumento se compone de un bloque de preguntas referidas a variables de identificación personal y académica y 28 ítems en escala Likert con siete alternativas de respuesta (totalmente en desacuerdo/totalmente de acuerdo), agrupados en cuatro dimensiones: *profesorado*, *confinamiento*, *causas* y *compañeros/as*; consta también de una pregunta de carácter abierto en la que se solicita indicar las principales potencialidades y limitaciones encontradas en la realización de trabajos académicos de calidad durante la situación de confinamiento derivada de la suspensión de docencia presencial por la COVID-19.

La fiabilidad del instrumento, calculada mediante Alfa de Cronbach, es de .740. Se analizan en esta comunicación los ítems de la dimensión *Causas,* que se ocupa de la estudiar las causas que llevaron al alumnado a realizar determinadas conductas

deshonestas durante la situación de confinamiento, y cuya consistencia interna, calculada con el mismo procedimiento, alcanza un valor de α= .831.

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

El cuestionario fue aplicado on-line durante el período de confinamiento, en el año académico 2019/2020.

Se realizó un análisis descriptivo a través del cálculo de las principales medidas descriptivas de tendencia central, variabilidad y de posición para cada uno de los ítems de la dimensión objeto de estudio, para conocer los rasgos que caracterizan a esta muestra en los ítems referidos a las causas que llevaron a cometer conductas de plagio durante el confinamiento provocado por la pandemia COVID19. También se describió y comprobó si estas medidas alcanzan en dichos ítems similares valores entre las alumnas y los alumnos que integran la muestra.

Para la realización de los análisis se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics, versión 27.

RESULTADOS

1. Causas del plagio

Los resultados obtenidos muestran que todas las causas señaladas alcanzan valores por encima del valor medio de la escala o están muy próximos al mismo. Las principales causas que llevaron al alumnado de la muestra a adoptar este tipo de conductas tal y como se puede observar en la tabla 1 son la "Sensación de estrés" (*M*= 5.53; *DT*=1.933) y "Falta de motivación" (*M*= 5.20; *DT*=2.087).

También son causas de considerable importancia la "Sobrecarga de trabajo" (*M*= 4.88; *DT*=1.986) y la "Falta de tiempo para realizar todas las tareas demandadas" (*M*= 4.75; *DT*=2.013). Las causas que menos señala el alumnado están referidas a la evaluación de las materias o el acceso al material y las fuentes bibliográficas: "Los trabajos no tienen peso en la evaluación final de la materia" (*M*= 3.34; *DT*=2.168), "Es fácil y cómodo el acceso a material vía Internet" (*M*= 3.81; *DT*=2.031) y las "Dificultades de acceso a las fuentes bibliográficas" (*M*= 3.99; *DT*=2.013).

Tabla 1. Descriptivos Dimensión Causas para la muestra total

	N	M	Md	Mo	DT	P_{25}	P_{75}
Sobrecarga de trabajo	804	4.88	5.00	7	1.986	4.00	7.00
Falta de tiempo para realizar todas las tareas demandadas	804	4.75	5.00	7	2.013	4.00	7.00
Dificultades de acceso a las fuentes bibliográficas	804	3.99	4.00	5	2.042	3.00	6.00
Sensación de estrés	804	5.53	6.00	7	1.933	5.00	7.00
Falta de motivación	804	5.20	6.00	7	2.087	4.00	7.00
Los trabajos no tienen peso en la evaluación final de la materia	804	3.34	3.00	1	2.168	1.00	5.00
Es fácil y cómodo el acceso a material vía Internet	804	3.81	4.00	1	2.031	2.00	5.00

Si tenemos en cuenta el sexo se observa que las principales causas que llevaron a los alumnos a adoptar este tipo de conductas tal y como se puede observar en la tabla 2 son la "Sensación de estrés" (*M*= 5.07; *DT*=2.167) y la "Falta de motivación" (*M*=4.82; *DT*=2.184).

También son causas de considerable importancia para ellos la "Sobrecarga de trabajo" (*M*= 4.71; *DT*=2.071) y la "Falta de tiempo para realizar todas las tareas demandadas" (*M*= 4.64; *DT*=2.142).

Las causas que menos valoran los alumnos están referidas a la evaluación de las materias o el acceso al material y las fuentes bibliográficas: "Los trabajos no tienen peso en la evaluación final de la materia" (*M*= 3.25; *DT*=2.091), "Es fácil y cómodo el acceso a material vía Internet" (*M*= 3.73; *DT*=2.013) y las "Dificultades de acceso a las fuentes bibliográficas" (*M*= 4.05; *DT*=2.040).

Tabla 2. Descriptivos Dimensión Causas para los alumnos

	N	**M**	**Md**	**Mo**	**DT**	**P_{25}**	**P_{75}**
Sobrecarga de trabajo	220	4.71	5.00	7	2.071	3.00	7.00
Falta de tiempo para realizar todas las tareas demandadas	220	4.64	5.00	7	2.142	3.00	7.00
Dificultades de acceso a las fuentes bibliográficas	220	4.05	4.00	5	2.040	2.00	6.00
Sensación de estrés	220	5.07	6.00	7	2.167	4.00	7.00
Falta de motivación	220	4.82	5.00	7	2.184	3.00	7.00
Los trabajos no tienen peso en la evaluación final de la materia	220	3.25	3.00	1	2.091	1.00	5.00
Es fácil y cómodo el acceso a material vía Internet	220	3.73	4.00	1	2.013	2.00	5.00

En el caso de las alumnas, las principales causas que llevan a adoptar este tipo de conductas, tal y como se puede observar en la tabla 3, son también la "Sensación de estrés" (*M*= 5.70; *DT*=1.809) y la "Falta de motivación" (*M*= 5.34; *DT*=2.034).

Del mismo modo, son causas de considerable importancia para las alumnas la "Sobrecarga de trabajo" (*M*= 4.94; *DT*=1.951) y la "Falta de tiempo para realizar todas las tareas demandadas" (*M*= 4.80; *DT*=1.963). Las causas que menos señalan las alumnas son: "Los trabajos no tienen peso en la evaluación final de la materia" (*M*= 3.37; *DT*=2.198), "Es fácil y cómodo el acceso a material vía Internet" (*M*= 3.83; *DT*=2.039) y las "Dificultades de acceso a las fuentes bibliográficas" (*M*= 3.97; *DT*=2.044).

Tabla 3. Descriptivos Dimensión Causas para las alumnas

	N	**M**	**Md**	**Mo**	**DT**	**P_{25}**	**P_{75}**
Sobrecarga de trabajo	584	4.94	5.00	7	1.951	4.00	7.00
Falta de tiempo para realizar todas las tareas demandadas	584	4.80	5.00	7	1.963	3.00	7.00
Dificultades de acceso a las fuentes bibliográficas	584	3.97	4.00	5	2.044	2.00	6.00

Sensación de estrés	584	5.70	7.00	7	1.809	5.00	7.00
Falta de motivación	584	5.34	6.00	7	2.034	4.00	7.00
Los trabajos no tienen peso en la evaluación final de la materia	584	3.37	3.00	1	2.198	1.00	5.00
Es fácil y cómodo el acceso a material vía Internet	584	3.83	4.00	1	2.039	2.00	5.00

2. Causas del plagio y tener o no formación sobre citación

El alumnado que dice tener formación sobre como citar señala como principales causas del plagio la "Sensación de estrés" (*M*= 5.33; *DT*=2.012) y la "Falta de motivación" (*M*= 4.95; *DT*=2.130). Las causas menos valoradas son "Los trabajos no tienen peso en la evaluación final de la materia" (*M*= 3.04; *DT*=2.113) y "Es fácil y cómodo el acceso a material vía Internet" (*M*= 3.68; *DT*=2.026) y las Dificultades de acceso a las fuentes bibliográficas (*M*= 3.68; *DT*=2.025).

Tabla 4. Descriptivos Causas para el alumnado que tiene formación en citación

	N	**M**	**Md**	**Mo**	**DT**	**P_{25}**	**P_{75}**
Sobrecarga de trabajo	410	4.76	5.00	7	2.021	3.00	7.00
Falta de tiempo para realizar todas las tareas demandadas	410	4.58	5.00	7	2.043	3.00	6.00
Dificultades de acceso a las fuentes bibliográficas	410	3.68	4.00	1	2.025	2.00	5.00
Sensación de estrés	410	5.33	6.00	7	2.012	4.00	7.00
Falta de motivación	410	4.95	6.00	7	2.130	3.00	7.00
Los trabajos no tienen peso en la evaluación final de la materia	410	3.04	2.00	1	2.113	1.00	5.00
Es fácil y cómodo el acceso a material vía Internet	410	3.68	4.00	1	2.026	2.00	5.00

Por su parte, el alumnado que no tiene formación señala como principales causas del plagio la "Sensación de estrés" (*M*= 5.73; *DT*=1.828) y la "Falta de motivación" (*M*= 5.45; *DT*=2.014). Las causas menos valoradas son "Los trabajos no tienen peso en la evaluación final de la materia" (*M*= 3.65; *DT*=2.185) y "Es fácil y cómodo el acceso a material vía Internet" (*M*= 3.930; *DT*=2.032).

Tabla 5. Descriptivos Causas para el alumnado que no tiene formación en citación

	N	**M**	**Md**	**Mo**	**DT**	**P_{25}**	**P_{75}**
Sobrecarga de trabajo	394	4.99	5.00	7	1.945	4.00	7.00
Falta de tiempo para realizar todas las tareas demandadas	394	4.93	5.00	7	1.968	4.00	7.00
Dificultades de acceso a las fuentes bibliográficas	394	4.32	5.00	7	2.011	3.00	6.00
Sensación de estrés	394	5.73	7.00	7	1.828	5.00	7.00
Falta de motivación	394	5.45	6.00	7	2.014	4.00	7.00

Los trabajos no tienen peso en la evaluación final de la materia	394	3.65	3.00	1	2.185	1.00	6.00
Es fácil y cómodo el acceso a material vía Internet	394	3.93	4.00	1	2.032	2.00	6.00

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, se puede concluir que durante el período de confinamiento, aspectos de carácter personal como el estrés y la falta de motivación han sido las principales causas que el alumnado encuestado señala para explicar la comisión del plagio en la realización de sus trabajos académicos, mientras que causas contextuales como el poco peso de estas tareas en la evaluación de las materias o la facilidad y comodidad que proporciona Internet a la hora de acceder a material informativo se revelan como un peso menor.

Si tenemos en cuenta el sexo, se observa que estas valoraciones generales no varían sean las alumnas o los alumnos quienes las realicen. Asimismo, tampoco se observan diferentes valoraciones en las causas que llevaron a la comisión del plagio durante el período de confinamiento que ha ocasionado la COVID19 entre el alumnado que dice haber recibido formación sobre como citar y el que no la ha recibido.

Los resultados obtenidos evidencian que la situación vivida a raíz del confinamiento ha llevado al alumnado a cometer mayor número de conductas deshonestas en la realización de sus trabajos académicos por causas personales. Al mismo tiempo se ha constatado que el fenómeno del plagio es un fenómeno multicausal y cambiante en función de las circunstancias y que en el caso concreto de este estudio ni el sexo ni el disponer o no de formación en citación ha sido variables que han influido en la comisión de plagio.

Al margen de estos resultados, es obvio que la realización de conductas deshonestas en la realización de trabajos académicos sigue siendo una práctica habitual al margen de la situación vivida, lo que supone un proceso de reflexión por parte de las propias universidades para tomar medidas al respecto, sobre todo de carácter informativo y formativo para que este tipo de prácticas sean vistas como conductas no éticas por parte del alumnado.

REFERENCIAS

Alemán, A., Castillo, R., Quezada, F., y Rueda, H. (2016). Plagio electrónico: la otra cara del APA. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 7(3), 8-18. https://doi.org/10.5377/hcs.v0i7.3505

Alimorad, Z. (2020). Examining the Effect of Gender and Educational Level on Iranian EFL Graduate Students' Perceived Reasons for Committing Plagiarism. *Gist Education and Learning Research Journal, 20*, 109-133. https://doi.org/10.26817/16925777.769

Cabero, J., y Llorente, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, *9*(2), 25-34.

Díaz Rosabal, Díaz Vidal, J., Gorgoso A. E., Sánchez, Y., Riverón G., De la Cruz, D., y Tenrrero, N. (2020). Ciberplagio académico en la praxis estudiantil. *RITI Jou*rnal,

8 (16), 1-9.

Dumitrina, N, Casanovas, M., y Capdevila, Y. (2019). Academic writing and the internet: cyber-plagiarism amongst University students. *Journal of new approaches in educational research*, *8*(2), 112-125. https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.407

Hensley, L. C., Kirkpatrick, K-M., y Burgoon, J. M. (2013). Relation of gender, course enrollment, and grades to distinct forms of academic dishonesty. *Teaching in Higher Education, 18,* 895–907. https://doi.org/10.1080/13562517.2013.827641

McCabe, D. L., Treviño, L. K., y Butterfield, K. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior*, 11 (3), 219-232 http://dx.doi.org/10.1207/S15327019EB1103_2

Muñoz-Cantero, J. M., Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, J., & Ocampo-Gómez, C. I. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 25(*1) https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599

Ramos, T., Núñez, E., Inga, M., Arias, D., y Caurcel, M.ª J. (2019). Actitudes hacia el plagio en estudiantes de Administración de Empresas de dos universidades privadas en Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, *7(*1), 33-58. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.264

Ruiz, A. M (2016). Fuentes digitales y fuentes impresas. Prácticas letradas y plagio en el marco universitario. *Revista Chilena de Literatura*, *94*, 215-230. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360249875011

Sureda, J., Comas R., y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, 50*, 197-220.

Tayán, B. M. (2017). Academic misconduct: An investigation into male students´ perceptions, experiences & attitudes towards cheating and plagiarism in a Middle Eastern University context. *Journal of Education and learning*, 6 (1), 156-166. https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p158

Vaamonde, J. D., y Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII (3-4), 7-27. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440002

COMPORTAMIENTO ÉTICO EN LA REALIZACIÓN DE TRABAJOS ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Ana M.ª Porto Castro anamaria.porto@usc.es
M.ª Josefa Mosteiro García pepa.mosteiro@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Este trabajo estudia el comportamiento ético del alumnado universitario a la hora de realizar sus trabajos académicos y los motivos que le llevan a realizar conductas consideradas como académicamente no éticas como el plagio, y explora la posible existencia de diferencias en función del sexo. Para ello se diseñó una investigación de carácter exploratorio y se utilizó como instrumento de recogida de información un cuestionario dirigido a la población objeto de estudio, alumnado universitario, que fue cumplimentado por una muestra de 10.850 sujetos. Los resultados destacan que entre las principales causas que llevan al alumnado a cometer plagio en los trabajos académicos, figuran las instrucciones poco precisas que proporciona el profesorado sobre cómo realizar los trabajos, la sobrecarga de tareas y la escasez de tiempo para realizarlas. También revelan el desconocimiento que el alumnado tiene de la normativa y la poca importancia que se da a las sanciones derivadas de esta conducta. Asimismo, los datos confirman la existencia de diferencias en las causas del plagio señaladas por las alumnas y los alumnos.

Palabras clave

Alumnado; causas del plagio; plagio; universidad

Abstract

This study analyzes the ethical behavior of university students when carrying out their academic work and the reasons or causes that they indicate that lead them to carry out behaviors considered academically unethical such as plagiarism and explores the possible existence of differences based on sex. To answer these questions, exploratory research was designed and a questionnaire was used aimed at the population under study, university students, to which a questionnaire designed ad hoc for the study was applied, which was completed by a sample of 10,850 subjects. The results highlight that among the main causes that lead students to commit plagiarism in academic work, it is found that the teaching staff does not provide precise instructions on how to carry out the work, the overload of tasks, and the lack of time to carry them out. It also highlights the ignorance of the regulations and the little importance given to the sanctions derived from this conduct

Keywords

Student; causes of plagiarism; plagiarism; university

Introducción

En los últimos años se ha producido un incremento notable de estudios, en los distintos niveles educativos, sobre el comportamiento del alumnado ante las tareas académicas y, muy particularmente, en relación a la adopción de las prácticas deshonestas identificadas como plagio. Gran parte de estos trabajos se ocupan de investigar la prevalencia de este fenómeno entre la población de estudiantes universitarios, presentando estadísticas en las que se informa del porcentaje aproximado de prácticas de este tipo detectadas; otro volumen importante de investigaciones se centra en la búsqueda de explicaciones a tales conductas, explorando cuales son los motivos o causas que llevan al alumnado a cometer plagio (Comas-Forga & Sureda-Negre, 2016; Fernando-Mejía & Lucía-Ordónez, 2004; Hayes & Introna, 2005; Jereb et al., 2018).

Aunque el plagio académico se ha estudiado ampliamente, no resulta sencilla su definición y delimitación debido a su carácter multidimensional y a sus determinantes culturales (Muñoz-Cantero et. al., 2019). En este sentido, Miranda (2013) identifica el plagio como una práctica de escritura deshonesta, mientras Ramírez (2017) señala que en el contexto universitario el plagio constituye "una expresión de falta de ética profesional y científica" (p.7).

La Real Academia Española de la Lengua (2014) define el término plagio como la "acción y efecto de plagiar", entendiendo por plagiar "copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias". Toller (2011) considera que el plagio académico se produce cuando se lleva a cabo una apropiación literal o sustancial de ideas, frases u obras de otras personas, ya sea obras publicadas o inéditas, se presenten como propias o no.

Autores como Alemán et al. (2016, p. 12) definen el plagio como "citar íntegro algo ajeno, de preferencia escrito, y ocultar la fuente", y Nakandakari (2016) afirma que el plagio es "la práctica de tomar ideas, trabajos y/o procesos generados por otras personas, [adueñándose] de ellas como si fueran propias, sin citar ni reconocer en ningún momento la propiedad intelectual" (p. 2). Tayán (2017) incluye el plagio entre las diversas conductas académicas deshonestas y lo identifica como el acto de imitar ideas, pensamientos y lenguaje sin permiso ni reconocimiento del autor. En esta misma línea, Gallent y Tello (2017) proponen una definición similar y consideran que "plagiar implica presentar una obra –o un texto en el sentido más amplio del término- de la que no se es autor, sin contar con la autorización de su creador original, lo que supone un atentado a los derechos de propiedad intelectual y, por lo tanto, podría ser penado" (p. 94).

Desde esta perspectiva, el plagio se concibe como un comportamiento no ético o deshonesto en cuyo origen convergen factores personales, académicos y sociales (Ochoa y Cueva, 2014). Algunos estudios se centran en analizar la influencia que ejercen variables personales como el sexo, la edad, las actitudes o los rasgos de personalidad en la comisión de plagio, mientras otros trabajos se ocupan de analizar el papel de variables de carácter académico como la titulación, la rama de conocimiento, o el curso (Comas-

Forgas & Sureda-Negre, 2016; Dias et al., 2013; Fernando-Mejía & Lucía-Ordóñez, 2004; Hu & Sun, 2016; Park, 2003) en la comisión del plagio.

En el primer grupo se encuentran investigaciones que se han ocupado de estudiar la relación entre las conductas académicas deshonestas y la existencia de posibles diferencias entre hombres y mujeres ante la comisión de plagio, y cuyos resultados no son del todo concluyentes; en buena parte de estos estudios se observa una mayor prevalencia de plagio entre los estudiantes universitarios varones (McCabe et al., 2006; Whitley, 2011), mientras que en otros no se descruben esas diferencias (Alimorad, 2020; Salehi y Gholampour, 2021).

Los estudios en los que se ha comprobado la existencia de diferencias entre hombres y mujeres en la conducta de plagio señalan como base del comportamiento diferencial de uno y otro sexo la socialización de género, proceso a través del cual las personas interiorizan las normas que son propias de su sexo. Se entiende que la interiorización de las diferencias de género juega un papel básico en las formas de pensar, interpretar y actuar de los sujetos, así como de relacionarse con los otros.

Los roles y normas de género transmitidos a través de los principales agentes socializadores son utilizados, como señala Díaz-Aguado (2009), “para dar significado al mundo social y emocional propio y ajeno, incluirse o excluirse de actividades, cualidades o escenarios. También sirven para interpretar las semejanzas y diferencias entre personas y grupos y para juzgar como adecuado o inadecuado el comportamiento de los individuos que a ellos pertenecen” (p.32).

En esta misma línea, McCabe et al. (2006) sostienen que las mujeres rechazan realizar conductas deshonestas porque han sido educadas para emprender acciones que requieren de la aprobación de los demás, mientras que los hombres han sido educados para ser más agresivos y competitivos y para asumir riesgos.

El estudio de las causas que llevan al alumnado a cometer plagio en sus trabajos académicos constituye el eje central del presente trabajo en la que se realiza un análisis de las causas que llevan a una muestra de estudiantes universitarios a realizar determinadas conductas consideradas como plagio. Las preguntas que se plantean son las siguientes: ¿cuáles son las principales causas que llevan al alumnado universitario a incurrir en plagio al realizar sus trabajos académicos?, ¿varían estas causas en función del sexo?

Objetivos

Los objetivos que se persiguen son dos: por un lado, identificar las causas que una muestra de alumnado universitario aduce para cometer plagio en la elaboración de sus trabajos académicos y, por otro, comprobar si existen diferencias por sexo en las causas atribuidas a la comisión de plagio en la elaboración de trabajos académicos.

Método

Atendiendo al propósito del estudio se ha optado para su desarrollo por el uso de una metodología cuantitativa, siguiendo un método descriptivo de tipo encuesta, en el

que se trata de recopilar información sobre comportamientos y actitudes (Jiménez, 2020) con el fin de describir un fenómeno.

Población y Muestra

Se tomó como población el alumnado de las tres universidades del Sistema Universitario de Galicia, que en el curso 2018-2019 y 2019-2020 realizaba estudios de grado o máster. La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico, intencional y por conveniencia y estuvo formada por 10.850 alumnos/as, con una media de edad de 21 años, representando las mujeres el 64.5% y los hombres el 34.6%. Un 89.1% estudian un grado y un 10.9% un máster, de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas (52.2%), Ingeniería y Arquitectura (14.0%), Ciencias de la Salud (13.8%), Artes y Humanidades (11.1%) y Ciencias (8.9%). La muestra se distribuye en cinco cursos: 1º (36.7%), 2º (25.5%), 3º (20.8%), 4º (18.7%) o 5º curso (0.2%).

Instrumento

Este trabajo deriva de una investigación más amplia sobre el *Estudio sobre el plagio en estudiantes del Sistema Universitario de Galicia* (Ref. 002/2019), financiada por la Administración Autonómica de Galicia. Como técnica de recogida de información se utilizó el Cuestionario para la Detección de Coincidencias en los Trabajos Académicos –CUDECO- (Muñoz-Cantero et al., 2019) diseñado *ad hoc* en el marco del citado proyecto de investigación.

El cuestionario CUDECO, se compone de 47 ítems distribuidos en cinco dimensiones y medidos en una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo): la dimensión *utilidad* (se refiere a la utilidad que tiene para el alumnado universitario citar y la integran siete ítems); la dimensión *carrera* (consta de siete ítems, a través de los que se obtiene información sobre las acciones realizadas por el alumnado durante sus estudios); la dimensión *causas* (integrada por once ítems referidos a las causas que llevan al alumnado a realizar acciones de plagio); la dimensión *profesorado* (configurada por doce ítems relacionados con las acciones que lleva a cabo el profesorado para que el alumnado evite la comisión de plagio) y la dimensión *compañeros* (abarca nueve ítems vinculados con las acciones que el alumnado opina que realizan sus compañeros respecto a los trabajos académicos); el cuestionario cuenta también con una pregunta abierta en la que se pide definir el plagio.

El análisis de la consistencia interna del instrumento y el estudio de su validez a través del análisis factorial exploratorio confirman que se trata de "un instrumento válido y fiable para la detección de coincidencias en trabajos en el contexto universitario" (Muñoz-Cantero et al., 2019, p. 13).

Para la muestra de estudio, el valor del índice de consistencia interna del cuestionario fue de α =.863. El valor del Alpha de Cronbach para la dimensión "causas", objeto de análisis en este trabajo, también es elevado, α =.888.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los ítems de la dimensión "causas"; en segundo lugar, y para comprobar la posible existencia de diferencias en función de la

variable sexo, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, ante el incumplimiento de los supuestos de normalidad de las distribuciones y de homogeneidad de las varianzas, conocidos al calcular inicialmente la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y la prueba de Levene. Para el tratamiento de los datos se utilizó el programa IBM SPSS Statistic, en su versión 27.0.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos centrándonos en primer lugar en la descripción de las causas del plagio para posteriormente verificar la existencia de diferencias por sexo.

1. Descripción de las causas del plagio

En la tabla 1 se muestran los resultados descriptivos correspondientes a las causas del plagio realizadas por los sujetos que componen la muestra de estudio.

Tal y como se puede observar en la tabla 1, en todos los ítems de la dimensión *causas* los valores obtenidos tienden a situarse por encima o muy próximos al valor medio de la escala, con valores medios que oscilan entre *M* = 4.54 y *M* = 2.45. Las principales causas que llevan al alumnado a adoptar este tipo de conductas son la "Sobrecarga de trabajo" (*M*= 4.54; *DT*=2.126), "Es fácil y cómodo el acceso al material vía Internet" (*M*= 4.22; *DT*=2.044) y la "Falta de tiempo" (*M*= 4.19; *DT*=2.135). Las razones que menos señala el alumnado están referidas a la gravedad de las sanciones "Las sanciones no son graves" (*M*= 2.45; *DT*=1.796), al desconocimiento del plagio como una conducta sancionable "Desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice" (*M*= 2.61; *DT*=2.011) y al hecho de ser una conducta habitual en el grupo de pares "Mis compañeros/as lo hacen" (*M*= 2.74; *DT*=1.922).

Tabla 1. Descriptivos Dimensión Causas

	N	M	Md	Mo	DT
Es un atajo aceptado por todos/as	10.617	3.13	3	1	1.950
Mis compañeros/as lo hacen	10.619	2.74	2	1	1.922
Es fácil y cómodo el acceso al material vía Internet	10.611	4.22	4	5	2.044
Me permite obtener mejores resultados académicos	10.593	3.25	3	1	1.931
Desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice	10.594	2.61	2	1	2.011
Las sanciones no son graves	10.530	2.45	2	1	1.796
Desconocía que tenía que citar siempre	10.607	3.01	2	1	2.116
Falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo	10.610	3.92	4	1	2.092
Falta de motivación	10.603	3.51	3	1	2.072
Falta de tiempo	10.615	4.19	4	1	2.135

Sobrecarga de trabajo	10.622	4.54	5	7	2.126

2. Causas del plagio: diferencias en función del sexo

Con el objetivo de apreciar si existen diferencias entre los alumnos y las alumnas a la hora de valorar las causas del plagio, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

Los resultados, como se muestra en la tabla 2, evidencian diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems referidos a esta dimensión entre los alumnos y las alumnas en las posibles causas que llevan a cometer plagio, siendo en todos los casos el valor de la media de rango correspondiente a las alumnas más elevado que el de sus compañeros/as, especialmente en los ítems referidos al desconocimiento de la normativa sobre el plagio en las universidades, en la gravedad de las sanciones y en la posibilidad que Internet ofrece de obtener mejores resultados académicos.

Tabla 2. Prueba U de Mann-Whitney: diferencias en la dimensión causas en función del sexo

Ítems dimensión Causas	Sexo	N	Rango	U	Z	p
Es un atajo aceptado por todos/as	Hombre	3.675	5680.86	1.107E7	-10.506	.000
	Mujer	6.854	5042.03			
	Total	10.529				
Mis compañeros/as lo hacen	Hombre	3.677	5717.84	1.094E7	-11.622	.000
	Mujer	6.855	5024.40			
	Total	10.532				
Es fácil y cómodo el acceso al material vía Internet	Hombre	3.666	5599.75	1.133E7	-8.437	.000
	Mujer	6.857	5081.43			
	Total	10.523				
Me permite obtener mejores resultados académicos	Hombre	3.666	5756.55	1.069E7	-12.713	.000
	Mujer	6.838	4982.27			
	Total	10.504				
Desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice	Hombre	3.656	5744.02	1.073E7	-12.895	.000
	Mujer	6.851	4992.50			
	Total	10.507				
Las sanciones no son graves	Hombre	3.646	5852.61	1.010E7	-16.653	.000
	Mujer	6.800	4886.18			
	Total	10.446				
Desconocía que tenía que citar siempre	Hombre	3.665	5666.59	1.107E7	-10.399	.000
	Mujer	6.855	5043.39			

	Total	10.520				
Falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo	Hombre	3.669	5453.68			
	Mujer	6.853	5158.61	1.187E7	-4.805	.002
	Total	10.522				
Falta de motivación	Hombre	3.671	5643.95			
	Mujer	6.844	5050.98	1.115E7	-9.702	.000
	Total	10.515				
Falta de tiempo	Hombre	3.671	5554.70			
	Mujer	6.857	5109.13	1.152E7	-7.258	.000
	Total	10.528				
Sobrecarga de trabajo	Hombre	3.673	5392.43			
	Mujer	6.862	5201.40	1.215E7	-3.120	.002
	Total	10.535				

Conclusiones

Los resultados del estudio han puesto en evidencia las causas que llevan al alumnado a cometer plagio en los trabajos académicos, las cuales se centran, fundamentalmente, en el profesorado, que parece no proporciona instrucciones precisas sobre cómo realizar los trabajos; también en las muchas tareas o trabajos que se han de realizar para las distintas materias, y en la escasez de tiempo que el alumnado dice tener para ello, causas que son atribuibles al contexto más que a los factores personales.

Entre los hallazgos obtenidos cabe también destacar el desconocimiento de la normativa y la poca importancia que le dan a las posibles sanciones que lleva aparejada esta conducta.

Asimismo, los datos confirman la existencia de diferencias en las causas del plagio señaladas por el alumnado. A la luz de estos hallazgos cabe considerar, como en otros estudios (McCabe et al., 2006; Whitley, 2001), que la socialización de género puede estar presente en este tipo de prácticas; los hombres justifican sus actos deshonestos en mayor medida porque tienden más a la transgresión de las normas y a asumir riesgos, mientras las mujeres son educadas para actuar conforme a las reglas y su obediencia.

En conclusión, de los resultados se desprende la necesidad de adoptar medidas que faciliten el desarrollo de una conducta ética en la elaboración de los trabajos académicos. Dadas las razones que llevan a alumnas y alumnos a adoptar conductas deshonestas como el plagio, se evidencia la necesidad de procurar una socialización de ambos sexos fundamentada en la igualdad y también, la de proporcionar a alumnas y alumnos las claves que les ayuden a diferenciar lo que es un comportamiento ético y lo que no lo es, y a conocer las consecuencias que conlleva cometer conductas deshonestas como el plagio, en lo personal y en lo académico.

Referencias Bibliográficas

Alemán, A., Castillo, R., Quezada, F., & Rueda, H. (2016). Plagio electrónico: la otra cara del APA. *Revista Humanismo y Cambio Social*, *7*(3), 8-18. https://doi.org/10.5377/hcs.v0i7.3505

Alimorad, Z. (2020). Examining the Effect of Gender and Educational Level on Iranian EFL Graduate Students' Perceived Reasons for Committing Plagiarism. *Gist Education and Learning Research Journal, 20*, 109-133. https://doi.org/10.26817/16925777.769

Comas-Forgas, R., & Sureda-Negre, J. (2016). Prevalencia y capacidad de reconocimiento del plagio académico entre el alumnado en el área de economía. *El Profesional de la Información, 25*(4), 616-622. https://doi.org/10.3145/epi.2016.jul.11

Dias, P.C., Bastos, A.S., Gandra, M., & Díaz-Pérez, J. (2013). Genius, ¿plagio o creatividad? Aportes para una discusión sobre las practices pedagógicas. *Bordón*, *65*(3), 9-23. https://bit.ly/37bbjhF

Díaz-Aguado, Mª. J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de estudios de juventud*, *86*, 31-46.

Fernando-Mejía, J., & Lucía-Ordóñez, C. (2004). El fraude académico en la Universidad de los Andes ¿qué, ¿qué tanto y por qué? *Revista de Estudios Sociales*, *18*, 13-25. https://doi.org/10.7440/res18.2004.01

Gallent, M., & Tello, I. (2017). Percepción del alumnado de traducción de la Universidad Internacional de Valencia (VIU) sobre el ciberplagio académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *11*(2), 90-117. http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.563.

Hayes, N., & Introna, L.D. (2005). Cultural values, plagiarism, and fairness: when plagiarism gets in the way of learning. *Ethics & Behavior, 15*(3), 213-231. https://doi.org/10.1207/s15327019eb1503_2

Hu, G., & Sun, X. (2016). Conocimientos y actitudes ante el plagio del profesorado de lengua inglesa en universidades chinas. *Comunicar, 48*(24), 29-37. https://doi.org/10.3916/C48-2016-03

Jereb, E., Matjaz, P., Lammlein, B., Jerebic, J., Urh, M., Podbregar, I., & Sprajc, P. (2018). Factors influencing plagiarism in higher education: A comparison of German and Slovene students. *PLoS ONE, 13*(8), 1-16. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202252

Jiménez, R. (2020). *Investigación educativa*. *Introducción a las metodologías clásicas y emergentes*. Comares.

McCabe, A.C., Ingram, R., & Dato-on, M.C. (2006). The Business of Ethics and Gender. *Journal of Business Ethics*, 64, 101-116. https://doi.org/10.1007/s10551-005-3327-x

Miranda, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. *Revista Chilena de Derecho*, *40*(2), 711-726 http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372013000200016

Muñoz-Cantero, J. M., Rebollo-Quintela, N., Mosteiro García, M. J., & Ocampo Gómez, C. I. (2019). Validación del cuestionario para la detección de coincidencias en

trabajos académicos. *RELIEVE*, *25*(1), 1-15. https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599

Nakandakari, M. D. (2016). Plagio: ¿Qué es? ¿Qué hacer para evitarlo? Y ¿cuál es su implicancia científico-profesional? *Revista Ciencia e Investigación Médico Estudiantil Latinoamericana (CIMEL)*, 21(1), 2-4. https://doi.org/10.23961/cimel.v21i1

Ochoa, L., & Cueva, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y función*, *27*(2), 95-113. https://doi.org/10.15446/fyf.v27n2.47667

Park, C. (2003). In Other (People´s) Words: Plagiarism by university students-lterature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 28*(5), 471-488. https://doi.org/10.1080/02602930301677

Ramírez, A. C. (2017). El plagio académico. Experiencias y algunas ideas para desalentarlo de manera más efectiva. *Ciencia Nicolait*a, *70*, 7-22. https://doi.org/10.35830/cn.vi70.355

Real Academia Española (2014). *Plagio*. Diccionario de la lengua española. https://n9.cl/kzjt

Salehi, M., & Gholampour, S. (2021). Cheating on exams: Investigating Reasons, Attitudes, and the Role of Demographic Variables. *SAGE Open*, 1-9. https://doi.org/10.1177%2F21582440211004156

Tayán, B. M. (2017). Academic misconduct: An investigation into male students´ perceptions, experiences & attitudes towards cheating and plagiarism in a Middle Eastern University context. *Journal of Education and Learning*, 6 (1), 158-166 https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p158

Toller, F.M. 2011. Propiedad intelectual y plagio en trabajos académicos y profesionales. *Revista La Propiedad Inmaterial*, (15), 85–97. https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/propin/article/view/3000

Whitley, B.E. (2011). Gender differences in affective responses to having cheated: The mediating role of attitudes. *Ethics & Behavior*, 11(3), 249-259. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_4

EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA NEXO ENTRE LAS POLÍTICAS SOCIALES Y DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

Lifelong learning nexus between education and training and social policies in the European Union

María Julia Diz López
Mariajulia.diz@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela
Grupo Gefil-1867

RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es realizar un análisis de la documentación europea en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida.

En coherencia con este objetivo central, presentamos una evolución de las políticas europeas de educación y formación, en las que se aprecia, a nuestro juicio, una vinculación constante con las políticas sociales y formativas.

Esto nos ha permitido definir el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y sus conceptos relacionados, en el acervo comunitario.

Palabras clave: Aprendizaje a lo largo de la vida; Aprendizaje permanente; Políticas europeas de educación y formación; Competencias clave.

ABSTRACT

The aim of this communication is to carry out an analysis of European documentation in relation to lifelong learning.

Consistent with this central objective, we present an evolution of European education and training policies, in which, in our opinion, a constant link with social and training policies can be appreciated.

This has allowed us to define the concept of lifelong learning and its related concepts in the community heritage.

Keywords: Lifelong learning; Permanent learning; European education and training policies; Key competencies.

INTRODUCCIÓN

La Unión Europea ha priorizado desde sus diferentes organismos “el aprendizaje a lo largo de la vida” especialmente en la última década del siglo XX y las primeras del

siglo XXI. Diversos documentos (comunicaciones, resoluciones…) ponen de relieve la importancia que ha ido alcanzando dicho concepto.

Un documento fundamental es la Comunicación "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente", presentada por la Comisión en el Consejo Europeo de Barcelona (marzo de 2002), en el que se trató de modo prioritario el tema del empleo. Se puso de relieve que la formación permanente constituía un objetivo y medio para alcanzar niveles mayores de empleo, y a la vez, mejorar su calidad (Comisión Europea, 2001)

No obstante, el aprendizaje permanente no se ha vinculado únicamente al ámbito laboral, sino que ha constituido un nexo entre las políticas sociales y de educación y formación, que es nuestra tesis de partida.

> Consecuentemente con esta idea, el concepto se ha ampliado también a otras áreas, incluyendo cuatro objetivos, amplios y complementarios entre sí: *realización personal, ciudadanía activa, integración social y empleabilidad y adaptabilidad* (Belando-Montoro, 2017, p.222).

En las siguientes líneas desgranaremos lo que, a nuestro entender, constituyen los ejes entorno a los cuales se va perfilando esta concepción de aprendizaje a lo largo de la vida en la UE.

1. LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN COMO MEDIDA ACTIVA PARA LA INSERCIÓN SOCIAL Y LABORAL

En el *Memorándum sobre el aprendizaje permanente* redactado por la Comisión de las Comunidades Europeas en el año 2000, se recoge la siguiente afirmación:

> A mediados de los noventa se acordó que la educación y la formación a lo largo de la vida no sólo ayudan a mantener la competitividad económica y la empleabilidad, sino que son la mejor manera de combatir la exclusión social; esto implica que la enseñanza y el aprendizaje deben centrarse en los individuos y sus necesidades (Comisión Europea, 2000b, p.7).

Con anterioridad ya se habían publicado los libros blancos sobre *Crecimiento, competitividad, empleo-Retos y pistas para entrar en el siglo XXI* (Comisión Europea,1993) y *Enseñar y aprender -cara una sociedad cognitiva* (Comisión Europea,1995), que habían marcado la entrada del concepto de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (*lifelong learning*). en el discurso sobre políticas educativas de la Unión Europea.

En el primero, elaborado a iniciativa de Jacques Delors, se subrayó que el desarrollo de la educación y la formación era una de las condiciones de la emergencia de un nuevo modelo de crecimiento rico en empleo. Y en el segundo, se consideraba que la sociedad europea debía llevar a cabo de modo indisociable tres obligaciones: inserción social, desarrollo de aptitudes para el empleo y plenitud personal, a la par que se promovería el desarrollo cultural, empresarial y científico. De este modo se abordaba el problema del desempleo, aludiendo que:

> Frente al paro y a las grandes transformaciones técnicas, la exigencia de formación supera el marco de la formación inicial y plantea el problema de una

capacidad permanente de evolución de las personas en activo, mediante la renovación de los conocimientos técnicos y profesionales asentados sobre una sólida base de cultura general (Comisión Europea,1995, p. 3)

Esta estrategia puso de relevancia las políticas de formación como medida activa para mejorar las perspectivas de empleo en el mercado de trabajo (Lorente y Torres, 2010). En palabras de

La línea de trabajo fue completada con la celebración en 1996 del Año Europeo de la Formación Permanente y la Cumbre de Lisboa, los días 23 y 24 de marzo de 2000. En dicha cumbre se reconoció la importancia de la educación para la consecución de su objetivo estratégico: ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de conseguir un crecimiento sostenido, con trabajo y cohesión social. Para alcanzar dicho objetivo, se afirmó que no era suficiente una transformación de la economía europea, sino que también se haría precisa una modernización del Estado del Bienestar y de los Sistemas Educativos. (Comisión Europea, 2000a).

En el informe del Consejo "Educación"[13] presentado en el Consejo Europeo de Estocolmo (2001) se recogían los tres grandes objetivos que deberían conseguirse en el plazo de diez años: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación, facilitar el acceso de todas las personas a la educación y a la formación, y abrir la educación y la formación a un mundo más amplio.

2. CREACIÓN DE UN ESPACIO EUROPEO DE APRENDIZAJE PERMANENTE

Por su parte la Comisión de las Comunidades Europeas sobre el aprendizaje permanente presentó en noviembre de 2001 la Comunicación: *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*[14], en la que se aporta una clasificación de los distintos tipos de aprendizaje (ver Tabla 1). En esa comunicación se propuso para finales del año 2002:

- Unificar y publicar la terminología de los instrumentos comunitarios relacionados con la transparencia de los diplomas y certificados.
- Realizar un intercambio sistemático de experiencias y buenas prácticas en relación con la identificación, la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje no formal.

Además, se define el aprendizaje permanente en sentido amplio y se aclara que no se limita a un enfoque puramente económico o restringido al aprendizaje de las personas adultas. Engloba el aprendizaje desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación, y abarca todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal. Sus objetivos incluyen la ciudadanía activa, la realización personal y la integración social, así como aspectos relacionados con el empleo. Los principios que subyacen al aprendizaje permanente y guían su realización resaltan el papel central del alumnado, la importancia

[13] Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, *sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación* (5680/91 EDU 18 – no publicado en el Diario Oficial).

[14] Comunicación de la Comisión de 21 de noviembre de 2001, *Hacer realidad un espacio Europeo del aprendizaje permanente* [COM (2001) 678 final - no publicada en el Diario Oficial].

de la igualdad de oportunidades y la calidad y relevancia de las oportunidades de aprendizaje.

Tabla 1. Tipos de aprendizaje

Aprendizaje formal	Ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado y que concluye con una certificación. Es intencional desde la perspectiva del alumno/a.
Aprendizaje no formal	No es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado. Es intencional desde la perspectiva del alumno/a.
Aprendizaje informal	Se obtiene a través de las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado y normalmente no conduce a una certificación. Puede ser intencional, pero en la mayoría de los casos es fortuito.
Aprendizaje permanente	Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo.

Nota: Tomado de Diz (2020, p.18)

No obstante, hacer realidad el objetivo del aprendizaje permanente conlleva acordar medidas que favorezcan la equivalencia y reconocimiento de los aprendizajes realizados por diferentes vías. Así, en la Cumbre de Barcelona (2002) se adoptó el programa de trabajo, *Educación y Formación 2010,* en el que se proponen las siguientes medidas[15]:

— La introducción de instrumentos concebidos para garantizar la transparencia de los Diplomas y cualificaciones (ETCS, suplementos a los diplomas y certificados, CV europeo) y una cooperación más estrecha en materia de diplomas universitarios en el marco del proceso de Bolonia.
— Acciones similares para el ámbito de la formación profesional.
— Mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana.
— El desarrollo de la cultura digital con la generalización de un título en informática e Internet para el alumnado de secundaria.
— Promover la dimensión europea en la enseñanza y su integración en las competencias básicas del alumnado antes de 2004.

En el mismo año, 2002, tiene lugar la *Declaración de Copenhague*[16], en la cual se afirma que "el desarrollo de una enseñanza y una formación de alta calidad es crucial y forma parte integrante de la estrategia, particularmente en términos de inclusión social,

[15] Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002.

[16] Declaración de los ministros europeos de formación y enseñanza profesional y la Comisión Europea, reunidos en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, *sobre una mejor cooperación europea en materia de formación y enseñanza profesional.*

cohesión y movilidad, empleabilidad y competitividad" (p.1). Sobre la base de estas prioridades, se pretende crear una cooperación voluntaria en la formación y en la enseñanza profesional, con el objeto de promover una confianza mutua, la transparencia y el reconocimiento de competencias y cualificaciones. Esto serviría de base para incrementar la movilidad y facilitar el acceso al aprendizaje continuo. Se especifican tres grandes objetivos:

1. Reforzar la dimensión europea en formación y enseñanza profesional, en base a la transparencia, la información y la orientación.
2. Promover el reconocimiento de competencias y cualificaciones entre países y las relativas al aprendizaje no formal e informal.
3. Promocionar la cooperación en el control de la calidad, haciendo particular hincapié en el intercambio de modelos y métodos, así como establecer criterios y principios comunes de calidad en la formación y enseñanza profesional.

3. RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE PERMANENTE Y COMPETENCIAS CLAVE

Como hemos indicado, en la Comunicación de la Comisión titulada: "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente" y la posterior *Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente*, se acordó el carácter prioritario de proporcionar las nuevas competencias básicas. Estas competencias son especificadas en la *Recomendación de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*[17].Se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, que todas las personas precisarán para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. El documento recoge ocho competencias clave:

1. comunicación en la lengua materna;
2. comunicación en lenguas extranjeras;
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. competencia digital;
5. aprender a aprender;
6. competencias sociales y cívicas;
7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. conciencia y expresión cultural.

Aunque se enumeran, ya se aclara que muchas de ellas se solapan y entrelazan, de manera que determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro. De manera que, la competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender. Así mismo, se indican una serie de temas que intervienen en las ocho competencias clave, como son: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

[17] Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *OJ L 394, 30.12.2006, p. 10–18.*

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32006H0962

La promoción del aprendizaje a lo largo de la vida se verá reforzada con la aprobación del *Programa de Aprendizaje Permanente* para el período 2007-2013[18]. Como objetivo se persigue desarrollar y reforzar los intercambios, la cooperación y la movilidad, para que los sistemas de educación y formación se conviertan en una referencia de calidad mundial con arreglo a la *Estrategia de Lisboa* (Parlamento Europeo, 2006). Por tanto, contribuir al desarrollo de la Comunidad como sociedad del conocimiento avanzada, caracterizada por un desarrollo económico sostenible, con más y mejores empleos y con mayor cohesión social. Para alcanzar este objetivo general, el programa persigue objetivos específicos, entre los que se incluye la realización de un *espacio europeo del aprendizaje permanente*.

4. APRENDIZAJE PERMANENTE Y CRECIMIENTO SOSTENIBLE

La relación entre formación y economía sostenible ya se había esbozado con anterioridad, pero en la *Estrategia Europa 2020*19, aprobada en el año 2010 se recoge entre sus tres prioridades: crecimiento inteligente, que supone el desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación; sostenible, con una economía que haga un uso más eficaz de los recursos, verde y competitiva; e integrador, que genere alto nivel de empleo y fomente cohesión social y territorial (Comisión Europea, 2010).

Los objetivos recogidos eran cinco y se centraban en: el empleo; la investigación y la innovación; el cambio climático y la energía; la educación, y la lucha contra la pobreza. Se establecían en términos cuantitativos los logros a conseguir en la perspectiva del año 2020:

— El 75% de la población de entre 20 y 64 años debería estar empleada.

— El 3% del PIB de la UE debería ser invertido en I+D.

— Debería conseguirse el objetivo <20/20/20 > en materia de clima y energía (incluido un incremento al 30% de la reducción de emisión en el caso de darse las condiciones requeridas).

— El porcentaje de abandono escolar debería ser inferior al 10% y cuando menos el 40% de la generación más nueva debería tener estudios superiores completos.

— El riesgo de pobreza debería amenazar a 20 millones de personas menos. (COM (2010)2020 final, p.5).

Con estas finalidades se puso en marcha el programa de trabajo *Educación y Formación 2020*[20] (en el cual quedó integrado el *Proceso de Copenhague*) como marco necesario para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación. En la Figura 1 recogemos sus objetivos estratégicos y principales líneas de actuación, que

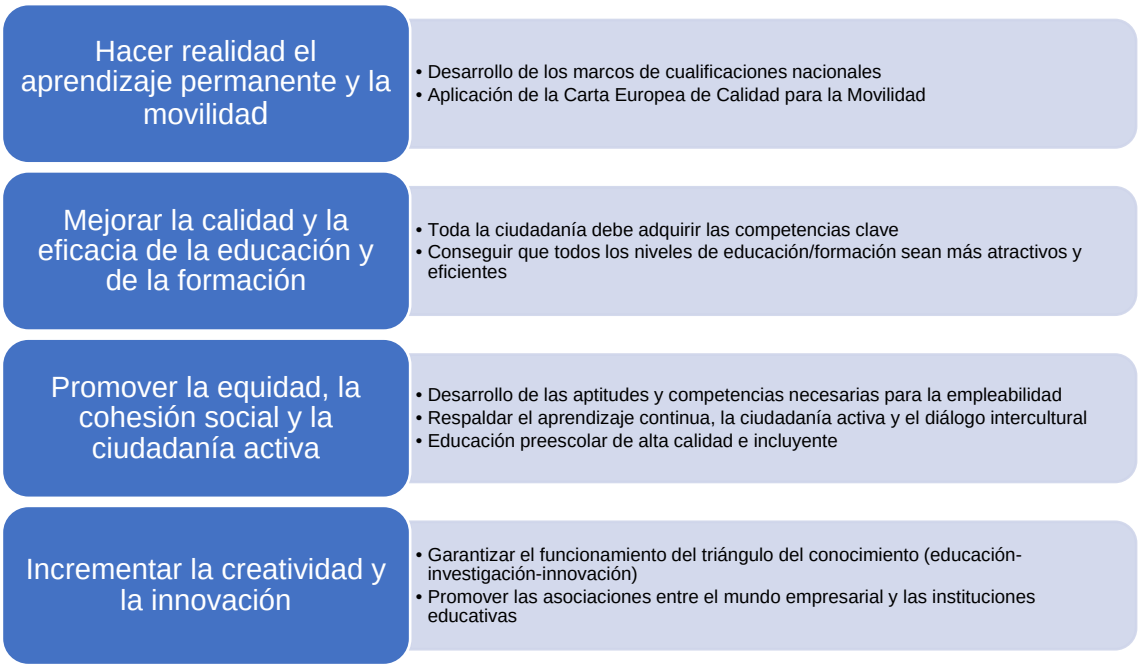
[18] Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, *por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente*

[19] Comunicación de la Comisión. *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. COM (2010) 2020 final.

[20] Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, *sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* (ET 2020) (DO C 119 de 28/5/2009).

como vemos, se centran en el aprendizaje permanente y la movilidad, la mejora de la calidad educativa, la promoción de la equidad social y la apuesta por la innovación.

Figura 1. Objetivos estratégicos del programa *Educación y Formación 2020*



Nota: Tomado de Diz (2020, p.25)

Una vez incorporado el Proceso de Copenhague a la Estrategia 2020, en Riga se revisó lo alcanzado durante el período 2011-2014 (Comisión Europea, 2015) y se constató que los resultados habían ayudado a que la UE y los países candidatos fijasen y aplicasen reformas. Con esta finalidad, se establecieron cinco ámbitos prioritarios, que se debían desarrollar en el período 2015-2020:

— Fomentar el aprendizaje en el trabajo en todas sus formas.
— Continuar desarrollando los mecanismos de garantía de la calidad en la EFP.
— Mejorar el acceso a la EFP[21] y a las cualificaciones mediante sistemas más flexibles.
— Reforzar las competencias clave en los planes de estudio de la EFP.
— Impulsar el desarrollo profesional del profesorado (formadores/as y tutores/as) de EFP, tanto en el entorno educativo como en el laboral.

El Consejo Europeo de 20 de junio de 2019 adoptó una nueva Agenda Estratégica para el período 2019-2024. En el debate político tanto los/las ministros/as de educación como los/as de finanzas acordaron que incrementar la inversión en educación, habilidades y competencias es una necesidad y prioridad estratégica para la Unión Europea. Sin embargo, se pone de manifiesto que mientras para algunos estados es primordial garantizar un nivel adecuado de inversión en educación y formación, para otros, lo verdaderamente importante es gastar de manera eficiente y eficaz.

5. ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN

[21] Siglas que se corresponden con Educación y Formación Profesional.

La idea de crear un Espacio Europeo de Educación fue respaldada por primera vez por los líderes europeos en la Cumbre Social, celebrada en Gotemburgo, el 17 de noviembre de 2017. Con dicho espacio se pretende fomentar la cooperación entre los Estados miembros de la Unión Europea (UE) para seguir mejorando la calidad y el carácter inclusivo de los sistemas nacionales de educación y formación.

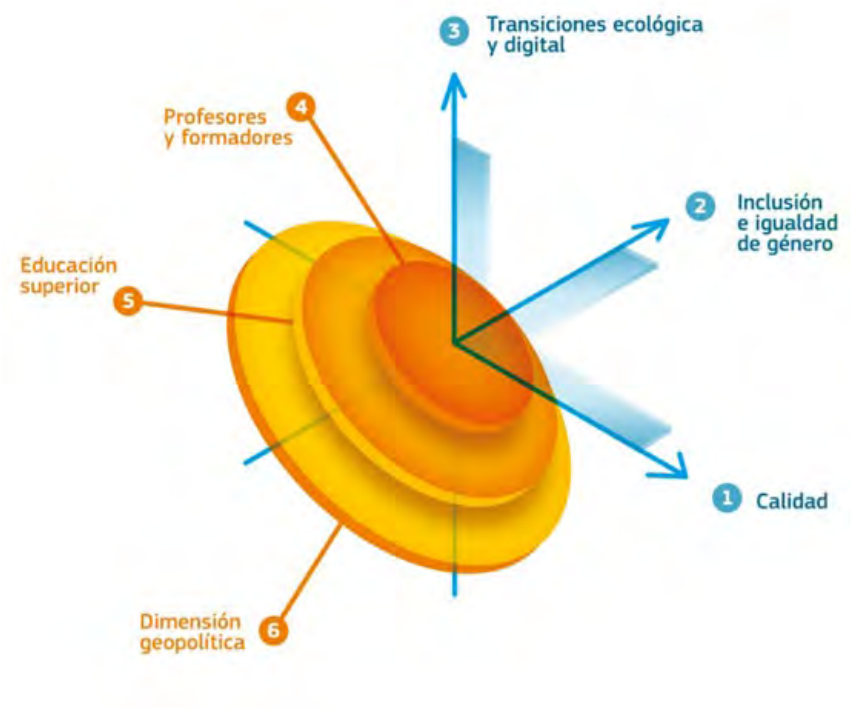
El 30 de septiembre de 2020, la Comisión publicó una Comunicación titulada «Hacer realidad un Espacio Europeo de Educación en 2025»[22]. En ella se presenta un enfoque para alcanzar ese objetivo en el 2025. En la misma se recoge un balance de los logros alcanzados en el año 2020 con relación a la Educación y Formación (Comisión Europea, 2020a, p.4):

- Casi el 95% de los niños asiste a la educación de la primera infancia a partir de los 4 años. Esta fase extremadamente importante de la educación puede ahora ejercer todo su peso sobre los estándares de calidad, especialmente para los niños de entornos desfavorecidos.
- El nivel de educación terciaria de los adultos jóvenes experimentó una expansión masiva durante la última década, lo que llevó a la UE incluso más allá del objetivo del 40% establecido en 2009. Un mayor nivel de educación se correlaciona con mejores oportunidades de encontrar y mantener un trabajo, mayores ingresos y una mayor participación en la vida democrática
- La proporción de jóvenes que abandonan la educación sin un título de secundaria superior y que ya no están en formación descendió del 14% en 2009 al 10,2% en 2019 y, por tanto, prácticamente cumplió el objetivo de la UE del 10%. Este logro ayuda a combatir la trampa de baja habilidad de los adultos jóvenes.
- La UE no logró su objetivo de reducir el porcentaje de jóvenes de 15 años que alcanzan niveles bajos de lectura, matemáticas y ciencias a menos del 15% para 2020. La UE en su conjunto está rezagada en los tres ámbitos: más de uno en cinco, los jóvenes de 15 años no pueden completar tareas simples en estos temas y los resultados están fuertemente correlacionados con el nivel socioeconómico.
- La tasa de empleo de los recién graduados aumentó al 80,9% en 2019, lo que indica una recuperación constante desde el mínimo histórico del 74,3% registrado en 2013 y acercándose al objetivo de la UE del 82%.
- En parte obstaculizada por las consecuencias de la crisis financiera, la participación de los adultos en el aprendizaje no alcanzó el objetivo del 15%, pero aumentó al 10,8% en 2019, con grandes diferencias entre los Estados miembros.

La Comisión propone consolidar los esfuerzos en curso y seguir desarrollando el Espacio Europeo de Educación en seis dimensiones (Figura 2): calidad, inclusión e igualdad de género, transiciones ecológica y digital, profesorado y formadores/as, educación superior y dimensión geopolítica.

[22] COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSEJO, AL COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO Y AL COMITÉ DE LAS REGIONES sobre la consecución del Espacio Europeo de Educación para 2025. COM / 2020/625 final

Figura 2. Dimensiones del Espacio Europeo de Educación



Nota: Tomado de Comisión Europea, 2020a, p.7.

La Comisión propone un conjunto de objetivos que deben alcanzarse para 2030, coincidiendo con el calendario de los ODS (Comisión Europea, 2020a, p. 33):

- El porcentaje de jóvenes de quince años con un bajo rendimiento en comprensión lectora, matemáticas y ciencias debe ser inferior al 15 %.
- El porcentaje de estudiantes de octavo con un bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias debe ser inferior al 15 %.
- Al menos un 98 % de los niños con edades comprendidas entre los tres años y la edad de escolarización obligatoria deben participar en la educación infantil de segundo ciclo.
- El porcentaje de personas con edades comprendidas entre veinte y veinticuatro años con al menos un título de la segunda etapa de enseñanza secundaria debe ser el 90 %.
- El porcentaje de personas con edades comprendidas entre treinta y treinta y cuatro años que han terminado la educación superior debe ser de, al menos, un 50 %.

Además, tal y como se indica en la «AGENDA EUROPEA DE CAPACIDADES», de aquí a 2025 el 50 % de la población adulta de la UE debe participar en actividades de aprendizaje cada año (Comisión Europea, 2020b).

CONCLUSIONES

Desde la perspectiva de la UE hemos podido constatar que el concepto de

> …aprendizaje a lo largo de la vida es una forma global de entender el aprendizaje, un principio en el que se basa la organización de una estructura y unos contenidos de aprendizaje y supone un proyecto que comprende todas las posibilidades de formación sobre cualquier ámbito de conocimiento y en cualquier momento de la vida de una persona (Belando-Montoro, 2017, pp. 232-233).

No obstante, este concepto, tal y como se recoge en la definición no ha surgido inicialmente con tanta amplitud de miras. Muy al contrario, se fue ampliado y matizado, desde los primeros documentos: Informe Delors (Comisión Europea,1993) y *Enseñar y aprender -cara una sociedad cognitiva* (Comisión Europea,1995), en los que primaba la visión del aprendizaje permanente como medida activa para mejorar las perspectivas de empleo en el mercado de trabajo, hasta el momento actual. Como indican Monclús y Sabán (2015, p. 93):

> El significado de la educación permanente va cambiando con rapidez. Y la Unión Europea colaborará activamente en esa transformación. Así, desde 1995, con el Libro Blanco Enseñar y Aprender planteará una nueva visión de la educación capaz de dar respuesta a las necesidades básicas de formación de sus ciudadanos, que sea coherente con los pilares fundacionales de la institución (libre circulación), en el marco de un nuevo tipo de sociedad, la sociedad del conocimiento, mediatiza por los avances tecnológicos.

Con posterioridad, el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida fue extendiendo su amplitud conceptual a los aprendizajes adquiridos por diversas vías: formal, no formal, informal. De este modo sus objetivos abarcaban la ciudadanía activa, la realización personal y la integración social, además de todo lo relacionado con el empleo.

Finalmente, ha imperado la concepción que relaciona el "aprendizaje a lo largo y ancho de la vida" con el derecho a una educación permanente, desde la cuna hasta la tumba, dentro de un Espacio Europeo de Educación, que constituye una prioridad estratégica para la Unión Europea.

BIBLIOGRAFÍA

Belando-Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana De Educación*, *75*, 219-234. https://doi.org/10.35362/rie7501255

Comisión Europea (1993). *Crecimiento, competitividad, empleo Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro blanco. Suplemento 6/93 del Boletín de las CE.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. http://evalua.catedu.es/documentos/aragon/NormativaVarios/LB1993CrecimientoCompetitividadYEmpleoI.pdf

Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas, 29/11/1995. [COM (95) 590 final].

ftp://ftp.asturias.es/iaap/formacion/cursos/diseno_acciones_formativas/documentos/U1_02_Comision_Europea_1995.pdf

Comisión Europea (2000a). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas, 30/10/2000. SEC (2000) 1832

Comisión Europea (2000b). *Conclusiones de la Presidencia, Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000*. https://cordis.europa.eu/programme/id/EMP-LISBON-2000C/es

Comisión Europea (2001). Comunicación de la Comisión de 21 de noviembre de 2001*, Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* [COM (2001) 678 final - no publicada en el Diario Oficial]. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF

Comisión Europea (2010). Comunicación de la Comisión. Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Bruselas, 3/03/2010. COM (2010) 2020 final. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF

Comisión Europea (2015). *Conclusiones de Riga*. https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/riga-conclusions-2015_en

Comisión Europea (2020a). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, sobre la consecución del Espacio Europeo de Educación para 2025. COM / 2020/625 final. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0625

Comisión Europea (2020b). Agenda Europea de Capacidades. https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=22827&langId=es

Consejo Europeo (2001). Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, *sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación* (5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial).

Diz López, M. J (2020). *El Departamento de información y orientación profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y necesidades de formación de sus profesionales*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Santiago de Compostela.

Lorente, R. y Torres, M. (2010). Políticas de educación y formación en la Unión Europea: una historia de cambios y continuidades. *Revista Española de Educación Comparada*, *16*, 159-183.

Monclús Estella, A., & Sabán Vera, C. (2015). 1995-2015: 20 años de aprendizaje permanente en la Unión Europea. *Revista Iberoamericana De Educación*, *69*(3), 93-116. https://doi.org/10.35362/rie693114

EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN COMO CLAVE EN EL DESARROLLO CÍVICO. EL CASO DEL ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tamara Valladares de Vera tamara.devera@usc.es
Silvana Longueira Matos silvana.longueira@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela
Grupo de Investigación GI-1451 Terceira Xeración (TeXe)

Resumen

El contexto cambiante y complejo en el que nos encontramos exige de la complicidad de toda la ciudadanía para generar un marco de vida y de convivencia caracterizado por el reconocimiento y el ejercicio de las libertades y los derechos fundamentales. La cuestión que motiva este trabajo son los datos sobre el bajo grado de participación de la ciudadanía en España, así como la capacidad que tiene la educación para mejorar la democracia y vida común. En este trabajo tomamos como referencia al alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela para indagar sobre su forma de entender la participación y los diferentes niveles en los que se ejerce. Los resultados entre otras conclusiones nos muestran que la cultura participativa sigue siendo una materia pendiente para la comunidad universitaria.

Palabras clave: Participación; Juventud; Educación; Sociedad Civil; Universidad.

Abstract

The changing and complex context in which we live requires the complicity of all citizens to generate a framework of life and coexistence characterized by the recognition and exercise of freedom and fundamental rights. The question that motivates this work is the data of the low degree of citizen participation in Spain, as well as the capacity of education to improve democracy and common life. In this work we take as a reference the students of the University of Santiago de Compostela to inquire about their way of understanding participation and the different levels at which it is exercised. The results, among other conclusions, show us that participatory culture continues to be a pending matter for the university community.

Keywords: Participation; Youth; Education; Civil Society; University.

Introducción

Es evidente el creciente valor atribuido a la sociedad civil y a la participación ciudadana en el pensar y en el quehacer local, nacional e internacional (el movimiento 15 M o el movimiento de los indignados de 2011, la Primavera Árabe entre 2010 y 2013, el movimiento feminista generado a partir del 8M, o el más reciente *Fridays for Future*, son ejemplos que marcaron el devenir y la construcción de nuestra sociedad civil. Así

mismo, implica una nueva relación entre lo público y lo privado y entre lo local, lo nacional y lo global (Torres, 2001).

El reconocimiento de los derechos como miembro de la comunidad política, la práctica de la participación en instituciones, asociaciones y diferentes redes de la sociedad civil y el sentimiento de pertenencia a la propia comunidad son las características claves que definen la visión actual del ejercicio de la ciudadanía. El concepto de sociedad civil tiene una larga tradición en la historia del pensamiento político desde Aristóteles y Cicerón, a Hobbes, Locke, Hume, Rousseau, Kant, Tocqueville, Mill o Arendt. El significado de sociedad civil es un asunto complejo ya que, para algunos esta expresión se refiere a las instituciones, asociaciones, grupos o individuos que comparten intereses y actividades que no son necesariamente iguales a las de las instituciones del Estado, incluso contrapuestas a estas últimas. Para otros, la sociedad civil y la ciudadanía son términos de significado equivalente con relación a individuos e instituciones cuyos derechos y deberes están garantizados y exigidos por las leyes de un Estado. Por esta razón queremos referirnos a que el objetivo de esta investigación es descubrir los canales para la construcción de la sociedad civil, en concreto del colectivo de la juventud, y con esta construcción nos referimos a la creación y funcionamiento de instituciones, asociaciones, etc. A través de las cuales las personas participan de los asuntos de la sociedad de tal manera que lo que caracteriza a la sociedad civil es la participación y la responsabilidad de sus miembros en los asuntos sociales mediante organizaciones diversas y plurales (Escámez, 2008).

1. Marco teórico

El ejercicio de la ciudadanía por el individuo consiste, ante todo, en la participación activa en las diferentes asociaciones que constituyen la sociedad civil, entendida como un espacio público de acción social distinto del Estado y del mercado. De acuerdo con la tradición griega, actualmente la ciudadanía se entiende como “la relación social que vincula entre si a los miembros de una comunidad política y se manifiesta mediante la participación en las instituciones de la sociedad y en las estructuras de decisión sobre aspectos comunes” (Escámez, 2008, p. 93). Desde este punto de vista, la ciudadanía significa participación en la vida pública. Sobre este principio se construyeron los sistemas políticos de la democracia moderna. Sin embargo, ocurre que la evolución actual de esos sistemas sociales y políticos convierte en problemático el ejercicio de la ciudadanía, puesto que las formas de participación se volvieron desconocidas, multiformes y cambiantes para la mayoría de los miembros de la sociedad.

En una sociedad en la que el trabajo remunerado es condición imprescindible para ser considerado útil y en la que los ingresos económicos están en el centro de la vida de las personas, es difícil persuadir a la ciudadanía para que participe de la sociedad civil desinteresadamente. Es necesario priorizar la formación para la participación en la sociedad civil y para esto se necesitan actuaciones de todo tipo, incluida la educativa. La educación tiene un papel clave para promover que las personas consigan un nivel adecuado de autonomía para interpretar el mundo en el que viven de manera crítica y de esta forma, tener las herramientas para defender sus intereses personales y colectivos.

Este trabajo no podía dejar de lado los Derechos Humanos (ONU, 1948) y la dignidad de la persona como fundamento de estos, así como las diferentes generaciones en la conquista de nuevos derechos y los valores asociados a ellos (Pérez Serrano, 2005). Es en los derechos de tercera y cuarta generación donde la participación cobra sentido, junto a la educación y a la identidad (tabla 1).

Tabla 1. Sistematización axiológica de los Derechos Humanos

RASGO DEFINITORIO	TIPO	VALOR GUÍA	CUALIDAD
Humano (Locus General)	Fundamental	Dignidad	Autonomía
Individual (Locus Personal)	1ª Generación	Libertad	Responsabilidad
Social (económico-educativo-bienestar) (Locus Público, Privado y Social)	2ª Generación	Igualdad	Justicia
Cultural (socio-identitario) (Locus Territorial y Transnacional)	3ª Generación	Diversidad y diferencia	Identidad
Científico-Tecnológico de Progreso del ser humano y de la biosfera (Locus internacional Bilateral-Multilateral)	4ª Generación	Desarrollo	Cooperación

Fuente: Touriñán, 2012, p. 328

El sentido de lo social se enriqueció en nuestros días debido al carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos únicamente de derechos sociales que dependen del Estado con unos medios que no pertenecen a nadie en concreto, hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y de la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido de compromiso de la sociedad civil (Touriñán, 2003).

Esto nos lleva a asumir las consecuencias de entender la *transnacionalidad* y la *glocalización* como condiciones inherentes a los derechos de tercera generación. Aquí el poder del Estado pierde fuerza, ya "no está por encima de las reglas del juego" (Touriñán, 2003, p. 229). Son las nuevas reglas en las que el Estado, la sociedad civil y el mercado son corresponsables en el devenir mundial. Es un reto ineludible para la educación afrontar y desarrollar estrategias de encuentro favoreciendo los principios de cooperación a favor de la justicia y el reconocimiento del otro a través de esta.

2. Metodología

Las citas electorales e informes recientes destacan la baja participación de la población española. El grupo de la juventud se encuentra dentro de esta tendencia lo que puede resultar especialmente preocupante entendiendo que la etapa histórica en la que se desarrolló su formación, una democracia plenamente desarrollada que implica condiciones adecuadas para mejorar el modelo de participación y de compromiso con lo social. El ámbito educativo debe atender a desarrollar la participación, entendida como medio facilitador de una implicación activa en un modelo de democracia real que no deje a nadie atrás. La participación es una herramienta para la educación, y al mismo tiempo, una herramienta educable.

El objetivo de este trabajo es conocer la participación del alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela, así como la percepción que este tiene sobre la misma.

Se utilizó una metodología de carácter mixto, combinando estrategias cuantitativas con cualitativas, con especial énfasis en la información rescatada de los instrumentos de las cualitativas. El trabajo se inició a través de una revisión bibliográfica y documental para conocer el estado de la cuestión, para, tras esto, diseñar la fase empírica de recogida y análisis de datos.

Se elaboraron dos instrumentos para la recogida de información: un cuestionario y un guión de entrevista grupal.

En el cuestionario se combinan tres tipos de preguntas (Padilla Carmona, 2002): abiertas, cerradas de alternativa múltiple en abanico y cerradas de alternativa múltiple en formato Likert. Para garantizar la validez del cuestionario, una primera versión de este fue aplicada mediante una prueba piloto a un grupo de 60 alumnas y alumnos, en la que se solicitaba no solo la cumplimentación de las respuestas, sino el grado de comprensión y adecuación del cuestionario. Además de esto, el cuestionario fue sometido al juicio de 10 expertos, de los cuales respondieron ocho. Se atendieron a todas las observaciones recibidas para concretar la versión definitiva.

Por otro lado, el guión de entrevista grupal se elaboró una vez obtenidos los resultados preliminares del cuestionario. Pretende ahondar en las dudas suscitadas por los mismos y verificar las principales tendencias de los resultados. Las principales líneas temáticas analizadas fueron las siguientes (tabla 2):

Tabla 2. Principales líneas temáticas analizadas en el guión de entrevista grupal

Líneas temáticas analizadas	
Dimensión particular de la participación	- Género - Edad - Titulación - Origen - Familia
Dimensión social de la participación	- Participación durante la etapa universitaria - Participación antes de la etapa universitaria
Motivaciones y obstáculos para participar	- Razones para participar - Obstáculos para participar

Sistema educativo y participación	- Fomento de la participación en la etapa pre-universitaria - Fomento de la participación en la universidad - Metodologías en las aulas universitarias
Nuevas formas de participación	- Participación a través de las redes sociales - Implicación en los movimientos sociales

Fuente: elaboración propia a partir de Valladares y Longueira (2019)

Se consiguieron cumplimentar 1467 cuestionarios de todas las facultades de los campus de Santiago y de Lugo de la Universidad de Santiago de Compostela. El cuestionario fue aplicado en el segundo cuatrimestre del curso 2017-2018 y en el curso 2018-2019. Los datos obtenidos fueron procesados con el programa estadístico IBM Statistics (versión 25), las respuestas a las preguntas abiertas fueron categorizadas y analizadas en consecuencia.

Además, se organizaron tres entrevistas grupales: tres alumnas pertenecientes a titulaciones del Área de Ciencias Sociales, dos informantes de las Áreas de Ciencias e Ingeniería y alumnado participante en el movimiento *Fridays for Future*. Fueron registradas en audio y transcritas posteriormente garantizando el anonimato.

3. Resultados

El principal resultado es que la comunidad universitaria aún tiene un camino importante por recorrer para alcanzar unos niveles óptimos de participación.

Esto se demuestra en que en los resultados tanto de los cuestionarios como de las entrevistas se refleja que un alto porcentaje de personas participantes son conscientes de la importancia, por ejemplo, del voluntariado. Pero, sin embargo, los niveles de participación en actividades de voluntariado se muestran muy bajas, tanto a través de la universidad como fuera de ella.

Esta misma tendencia siguen las respuestas relacionadas con la participación; las personas participantes en el estudio consideran la participación como una herramienta de cambio y mejora, sin embargo, los porcentajes de participación que se desprenden del cuestionario son bajos. Así como la participación que se da varía entre o niveles muy altos o bajos. Los resultados de las entrevistas grupales realizadas reafirman esta idea.

Algunos datos interesantes:

- Los porcentajes de participación bajan a medida que las personas aumentan en edad y continúan sus estudios en la universidad.
- También es relevante destacar que, aunque la participación sea menor, su grado de compromiso aumenta, lo que se refleja en una participación más social, destacando su presencia en causas de carácter estudiantil o feminista.
- Esta información se complementa con la percepción del alumnado sobre el

papel de la universidad, considerando que no estimula la solidaridad y la participación a través de las metodologías de aula, sino todo lo contrario.

Estos datos se confirman tanto en los resultados obtenidos a través de los cuestionarios como de las entrevistas.

4. Discusión y conclusiones

Es habitual analizar la juventud desde la premisa de los *problemas* que se vinculan a esta etapa vital. En esta relación poco constructiva, se reitera la crítica a la falta de participación y conciencia cívica.

En contrapartida, se destaca el dinamismo y vitalidad de la juventud como posible fuente de cambio, de creación y de innovación. Esta valoración de su empuje se ve empañado por su capacidad de ser disruptivos, siendo *incómodos* socialmente, al no encontrarse ya en una etapa infantil en la que cederían a las normas impuestas o en una adulta en la que llegar a acuerdos entre iguales. Así las cosas, es habitual abordar esta etapa vital como una mera transición de cara a una adultez que acabará por llegar.

Por lo tanto, a través de este trabajo entendemos que el primer paso para que la juventud participe será el de entenderlos como personas "que están" no "que van a ser", acabando con esa visión de ciclo vital entendido como "modelo de montaña" (Checkoway y Gutiérrez, 2009): inicio (infancia), ascenso (juventud), cima (adultez) y bajada (senectud). La transición debe hacerse hacia una evolución que asuma cada etapa vital como tiempo repleto de montañas y valles dignos de ser vividos de manera plena.

La universidad como institución académica tiene la responsabilidad de trabajar con el objetivo de educar e investigar para la mejora social. Es una institución con influencia, fuerza, métodos y tecnología suficiente. Si existe un alumnado con un significado de participación positivo, se debe impulsar y educar esta participación: facilitando los espacios, los tiempos y compartiendo entre toda la comunidad educativa las riendas de su formación personal y profesional. Solo de esta manera se conseguirán ciudadanos y ciudadanas libres, autónomos y críticos con su realidad. Y en esta ruptura con lo establecido se encuentra la sostenibilidad. Mayor formación para la participación y una estructura mejorada para ejercerla supone ahondar en un sistema que facilite nuevos modelos sociales y económicos, que faciliten el compromiso con el medio ambiente y la justicia social.

Referencias bibliográficas

Checkoway, B. y Gutiérrez, L. M. (2009). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario.* Barcelona: Graó.

Escámez, J. (2008). Ciudadanía, Sociedad Civil y participación; una mirada pedagógica. En J. M. Touriñan, *Educación en valores, Sociedad Civil y Desarrollo Cívico* (pp. 93-109). A Coruña: Netbiblo.

Padilla Carmona, M.a T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS

Torres, R. M. (2001). Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina. Segunda Reunión de Ministros de Educación del

Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral –CIDI. Punta del Este, Uruguay: Instituto Fronesis. Disponible en http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/Educacin/documentos/Participacio n%20Ciudadana%20y%20Educacion.pdf

Touriñán, J. M. (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la educación*, 15, 223-234

Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada. A Coruña: Netbiblo.

Valladares, T y Longueira, S. (2019). Educación, participación y juventud. Estudio de la participación del alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela. (sin publicar)

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Stefany Sanabria Fernandes stefanymarian.sanabria@rai.usc.es
Silvana Longueira Matos silvana.longueira@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela
Grupo de Investigación GI-1451 Terceira Xeración (TeXe)

Resumen

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) se ha constituido como una herramienta educativa y social que favorece la construcción de una ciudadanía comprometida con los grandes retos globales, desde una visión y acción local y global. Esta ha sido impulsada desde el ámbito de intervención de la Cooperación Internacional para el Desarrollo, promoviendo desde ahí, la inserción de esta herramienta en los distintos procesos educativos formales, no formales e informales. La incorporación de los contenidos de la EDCG en los distintos contextos educativos, ha adquirido una gran dimensión debido al abordaje educativo de los desafíos globales que plantea la Agenda 2030. En este marco, las universidades han integrado parte de este desarrollo en sus dimensiones: formación, investigación, gestión y extensión universitaria. Por lo tanto, en este trabajo se pretende, a través de la revisión de la literatura existente sobre esta temática, elaborar un corpus teórico que haga patente el nexo entre la EDCG y su incorporación la formación universitaria, como parte del ejercicio de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

Palabras clave: Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG), Responsabilidad Social Universitaria (RSU), Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Formación Universitaria, Ámbito de Educación.

Abstract: Education for Development and Global Citizenship (EDCG) has become an educational and social tool that favours the construction of a citizenship committed to the great global challenges, from a local and global vision and action. This has been promoted from the sphere of intervention of International Cooperation for Development, promoting the insertion of this tool in the different formal, non-formal and informal educational processes. The incorporation of the contents of the EDCG in different educational contexts has acquired a great dimension due to the educational approach to the global challenges posed by the 2030 Agenda. In this framework, universities have integrated part of this development in its dimensions: university education, research, management and university extension. Therefore, this work aims, through a review of the existing literature on this subject, to develop a theoretical corpus that makes clear the link between the EDCG and its incorporation into university education, as part of the exercise of University Social Responsibility (USR).

Keywords: Education for Development and Global Citizenship (EDCG); University Education; University Social Responsibility (USR); Sustainable Development Goals (SDGs); Field of Education.

Introducción

Las transformaciones políticas, económicas, sociales y tecnológicas acaecidas en las últimas décadas producto de la incesable globalización, han puesto el foco de las universidades en la transferencia de conocimiento y el fortalecimiento de la competitividad de los/as futuros/as profesionales, como labor fundamental de las mismas. Esto implica que, la construcción de las sociedades del conocimiento interpela directamente a la institución universitaria como eje vehicular de la innovación, investigación y la formación.

Por lo tanto, interconectando estos elementos, y tras un proceso dinámico de evolución conceptual y metodológica de la EDCG, y gracias al compromiso de las instituciones del tercer sector y las administraciones públicas, se han desarrollado políticas orientadas a poner en marcha todas sus dimensiones educativas en los distintos contextos educativos, como las escuelas y las universidades. Concretamente, una de las vías que para ello ha constituido la comunidad universitaria, es la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD), en la que se aúna la cooperación internacional con la formación, investigación y la movilización social. Respondiendo así, a la apremiante necesidad de las universidades de articular estratégicamente su responsabilidad social a través de iniciativas educativas con incidencia y proyección local y global.

La presente comunicación, fundamentalmente teórica, se circunscribe a la evolución conceptual que ha marcado la EDCG, acompasada por los cambios en los modos de concebir la Cooperación Internacional para el Desarrollo. Focalizando el análisis, en los puntos convergentes entre la cooperación y la educación al desarrollo con los ejes fundamentales en la intervención de la universidad, especialmente en la dimensión de formación y educación, y compromiso y responsabilidad social universitaria. Además, haciendo hincapié en las oportunidades que ofrece el marco de la Agenda 2030 en la incorporación de la EDCG en los distintos contextos educativos formales, no formales e informales.

1. Evolución de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG)

El concepto de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) se origina como un sub-ámbito de la cooperación internacional, impulsada principalmente por las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD), producto de la toma de conciencia sobre las evidentes desigualdades entre el Norte-Sur. Este, surge tras un proceso dinámico de revisionismo conceptual, adaptado a las distintas circunstancias sociales, económicas, políticas y educativas acaecidas en las últimas décadas. Alcanza entidad propia debido a la labor de algunos organismos internacionales, en delimitar la educación como un medio inexorable para la contribución a la resolución de las problemáticas a las que se enfrenta la humanidad actualmente. Sin embargo, a pesar de existir consenso en la función esencial de la educación en las transformaciones sociales, el frondoso abanico de denominaciones e interpretaciones que se refieren a la EDCG supone una dificultad para concentrar y fundamentar una terminología unificada (Longueira, 2018).

Esto se debe a la evolución que han tenido las maneras de entenderse y articularse la cooperación internacional, y al cambio de orientación y significado que se le han ido asignando a los conceptos de educación, participación y desarrollo. Transitando este último, por la inicial vinculación con el reemplazo de las dinámicas tradicionales por modelos modernos que beneficiaran la progresión tecnológica y económica de las sociedades (Argibay, Celorio, Celorio, 1997), a la asunción de las coyunturas ecosociales que genera este modelo crecimiento exponencial, en un mundo con recursos limitados y desequilibrios socioeconómicos de los que se benefician algunas naciones. Es debido a esto, que la evolución de los enfoques de EDCG están contextualizados en cinco generaciones, siendo la quinta orientada a la educación para la ciudadanía global, la más desarrollada. Pasando desde un modelo caritativo-asistencial hasta la actual discusión acerca de una posible sexta generación, en la cual se abre el debate sobre, si la educación puede o no ser transformadora, si es posible educar sin que exista transformación o si se trata de transformar a través de la educación o de transformar la educación.

Esta, dotada de sentido y contenido principalmente por las ONGD, pretende trascender antiguas visiones geográficas y euro-centristas que deslocalizaban los potenciales endógenos de las comunidades, y promovían actitudes acríticas sobre las verdaderas causas estructurales de las problemáticas económicas, políticas y sociales. Entendiendo que las ONGD, cada vez más en vinculadas con otros agentes sociales y sacando provecho del uso masivo de nuevas tecnologías, impulsaran, a través de la EDCG, la creación de redes de aprendizajes interconectadas que impulsen la participación ciudadana, la incidencia sociopolítica, la mirada global y local de las problemáticas, la movilización social por la defensa de la de los derechos de primera y segunda generación, y el empoderamiento de todos los grupos humanos gracias al enriquecimiento mutuo. (Boni y López, 2015; Boni, 2011).

Paralelamente, gracias a la incidencia de las ONGD y su compromiso por colaborar activamente con los diferentes agentes sociales y educativos, la normativa reguladora del sistema educativo ha ido incorporando, cada vez más, objetivos relacionados con la educación para el desarrollo. Actualmente, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación,* contempla el ámbito de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Educación para la Ciudadanía Mundial como contenido y meta de los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria. También se reconoce la "importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030" (BOE 79, de 2 abril 2021, p. 122871), con el fin de potenciar los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que permitan a todas las personas vivir una vida digna y asumir un rol activo dentro de la sociedad.

Este, no es el mismo recorrido que ha experimentado el marco normativo que regulan la actividad universitaria. La *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* no contempla explícitamente la cooperación al desarrollo ni la EDCG. Este enfoque se ve aún procrastinado, en la legislación vigente, por la concepción de la universidad orientada a satisfacer las demandas del sistema productivo y las empresas. No obstante, en la última redacción de 2007, el artículo 41 considera que la universidad en su desarrollo de

investigación científica y transferencia de conocimiento debe contribuir a "la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, el progreso económico y social y un desarrollo responsable equitativo y sostenible, así como garantizar el fomento y la consecución de la igualdad" (BOE 89 de 13 abril 2007, p.16247). Líneas de las cuales se puede sustraer la búsqueda latente de la universidad por contribuir al entorno circundante, a través de su capacidad de innovación y desarrollo. Sin embargo, se trata de una afirmación necesaria pero no suficiente, ya que las dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas no son ajenas a la comunidad universitaria. Y si bien, a este punto existe una regulación normativa obsoleta, esta no es una situación que se replique en la praxis. Actualmente las universidades son agentes fundamentales para el desarrollo sostenible y la construcción de la ciudadanía. El personal universitario está, cada vez más, comprometido con incorporar nuevas metodologías y enfoques encauzados al desarrollo integral de los individuos y la comunidad.

2. Oportunidades de la Agenda 2030

En un marco de acción universal, la Agenda 2030 revaloriza la educación como catalizadora del desarrollo hacia una ciudadanía mundial inclusiva, equitativa, sostenible y democrática. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, está dedicado exclusivamente al alcance de una educación de calidad accesible para todas las personas. Ya que, considerando que la educación se entiende como fundamental para la reducción de las desigualdades y la igualdad de género, está debe estar garantizada para toda la población mundial. Un principio que debe abordar la labor conjunta entre los distintos organismos, sectores económicos y agentes sociales, tras el análisis y comprensión crítica del desarrollo. Por lo tanto, la perspectiva transformadora de la educación para el desarrollo y la ciudadanía global es coincidente con la orientación para el cambio social de la Agenda 2030, así que, la educación está implícita transversalmente en el desarrollo e intervención de la totalidad de los ODS.

Desde el 2020, la UNESCO ha ido gestando una serie de compromisos que se materializará a través de la creación de una hoja de ruta estratégica sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Esta apoyará la construcción de sistemas educativos que capaciten al alumnado a contribuir activamente en el impulso de sociedades pacíficas, sostenibles y responsables, en coherencia con los 17 ODS. En este sentido, en 2019 en la 40a reunión de la Conferencia General de la UNESCO se aprobó un marco de aplicación de la EDS en la consecución de los ODS. Este documento, identifica la EDS como parte integrante del alcance de los ODS, concretamente el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, y también determina conceptos claves que constituyen la base de la EDS para el 2030 (UNESCO, 2019).

Por otra parte, la situación de emergencia actual suscita el desarrollo de estrategias fundamentadas en el conocimiento científico y tecnológico, ya que, sin ese conocimiento no ahondaremos efectivamente en las causas, elementos e impactos (Longueira, et al. 2018). Así que, los ODS instan a crear una red de colaboración activa entre la sociedad civil organizada y la universidad, a través de la producción investigadora. Siendo, por tanto, decisivo el rol de la institución universitaria como parte de la comunidad de investigación, ya que esta puede, desarrollar investigaciones aplicables a las políticas; crear capacidades sostenibles locales para la investigación;

ayudar a realizar un seguimiento de los progresos, proponer otras vías e identificar prácticas innovadoras, redimensionables y transferibles (UNESCO, 2016).

En esta lógica, la Agenda 2030 tiene la premisa de transformar la cosmovisión del desarrollo hacia uno más sostenible y equitativo, así que, en este proceso, la Universidad obtiene un rol crucial como institución que capacita a las personas en el liderazgo social. Aunando así, la Responsabilidad Social de la Universidad con el plan de acción que propone la ONU, a través de los ODS. Encaminando, por tanto, la innovación, innata a las funciones fundamentales de la universidad, hacia la propuesta de acciones formativas que aborden los retos de la Agenda 2030. Desde una investigación y docencia, comprometida con el cambio social y al servicio de las necesidades del entorno circundante, rompiendo con su estructura hermética y creando redes de colaboración con diferentes agentes de la sociedad (De la Rosa, 2019).

3. El papel de la universidad

En las últimas décadas ha surgido una corriente de reflexión crítica sobre el papel que tiene la comunidad universitaria en la sociedad. Cuestiones como la extensión universitaria, la responsabilidad social, la transferencia de conocimiento y compromiso por el bienestar colectivo, ponen el foco en, el binomio «comunidad-universidad», la democratización del conocimiento y la investigación-innovación como ejes de desarrollo social. Ortega y Gasset (1937, en Bueno Campos, 2007, p. 45), identifica estos pilares como la *tercera misión de la universidad,* implicando "el compromiso con la sociedad y con su tiempo, por lo que ha de depurar un tipo de talento para saber aplicar la ciencia y estar a la altura de los tiempos". Esta misión se basa en dos metas:

Por un lado, la responsabilidad social institucional de la universidad y, por otro, el compromiso de transformar el conocimiento en valor económico, incidiendo en la competitividad y facilitando la innovación, la creatividad y el desarrollo cultural, social, científico y tecnológico. La *tercera misión*, apunta a innovación abierta, emprendimiento, cooperación social, desarrollo sostenible, transferencia de conocimiento y formación. (Touriñan, 2020, p.50)

Así mismo, como indica Valleys (2008) esta Responsabilidad Social Universitaria se define como

> una política de mejora continua de la Universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante 4 procesos: Gestión ética y ambiental de la institución; Formación de ciudadanos responsables y solidarios; Producción y Difusión de conocimientos socialmente pertinentes; Participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible. (p. 209)

Sin duda, las universidades como parte de la sociedad en la que se insertan se ven afectadas por los cambios que se van produciendo en el entorno y, a su vez, las sociedades generan nuevas expectativas sobre la educación superior, acordes a los cambios sociales, culturales y científicos. El Proyecto Unión Europea-Responsabilidad Social Universitaria (EU-USR) desarrolla un marco de referencia común que permita fortalecer la acción social universitaria y su impacto mediante el intercambio de experiencias en política y prácticas en las siguientes áreas: la gobernanza, las prácticas laborales, el medio ambiente, las prácticas justas, los asuntos relacionados con el

consumidor, la participación comunitaria y el desarrollo y, los derechos humanos y la ciudadanía democrática (Dima, 2015).

Por lo tanto, siguiendo las anteriores líneas definitorias, la tercera misión de las universidades o marco de compromiso social responden a la necesidad de articular estrategias que acerquen la universidad a la población, trascendiendo las posturas tradicionales de la academia, y construyendo un espacio para la cooperación entre la institución y su entorno circundante. Lo que supone, por una parte, que su compromiso con el desarrollo debe estar fundamentado en la creación de redes de aprendizaje y colaboración entre los distintos agentes sociales, administración pública, sector empresarial y la sociedad civil. Y, por otra parte, que la construcción de la ciudadanía global interpela directamente a la institución universitaria como eje vehicular de la innovación, investigación, formación y movilización social. Así que, este marco de responsabilidades universitarias se materializa a través de múltiples actividades y programas de gestión interna y proyección externa sustentados en los principios de formación permanente, educación a lo largo de la vida, desarrollo sostenible, promoción de habilidades y competencias, sensibilización, cooperación internacional, participación democrática y envejecimiento activo (Sanabria, 2021).

En esta lógica, la comunidad universitaria constituye un espacio privilegiado para la investigación, reflexión y formación en y para la EDCG. En los últimos años, es creciente la cantidad de grupos e institutos de investigación que han incorporado la visión de la ED como parte de su actividad investigadora, así como la visión transversal que plantea en distintas materias interdisciplinares (CONGDE, 2005). Esto implica que la universidad, como parte de su compromiso ético con el entorno, incorpora en su actividad docente, investigadora y administrativa, nuevos enfoques y metodologías educativas destinadas a desarrollar integralmente al alumnado como agentes de transformación.

En 1994 se crea la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, una asociación sin ánimo de lucro formada por 76 universidades, que ejerce sus funciones como la principal interlocutora entre las universidades y el gobierno central. Promueve iniciativas de diversas índoles, entre ellas, fomentar las relaciones con el tejido social de la sociedad y encauzar relaciones institucionales nacionales e internacionales. Para ello, ha propiciado, gracias al impulso del II Plan Director de la Cooperación Española en el que considera las universidades como actores de la cooperación al desarrollo, un conjunto de actividades enmarcadas dentro de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD). Sus acciones, se fundamentan en diversos hitos fruto del trabajo colaborativo interuniversitario.

En los últimos 25 años, la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) ha incrementado su presencia y su impacto. En la raíz de esta evolución se encuentra el compromiso ético de la institución con la formación del alumnado de manera integral, global y permanente para su acción comunitaria participativa y democrática. La inminente inserción de esta perspectiva ha propiciado la creación de nuevos espacios, departamentos, cátedras o asignaturas que tienen como finalidad articular estratégicamente una serie de actividades relacionadas con la participación social, el voluntariado y la cooperación. Ha sido un crecimiento diversificado de CUD, así como una mayor eficacia e institucionalización de la política universitaria en este campo.

Además, las universidades españolas no han sido ajenas a los cambios del contexto internacional, con especial importancia de la creación y consolidación del EEES y de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, lo que afecta a sus estrategias e instrumentos de gestión y evaluación. La cooperación universitaria al desarrollo se encuentra de forma permanente en proceso de aprendizaje sobre cómo mejorar su contribución activa a la consecución de un desarrollo sostenible (CRUE, 2019).

En el año 2000 se aprobó la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE), la cual representó un posicionamiento responsable del sistema universitario español a favor de la justicia social y sirvió de base para el impulso de políticas de cooperación en las instituciones. Este documento se actualizó recientemente alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El documento pone en valor el papel de la CUD en la producción y transferencia de conocimiento sobre el impacto del modelo de desarrollo actual y las causas estructurales de la pobreza (CRUE, 2019).

Las universidades gestionan estas iniciativas desde diferentes estructuras y basando sus acciones en diferentes prioridades. La mayoría lo hace desde las Unidades de Cooperación para el Desarrollo, que identifican con distintas denominaciones. Tienen un carácter voluntario y heterogéneo, con estructuras, temáticas y una organización intrínseca a los planes estratégicos de cada universidad. Trabajan en colaboración con otros servicios enfocados a generar oportunidades en el bagaje del alumnado, oportunidades para ampliar su formación y experiencia personal, a través de acciones que aúnan formación, participación y colaboración en la comunidad.

4. Conclusiones

La EDCG como ámbito de intervención educativa, ha ido evolucionando significativamente en los últimos años, hasta orientarse hacia el concepto de ciudadanía global. Esto quiere decir, que, debido a las transformaciones acontecidas en las últimas décadas, la sociedad civil ha obtenido una dimensión crucial para el desarrollo social de las comunidades. La erradicación de las desigualdades y el incumplimiento de los derechos humanos, es una cuestión que requiere la necesidad de vertebrar espacios educativos comunitarios en los que participen activamente todos los agentes sociales. Por lo tanto, la mejora de la calidad de vida de todas las personas implica inexorablemente el compromiso de las instituciones públicas, organismos internacionales y sociedad civil organizada. Sin embargo, para ello debe existir acción educativa orientada a capacitar a las personas a movilizarse política y democráticamente. Considerando así, la educación dinámica, continua y participativa con mirada global y local, como catalizadora de la transformación social, política y económica que requiere la adaptación a las nuevas y crecientes sociedades (Sanabria, 2021).

Sin embargo, tras la construcción del presente trabajo de investigación, se ha conseguido constatar que el proceso de evolución dinámica del marco conceptual respecto a la definición y delimitación de la EDCG, ha constituido un amplio abanico de conceptos análogos que generan confusión en la delimitación de un término de referencia. Esto se debe al origen y desarrollo la EDCG desde la cooperación internacional. Ya que, a pesar de que la EDCG ha ido abarcando más contenidos, y abriendo la intervención a proyectos y acciones fundamentadas en las aportaciones del

conocimiento de distintos ámbitos de intervención, en la actualidad aún es necesario delimitarlos y expresarlos en términos de referencia, producto del conocimiento específico y especializado de cada área de conocimiento. Esto quiere decir, que es necesario continuar la indagación, a través de la investigación, acerca de las posibilidades que ofrece este incipiente enfoque educativo, en los diferentes contextos educativos formales, no formales e informales. Siendo, por tanto, fundamental para su avance, construir un ámbito de educación de la EDCG desde el conocimiento de la educación.

Referencias bibliográficas

Arguibay, M., Celorio, G. y Celorio, J. (1997). Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de trabajo de Hegoa, 19*, 1-42. Recuperado de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/import/hegoa/hegoa0018.pdf

Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, *17*, 65-86. Recuperado de https://riunet.upv.es/handle/10251/45824

Boni, A. y López, E. (2015). *Herramientas para planificar y evaluar práctica para una ciudadanía global.* Oxfam Intermon. Recuperado de https://www.kaidara.org/recursos/herramientas-para-planificar-y-evaluar-practicas-para-una-ciudadania-global/

Bueno Campos, E. (2007). La tercera misión de la universidad. Enfoques e indicadores básicos para su evaluación. *Revista Madri+d, 41*, 43-59.

CONGDE (2005). *Educación para el Desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible.* Madrid: CONGDE. Recuperado de https://coordinadoraongd.org/old/1068/original/Epd_Estrategia_imprescindible.p df

CRUE (2019). *Directrices de la Cooperación Universitaria al Desarrollo para el periodo 2019-2030.* Recuperado de http://www.ocud.es/es/files/doc971/directrices-de-la- cooperacion-universitaria-al-desarrollo-para-el-period.pdf

De la Rosa, D., Giménez, P. y De la Calle, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. Transformación y diseño de nuevos entornos de aprendizaje. *Revista Prisma Social, 25*, 179-202. Recuperado de http://ddfv.ufv.es/handle/10641/1691

Dima, G. (Coord.) (2015). *Informe final. EU-USR. University Social Responsability in Europe. Estudio comparado sobre la Responsabilidad Social de las Universidades en Europa y desarrollo de un Marco de Referencia Comunitario.* Recuperado de http://eu-usr.eu/wp-content/uploads/2015/04/D1.4-Final-Report- Public-Part-ES.pdf

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 340*, de 20 diciembre 2020. Recuperado de https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado, 89* de 13 abril 2007.

Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf

Longueira, S. (2018). Introducción a la Educación para el Desarrollo, conceptos y evolución histórica. En, R. de Palma, *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global* (pp 15-32). Barcelona: Graó.

Longueira, S., Bautista-Cerro, M. J. y Rodríguez, J. A. (2018). La educación para el desarrollo sostenible: sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente. En Barrroso, M.C. (Coord.) *Educación en la sociedad del conocimiento y el desarrollo sostenible* (pp. 19-54). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. Recuperado de http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11637

Sanabria, S. (2021). *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global a través de los programas universitarios para mayores. Trabajo del módulo V.* Documento no publicado.

Touriñan, J. M. (2020). La tercera misión de la universidad, transferencia de conocimientos y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la pedagogía. *Contextos educativos,* 26, 41-81.

UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.* Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO (2019). *Educación para el desarrollo sostenible: hacia la consecución de los ODS.* Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215.locale=en

Vallaeys, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión Ética e Inteligente para las Universidades. *Revista Educación Superior y Sociedad*, *13* (2), 191-220. Recuperado de https://www.academia.edu/24503655/Responsabilidad_Social_Universitaria_una_nueva_filosof%C3%ADa_de_gesti%C3%B3n_%C3%A9tica_e_inteligente_para_las_universidades

VALÓRATE, PROTÉGETE ¡ES TU DECISIÓN! PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL CON ADOLESCENTES

Mónica Rodríguez Somoza
monica.rodriguez.somoza@rai.usc.es
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

La sexualidad es uno de los pilares que sustenta al ser humano. Puede entenderse como una forma de comunicación que cada persona expresa, siente y experimenta de forma diferente.

La adolescencia es una etapa decisiva para el desarrollo de la sexualidad humana. Los/as adolescentes se encuentran en un período desconocido, en el cual sufren una serie de cambios físicos, mentales, emocionales y sociales que ponen patas arriba su estilo de vida, causando una serie de desajustes sobre los que es necesario trabar desde la educación afectiva- sexual para que sean capaces de comprender sus emociones y sentimientos, para así tomar decisiones responsables y sanas que no pongan en riesgo su bienestar físico, psicológico y social. Es un período decisivo que condiciona el resto de su vida.

El trabajo que se presenta surge de un proyecto de cooperación internacional y recoge una propuesta de intervención dirigida a la juventud de San Marcos de Colón, Honduras. El objetivo principal de este es incrementar el nivel de conocimientos y potenciar el desarrollo de habilidades y actitudes que contribuyan a mejorar la salud sexual de la población destinataria; a través de la realización de actividades que potencien el empoderamiento de los/as jóvenes y ayuden a mejorar su calidad de vida.

Palabras clave: Educación Afectiva- Sexual; Juventud; Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global; Cooperación Internacional; Honduras.

ABSTRACT

Sexuality is the backbone that underpins the human being. It can be understood as a form of communication that each person expresses, feels and experiences in different ways.

Adolescence is a decisive stage in the development of human sexuality. Adolescents are in an unknown period, in which they deal with physical, mental, emotional and social changes that turn their lifestyle upside down, causing an imbalance that needs to be worked on from affective-sexual education, so that they are able to understand their emotions and feelings, so as to make responsible and healthy decisions that do not endanger their physical, psychological and social well-being. It is a decisive period that determines the rest of their life.

This final degree project arises from an international cooperation programme and it includes an intervention proposal intended at the youth of San Marcos de Colón, Honduras. The main objective of this is intervention is to increase the level of knowledge

and enhance the development of skills and attitudes that contribute to improving the sexual health of the target population, through activities that promote the empowerment of boys and girls as well as to enhance their quality of life.

Keywords: Affective-sexual Education; Youth; Development Education; International Cooperation; Honduras.

Introducción

"Valórate, protégete, ¡es tú decisión! Proyecto de intervención en Educación Afectivo-Sexual con adolescentes" surge a partir de la realización de mis prácticas de Educación Social en Honduras junto con las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) Solidaridad Internacional de Galicia y Sur en Acción (entidad local hondureña), gracias a una iniciativa pionera llevada a cabo por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Durante mi estancia en Honduras hemos tenido la oportunidad de conocer su gente, su contexto y las diferentes problemáticas que se encontraban latentes en dicho momento en su realidad. Entre todas ellas, aquella que más nos preocupó fue el elevado número de embarazos adolescentes y la falta de formación en temáticas relacionadas con la educación afectivo-sexual. Esta trae consigo numerosos efectos negativos, dado que afecta tanto al desarrollo físico, psicológico y social de los adolescentes, como a la evolución y el progreso de la comunidad, haciendo que queden inmersos en un círculo de pobreza casi imposible de romper.

En esta comunicación, compartimos con ustedes el proyecto de intervención diseñado para abordar dicha problemática, haciendo hincapié en los conceptos que lo sustentan: cooperación internacional, educación para el desarrollo y la ciudadanía global; educación para la salud, educación afectivo-sexual; mostrando las necesidades y problemáticas detectadas en terreno y describiendo las actividades diseñadas para conseguir alcanzar el objetivo estipulado.

1. Marco conceptual de la Cooperación Internacional

Según Celorio y López (2007) cooperar es "obrar con otro u otros para el mismo fin". De esta definición se desprende la idea de que la cooperación se trata de una acción en la cual se unen fuerzas, y se trabaja en igualdad de condiciones con el fin de mejorar una situación o problemática ya existente.

Según Argibay, Celorio y Celorio (1997), la Cooperación Internacional recoge todas aquellas políticas, proyectos, programas y actividades dirigidos a trabajar con personas, pueblos, comunidades, países, etc. que necesitan apoyo para mejorar sus condiciones de vida y desarrollar aquellas capacidades y habilidades que le permitan hozar de cierta autonomía e independencia.

Esto no es una labor fácil para los organismos, instituciones, etc. que realizan dicha labor, dado que deben encaminar y unir sus esfuerzos para impulsar y promover el desarrollo y la innovación en lugares empobrecidos, y al mismo tiempo sensibilizar y concienciar a las respectivas poblaciones de la necesidad de colaborar en dicho desarrollo, para así conseguir un mundo más justo e igualitario.

2. Marco conceptual de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global

Ortega (2008) entiende la **Educación para el Desarrollo (ED)** como "*una dimensión estratégica de cooperación, definida como un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado a promover una ciudadanía global, a través de conocimientos, actitudes y valores capaces de generar una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción al desarrollo humano y sostenible".*

Se trata de una educación interactiva, dinámica, abierta y creativa; comprometida hacia aquellas acciones que deben llevar a la población a tomar conciencia sobre todas las desigualdades que existieron y existen hoy en día en el mundo en el que vivimos, de sus causas, consecuencias, etc. Esta acción formativa tiene un carácter integral, que busca construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano y social justo, equitativo e igualitario para todas las personas y comunidades del planeta.

3. Marco conceptual de la Educación para la Salud

González (2008) afirma que la Educación para la Salud (ES) es un concepto que está íntimamente ligado con la promoción de la salud (proceso que permite que las personas tengan un mayor control sobre su propia salud), dado que se considera como un medio o herramienta para conseguirla.

Cuando hablamos de Educación para la Salud, estamos haciendo referencia a todos aquellos procesos y actividades educativas que tienen como principal finalidad mejorar la calidad de vida y el bienestar social de la población, modificando actitudes, aptitudes o hábitos de forma positiva, en pro del desarrollo personal y comunitario.

Según Henrry et al (1995 cit. en González 2008, p. 94) la educación para la salud puede adoptar tres enfoques, que pueden actuar por separado o en conjunto. Estos son: Modelo basado en proporcionar información (educación para la salud como instrumento de prevención); Modelo centrado en la persona o el desarrollo personal; Modelos de desarrollo de la comunidad.

4. Marco conceptual de Educación Afectivo-Sexual

Cuando hablamos de Educación Sexual estamos haciendo referencia a un proceso socioeducativo que tiene como principal finalidad posibilitar que cada ser humano viva su sexualidad de forma positiva, sana y responsable. Cuando hablamos de Educación Sexual estamos hablando de individuos que son seres sexuados, que se expresan y se relacionan como tal. Por eso, el principal objetivo de esta es favorecer que las personas se conozcan, se acepten y se valoren, dado que si una persona se valora a sí misma no se expondrá a riesgos innecesarios que pueden atentar contra su bienestar físico, psicológico y social.

Por un lado, la Educación Sexual les permite a los sujetos desarrollar de forma óptima sus capacidades sexuales, así como mantener una buena interrelación con otras personas, obteniendo altos niveles de espontaneidad, comunicación, respeto y autoestima. Por otro lado, les proporciona a los sujetos los recursos necesarios para prevenir diferentes riesgos: embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, etc. que son consecuencia de relaciones sexuales inadecuadas, así como de posibles situaciones de violencia o abuso sexual.

5. Justificación y fundamentación del proyecto de intervención en educación afectivo-sexual con adolescentes: ¡Valórate, Protégete, ¡Es tu decisión!

Honduras es un país que cuenta con más de ocho millones de habitantes, de los cuales un 24% corresponde a población que oscila entre los 10 y los 19 años. La situación en la que se encuentra inmersa este colectivo no escapa de la realidad latente en América Latina: los altos índices de pobreza; las bajas tasas de escolaridad; la falta de oportunidades laborales; el acceso limitado a los servicios de salud; las tasas elevadas de embarazos juveniles, las enfermedades de transmisión sexual, la violencia de género, etc. son problemáticas que se encuentran arraigadas en su día a día y para las cuales carecen de los medios y recursos necesarios para afrontarlas y ponerles fin.

La Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo Adolescente en Honduras (2012) indica que el inicio temprano de las relaciones sexuales, el acceso limitado a una educación sexual de calidad, la presión del grupo social de referencia y la falta de programas o recursos que aborden esta problemática, sitúan a Honduras como uno de los países Latinoamericanos con mayores altas de fecundidad entre adolescentes. Los últimos datos registrados por la División de Población de la ONU, en 2015 (cit. en OPS 2019), indican una tasa de fecundidad específica de 68 nacimientos por 1000 adolescentes de entre 15 y 19 años. Esto es algo que afecta principalmente a aquellas personas que viven en condiciones de vulnerabilidad extrema, puesto que es una problemática que tiene mayor incidencia en áreas rurales que urbanas, y en la que la mayoría de las madres se afrontan a numerosas dificultades para acceder a recursos o medios que les permitan trabajar en su empoderamiento educativo y laboral, viéndose coaccionadas por múltiples factores, lo que afecta no solo a su desarrollo personal sino también a la evolución y el crecimiento comunitario.

Tras conocer esta realidad, y ver en primera persona las carencias y necesidades que padece este colectivo, llegué a la conclusión de que es fundamental abordar la Educación Afectivo- Sexual en la adolescencia de forma inmediata, para que los/as jóvenes desarrollen su espíritu crítico y tomen decisiones informadas sobre su salud sexual y reproductiva.

6. Programación de las sesiones

El proyecto de intervención que se presenta en este artículo nace con el objetivo de incrementar el nivel de conocimientos y potenciar el desarrollo de habilidades y actitudes que contribuyan a mejorar la salud sexual de la población adolescente del país hondureño. Tras conocer las características y necesidades del colectivo con el que se pretendía trabajar se elaboraron una serie de actividades de carácter lúdico y educativo.

En la primera sesión se explica de forma breve en que consiste el proyecto que se va a desarrollar y se analizan los conocimientos previos que los/as adolescentes tienen sobre la temática. Tras esta, se realiza un taller que busca que los/as participantes reflexionen sobre todo aquello que se enmarca en la adolescencia y sean conscientes de las responsabilidades y los deberes que se adquieren durante esta etapa vital. Las siguientes sesiones están destinadas a visibilizar la importancia de la igualdad entre hombres y mujeres. Tras esta, se realiza un taller en el que se trabaja todo aquello que está relacionado con en el mundo emocional y la sexualidad. Además, también se diseñó un bloque para trabajar la autoestima y el autoconcepto, para que los/as participantes

se conozcan a ellos mismos/as y se acepten y valoren tal y como son. Por último, se realizan las actividades que buscan que los/as adolescentes conozcan la existencia y el uso de los diferentes métodos anticonceptivos, sean conscientes de los riesgos que tiene iniciar una vida sexual sin responsabilidad y reflexionen sobre todo aquello que trae consigo un embarazo no deseado en esa etapa.

7. Conclusiones

Durante el período de la adolescencia, el individuo inicia un proceso de cambios encaminados hacía la adopción de nuevos comportamientos, actitudes, valores y creencias. En este contexto los/as jóvenes sufren una pequeña crisis de identidad en la que los cambios físicos, psicológicos y sociales juegan un papel fundamental.

A lo largo de este artículo pudimos ver la necesidad de que los y las adolescentes hondureños/as sean educados/as en la afectividad y la sexualidad, desde edades tempranas, para ayudar, no solo a que comprendan todo aquello que trae consigo su sexualidad, sino también para promover actitudes y habilidades que contribuyan a su crecimiento personal, social y comunitario. Nuestro trabajo como profesionales de la educación es acompañar a las personas durante su proceso de desarrollo, proporcionando todos aquellos recursos y herramientas que potencien su empoderamiento.

Durante la elaboración de este proyecto fui consciente del compromiso social que tenemos con otras culturas y de la necesidad de potenciar la educación para el desarrollo y la ciudadanía global de forma crítica y participativa, dado que es aquella que nos va permitir progresar cara ideales de paz, libertad y justicia social, siendo una vía que se encuentra al servicio del desarrollo humano, y que puede contribuir al retroceso de la pobreza, las incomprensiones, la injusticia, las desigualdades, la opresión, etc.; formando a personas que estén comprometidas activamente en la consecución de un mundo más equitativo y sostenible.

Referencias Bibliográficas

Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J. J. (1997). Educación para el desarrollo: El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de Trabajo*, 19. Bilbao, Hegoa.

Celorio, G. y López de Munain, A. (Coords.) (2007) *Diccionario de educación para el desarrollo.* Bilbao: Hegoa. Recuperado de http://pdf.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf

González, M. E. (2008). Intervención de la universidad en la promoción de la salud de sus estudiantes. (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Galicia. https://bit.ly/3ADN6gs

OPS. (2019). Honduras evalúa su Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPREAH) para fortalecer la respuesta para la prevención del embarazo adolescente con un enfoque de equidad. *Salud Materna, Niño y Adolescente. Hon*duras. https://bit.ly/3FOAwPh

Ortega, M. L. (2008). La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano,* (7),15-18.

Secretaría de Salud (2012). Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes de Honduras (ENAPREAH). Tegucigalpa, Honduras. https://bit.ly/3DIwGWa

EDUCAR CON LAS ARTES: LA HISTORIA DEL ARTE COMO INSTRUMENTO DE DESARROLLO DE VALORES EDUCATIVOS COMUNES Y ESPECÍFICOS

Nelly Fortes González
nelly.fortes@rai.usc.ess
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

En las últimas décadas las artes han adquirido mayor relevancia en el ámbito educativo porque es evidente la necesidad de desarrollar competencias para la interpretación del extenso y diverso universo visual que caracteriza al mundo contemporáneo. Durante este tiempo se ha cuestionado la forma en que se aborda la educación artística comúnmente centrada en la realización de trabajos manuales que no conducen a la comprensión, la reflexión y el desarrollo de sentido artístico y estético. Esta revisión documental explora el valor de la historia del arte como instrumento de educación, se identifican los valores educativos comunes y específicos de la historia del arte como ámbito cultural de educación y se analizan las posibilidades de integración de la historia del arte como herramienta en los procesos educativos. El trabajo no se centra en la formación profesional, sino en utilizar las áreas de experiencia cultural en educación general para fomentar valores educativos que permitan al estudiantado desarrollar destrezas y competencias de carácter cultural, artístico, digital y mediático para decidir y desarrollar su proyecto personal y de vida. Se plantea modificar la organización curricular tradicional que parte de una visión evolutiva y lineal del arte, hacia una organización temática que contribuya al entendimiento de la historia del arte como proceso de investigación en el que se favorece el desarrollo de la imaginación y la creatividad. De esta forma, se modificaría la idea de que el arte es una práctica individual únicamente accesible a aquellos que poseen un don excepcional y que no guarda relación con el contexto socio-cultural en el que surge. Se concluye que sería necesario reconfigurar los discursos del arte y la educación para que ambos sean vistos a nivel social como ámbitos que favorecen el sentido crítico, reflexivo y formativo.

Palabras clave: educación básica, educación artística, aprendizaje visual, historia del arte, sistema de valores

Abstract

In recent decades the arts have become more relevant in education, since it is evident the need to develop skills for the interpretation of the extensive and diverse visual universe around us. Specialists in the field have argued that art education is commonly focused on the realization of basic works of art that do not necessarily lead to the development of artistic and aesthetic sense, reflection and understanding of visual culture. This research focuses on exploring the value of art history as a field of education, identifies common and specific educational values that can be developed through art history, and it analyses the possibilities to integrate art history as a valuable tool in

educational processes. To achieve this, it would be important to modify the art history curriculum from the traditional linear perspective on art, towards a thematic organization that would contribute to see art as part of a process of inquiry that fosters creativity and imagination; rather than, products created in isolation by exceptional individuals. It is concluded that it would be necessary to reconfigure the arts-education relationship so that they recover their social relevance as fields where critical thinking and reflective practices are possible.

Keywords: Basic Education, Art Education, Visual Learning, History of Art, Value System.

1. Introducción

Hoy en día es ampliamente reconocida la relevancia que tienen las artes en educación; sin embargo, la educación artística no ocupa la posición que debería dentro del proceso educativo. En parte, debido al antagonismo que ha existido entre educación y práctica artística, el cual no ha quedado del todo superado. La educación artística suele ser vista como una práctica manual y técnica limitada a la realización de pequeños trabajos dentro de las aulas. Por otra parte, se considera que la práctica artística es innovadora y que está preocupada por alcanzar la trascendencia más allá de la vida biológica (Bauman, 2007). Otro argumento que puede ayudar a entender ese antagonismo se debe a que no se han generado propuestas que aborden una cuestión central dentro de la relación artes y educación; esto es, el hecho de que "la verdadera función de las artes no es celebrar el virtuosismo del autor sino *transformar al que mira*, hemos de reconciliarlas con la educación" (Acaso y Megías, 2017, p.33).

Dentro de la educación artística existe una distinción para abordar la relación artes y educación: la primera relacionada con el concepto de educación artística; la segunda con la posición de las artes dentro del currículo escolar; y una tercera enfocada en la relevancia del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística (Touriñán, 2017). En este artículo nos centraremos en esta última perspectiva. Como tal, no se hará referencia al concepto de educación artística, tampoco se analizará el lugar que ocupan las artes dentro de la enseñanza escolar, pero sí la forma en que desde la educación se puede construir la función pedagógica de la historia del arte como integrante de la educación artística.

Este artículo pretende destacar el valor de la historia del arte como instrumento de educación, analizar las posibilidades de integración de la historia del arte como herramienta en los procesos educativos, e identificar los valores educativos comunes y específicos de la historia del arte como ámbito cultural de educación.

2. Relación artes visuales y educación

Resulta contradictorio que la educación artística hoy en día tenga un discurso definido en los albores del siglo XX y proveniente de la modernidad cuando se han experimentado tantos cambios sociales y culturales.

A través de la educación se puede "aprender a ser", "aprender a hacer", "aprender a aprender" y "aprender a vivir juntos". La educación contribuye a la promoción y la protección de la identidad cultural. Asimismo, es el medio a través del cual las personas podrán defender y promover sus derechos dentro de este mundo

globalizado (Touriñán, 2010); es decir, que construye individuos libres y pensantes. "No hay educación sin sujeto y sin reconocimiento de lo que nos pasa en nuestras vidas, en nuestras experiencias cotidianas. No hay educación si no hay voluntad de vivir, de protagonizar el momento, el proceso, la experiencia de la escuela" (Carbonell Sebarroja y Martínez Bonafé, 2020, p.19). La educación tiene cualidad formativa y, por lo tanto, continúa a lo largo de la vida porque el sujeto es partícipe del proceso al no existir un fin determinado (Acaso, 2017; Meirieu, 2010; Martínez Luna, 2017; Greene, 2005). De no ser así, la educación se convierte en instrucción, la cual se basa en contenido informativo y se entiende la formación del individuo como una tarea que se detiene en cuanto alcanza su objetivo. La instrucción está orientada a una especie de alfabetización funcional que no necesariamente garantiza la movilidad social, sino que prepara al individuo para ser igual a los demás y desempeñarse en un puesto de trabajo. Además, promueve la idea de que el conocimiento es objetivo y carente de valores y los individuos seres desposeídos de cualquier posible pertenencia a una identidad étnica o racial (McLaren, 1994; Giroux, 1996; Giroux, 1992; Giroux, 1988; Camnitzer, 2017).

La relación artes y educación se estrecha cuando las primeras son vistas como forma de conocimiento del mundo y de producción de conocimiento; por lo tanto, tienen cabida dentro de la educación. Tanto las artes como la educación reconocen que la cognición y las emociones son sus componentes inseparables porque no tienen lugar en un vacío social, político, cultural o histórico; sino que reaccionamos y formamos parte de un contexto en el que ofrecemos respuestas emocionales ante lo que vemos.

Para que el arte, y particularmente las artes visuales, sea un agente de transformación social y la educación se convierta en una práctica liberadora, tendría que reforzarse el diálogo y la unión entre ambas para evitar que las artes sigan siendo un producto de consumo sin un discurso socialmente relevante y la educación una mera práctica de formación para conformidad del *status quo* (Helguera, s.f.; Acaso y Megías, 2017; Koppman, 2002). Bishop (2011, p.201) afirma algo central para que la relación entre artes y educación sea una realidad: "su importancia no deriva de lo que significa reimaginar la obra de arte como educación (porque se caería en el juego de aquellos que quieren instrumentalizar el arte con fines socialmente útiles), sino de repensar un aprendizaje que no lo aísla a través de lecciones de sensibilidad artística" (traducción personal).

A pesar de la evidente relevancia de la cultura visual en las sociedades contemporáneas, la educación artística no ha logrado separarse de la instrucción para centrarse en las formas en que las artes visuales modifican la realidad. Si se lograra, la historia del arte como integrante de la educación artística se consolidaría como una práctica enfocada en el pensamiento crítico e innovador a través de la creatividad y, tal vez, finalmente, los artistas podrían afianzar la presencia de sus creaciones a nivel social (Helguera, s.f.). El estudiantado podría generar conexiones más significativas entre aquello que ve y produce dentro del aula y su propia vida para utilizar el aprendizaje en contextos diversos, y que no quedan limitados a lo artístico o lo visual porque:

El reto del sentido axiológico en la educación es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando "desplazamientos" de una a otra sin problemas, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su entorno. La

cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural. El conflicto y las confrontaciones pueden surgir; es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto (Touriñán, 2010, p.71)

La educación artística y la historia del arte abrirían oportunidades para que los estudiantes pudieran transitar entre estas producciones híbridas, pensar y reflexionar sobre ellas. Una educación que no se limite a encerrar los discursos y la práctica artística a la narrativa monolítica de una cultura y a la enseñanza de información y datos, sino que sea un proceso de indagación que contribuya a generar conexiones y a entender los cambios actuales e históricos. La educación artística y la historia del arte deberían facilitar el entendimiento de que las culturas y las sociedades se generaron a partir de intercambios entre sujetos y no únicamente desde las creaciones excepcionales de un único individuo (Gaudelius y Speirs, 2002; McLaren, 1988; Giroux, 1992; Acaso y Megías, 2017; Ardiss y Erickson, 1993). Las escuelas como instituciones sociales deberían formar a los individuos en capacidades interpretativas y reflexivas para ser espectadores críticos y activos de las artes, que no se convertirán en artistas profesionales, pero sí en personas capaces de evaluar la validez y calidad de las imágenes que se producen y consumen diariamente. En tanto las artes no se integren a la sociedad a través de la educación, el arte no se consolidará como una práctica cultural de valor y seguirá siendo "algo inútil para la mayoría de la gente o una sustancia que no pueden juzgar" (Trend, 1992, p.8) (traducción personal).

3. La historia del arte como ámbito de educación

"El ámbito de educación es el resultado de valorar el área de experiencia como educación" (Longueira Matos, *et al*., 2019, p.25). Una vez que se reconoce un área de experiencia cultural como ámbito de educación, se crean condiciones para educar con esa área. Se puede educar con la geografía, la historia, la biología, o con la historia del arte. A partir de ahí "*EDUCAMOS CON* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógica" (Touriñán López, 2018, p.56). Es necesario construir para cada materia el ámbito de educación que puede enfocarse en la formación general y común o en la formación de especialistas del área cultural con la que se educa.

Dentro del ámbito general de educación se desarrollan valores formativos generales que contribuyen a que los educandos puedan realizar su proyecto de vida al contar con competencias y destrezas para mejorar su capacidad de decidir (Touriñán López, 2014 y 2014b). El ámbito general de educación se emplea para desarrollar el sentido que tiene cada materia escolar dentro de la formación de mi proyecto personal y de vida, entender cómo mejora mi vida, qué papel juega en el proceso de maduración y la forma en que contribuye a mi capacidad de decisión. El ámbito general de educación se enfoca en aquellos valores educativos comunes que están ligados al significado propio de la educación; mientras que en el ámbito de educación general hay valores educativos específicos relacionados con el sentido conceptual de la propia área de experiencia con la que se educa. En el ámbito de desarrollo profesional y vocacional hay valores educativos especializados porque cada área puede ser abordada y utilizada como fuente de conocimiento teórico, práctico y tecnológico, necesario para entender,

explicar y transformar los objetos artísticos y las obras de arte (Longueira Matos*, et al.*, 2019). Este artículo se centra en explorar los valores educativos comunes y específicos que se pueden desarrollar al educar con la historia del arte en la educación obligatoria (común y general); es decir, considerándola como ámbito general de educación y como ámbito de educación general, excluyendo la educación profesional y vocacional.

Es importante tener en cuenta que "*educar en valores* es promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones de convivencia que afectan a los procesos educativos" (Touriñán, 2010, p.69). Por lo tanto, cada ámbito de educación debe estar orientado a alcanzar aquellos valores comunes de la educación que tienen que propiciar desde cualquier área de experiencia la mejora de nuestras actividades comunes que se constituyen en dimensiones generales de intervención: pensar-sentir-querer-elegir hacer (operar)-decidir-actuar (proyectar)-crear (Touriñán, 2019, p.43). También es necesario distinguir entre valores educativos específicos de educación y valores especializados que se consiguen a través de la educación profesional. Al educar por y para (como medio y como meta) un área cultural no sólo se pretende crear profesionales de esa área (educar para un arte), sino utilizarla para desarrollar aquellos valores que únicamente se dan a partir del conocimiento y la práctica de esa área cultural con la que se educa (educar por las artes).

Aun cuando la historia del arte se examina como ámbito de educación en el presente trabajo, se cree que ésta debería formar parte de la educación artística visual, justamente porque como ámbito de educación general no tiene por objetivo formar profesionales de un área cultural sino fomentar valores que permitan al estudiantado desarrollar destrezas y competencias de carácter cultural, artístico, digital y mediático útiles para decidir y realizar su proyecto de vida personal. Precisamente por eso es posible considerar a la historia del arte como ámbito de educación porque a través de ella se pueden desarrollar valores educativos dentro del ámbito general de educación al educar con un área de experiencia cultural.

Toda acción educativa debe tener en cuenta las dimensiones generales de intervención a partir de las actividades internas del educando (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear); esto es, la dimensión intelectual, afectiva, volitiva, operativa (elegir intencionalmente medios y fines, hacer procesos), proyectiva (decidir hacer sus proyectos comprendiéndolos moralmente) y creativa. Estas dimensiones componen el carácter de la educación, que es gnoseológico, integral, personal, axiológico, patrimonial y espiritual. La educación es personal porque no busca la reproducción, sino el desarrollo y crecimiento para que desde la autonomía se construyan seres libres y pensantes. De esta forma, la educación se convierte en patrimonial porque cada individuo aprende a elegir, decidir y tener finalidades para dar respuesta a sus necesidades particulares. Lo aprendido pasa a ser parte de la experiencia personal del individuo y no simplemente conocimiento para integrarse al *status quo*. En relación al sentido axiológico de la educación hay aspectos que permanecen, como el hecho de que la educación es un componente esencial para la integración de los individuos en el mundo y que cualquier acción educativa es educación en valores; y hay aspectos que se modifican de acuerdo a las propias condiciones socioculturales en las que ocurren. Hoy en día es importante desarrollar capacidad para moverse dentro de contextos de hibridez, tal y como fueron definidos por Bhabha (1996). Lo anterior porque en las sociedades contemporáneas la

identidad no se configura de modo unívoco, sino que es multifacética y está relacionada con entornos inmediatos y lejanos. En consecuencia, la educación debe facilitar este transitar entre lo diverso porque su sentido no se configura únicamente a partir de lo personal, sino también de lo social y de la interpretación creativa de los símbolos de la cultura (Touriñán, 2010). Desde los distintos ámbitos de educación se pueden desarrollar estas capacidades de navegación entre los distintos componentes de las sociedades actuales, pero tal y como se mencionó en el apartado anterior, la educación artística ha sido vista como un ámbito privilegiado para desarrollar este transitar entre culturas porque contribuye a la construcción de la identidad personal, pero también a la participación y la interacción en un mundo culturalmente diverso.

Las dimensiones generales de intervención se relacionan con las competencias adecuadas de cada dimensión, como son el talante, talento, tesón-tenacidad, temple, trayectoria personal y el tono vital creador. A su vez, cada dimensión contribuye al desarrollo de capacidades específicas de cada dimensión, como la racionalidad, sentimentalidad, volitividad, intencionalidad, moralidad, empatividad. También existen disposiciones básicas de cada dimensión entre las que se incluye el juicio-criterio, templanza-compasión, fortaleza, prudencia, justicia-conciencia, consciencia-notación. Las actividades comunes internas y externas (juego, trabajo, estudio, indagación, intervención, relación) del educando en las que se utilizan las dimensiones, capacidades, disposiciones y actividades internas se constituyen como medios internos y externos, recursos ajustados a las finalidades desde las actividades del educando. A partir de lo anterior, se generan hábitos intelectuales, afectivos, volitivos, operativos, proyectivos y creadores (Touriñán y Longueira, 2016).

A partir de éste y otros valores, se puede afirmar que la historia del arte es un valor educativo que puede ser objeto de intervención pedagógica porque es ámbito de educación (podemos valorar el arte como ámbito de educación y convertirlo en ámbito).

3.1. Valores educativos comunes de la historia del arte

Desde la Pedagogía Mesoaxiológica, “no se trata de formar profesionales de un arte (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria en escuelas especializadas), sino de contribuir a la formación común de las personas desde las artes” (Touriñán López, 2018, p.49).

La historia del arte cumple con una serie de criterios para ser considerada ámbito general de educación: es un área de experiencia con conocimiento sólido, se constituye a partir de medios de expresión auténticos, su finalidad educativa está avalada socialmente, acepta interacción en forma de intervención pedagógica, hay procesos de auto y heteroeducación, facilita el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia que también están vinculadas al carácter y sentido propio de lo que significa educación, crea valores propios de la experiencia artística, forma parte de la educación común y general de los educandos porque les permite mejorar su desarrollo (Touriñán, 2010).

Los ámbitos de educación se construyen para generar valores educativos. Por lo tanto, educar CON valores tiene como objetivo desarrollar destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos para que, como resultado, cada persona pueda desarrollar su proyecto de vida y desempeñar diferentes funciones para moverse, intervenir y actuar en la

sociedad que le rodea. Si las artes son consideradas como un valor, entonces a través de ellas se enseñan valores y se aprende a elegir valores; por lo tanto, hay construcción de experiencia axiológica (Touriñán, 2010 y 2019).

Como ámbito general de educación, la historia del arte debe considerar una formación que permita a cada educando elegir, comprometerse, decidir y realizar ejecutando mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Hay que formar para que elija, quiera, decida y realice, manifestando en cada acción lo que comprende, lo que interpreta y lo que siente. Hay que formar en todas las dimensiones generales de intervención que se vinculan a la actividad común interna de las personas, porque, a partir de ellas, las personas podrán desempeñarse en su vida personal, familiar, laboral y social, pues se habrán formado en su condición humana individual, social, histórica y de especie y producirán cultura (Touriñán, 2021). No es posible prescindir de ninguno de estos aspectos, aunque es verdad que, en ocasiones, la formación estará más orientada a aspectos intelectuales, afectivos o volitivos, dependiendo de la intervención pedagógica. Esto significa alcanzar una educación integral, pero a su vez, es necesario incluir los diferentes ámbitos culturales para que esta educación le permita al individuo desarrollarse de manera plena y satisfactoria para la realización de su proyecto de vida sin importar la dirección o la carrera profesional que desempeñará en el futuro. La relevancia de la educación artística en general, y de la educación artística visual, constituyen un valor educativo porque están socialmente aceptadas como meta educativa, aunque su estimación social no sea la que debería (Touriñán, 2010; Gaudelius and Speirs, 2002).

Se han identificado nueve valores dentro de la educación común enfocados en aspectos: intelectuales; afectivos; volitivos; operativos, del sentido de acción y de construcción de procesos; proyectivos, morales-identitarios-del sentido de vida y la construcción de metas y proyectos; creativos, innovadores, de la construcción de cultura; de la diversidad cultural y la diferencia; territoriales, glocales, espaciales; y temporales, de permanencia y progreso en el perfeccionamiento; y de formación interesada -común, específica o especializada- y de construcción y transformación del conocimiento y la realidad. La educación artística puede desarrollar por medio de la historia del arte valores de cada una de estas modalidades de valores educativos comunes. Los valores intelectuales están relacionados con el carácter gnoseológico de la educación. Están enfocados en el pensamiento con el objetivo de establecer relaciones entre ideas y creencias, y para demostrar conocimiento y pensamiento crítico. Entre los valores intelectuales identificados con la historia del arte se pueden mencionar, la observación, la atención, la comprensión, la fantasía o la imaginación (Touriñán, 2014). El desarrollo de estos valores es relevante en las sociedades contemporáneas porque desde las artes se pueden desarrollar formas de pensamiento sutiles y complejas, especialmente porque se está preparando a los individuos para desempeñar más de una ocupación durante su vida profesional; por ende, resulta importante que la educación esté encaminada a favorecer la tolerancia ante la ambigüedad, y que se pueda emplear el buen juicio a pesar de que las reglas no sean siempre del todo claras (Eisner, 2004).

Los valores afectivos están relacionados con el carácter integral de la educación y agrupados a partir de los sentimientos. Entre sus valores se encuentran los afectos, las

pasiones, y actitudes respecto al yo, el otro y lo otro. Además, los valores afectivos se relacionan con el interés, la satisfacción, la polarización, el amor o la generosidad. En relación con los valores creativos/innovadores, al educar con la historia del arte se puede comprender la forma en que simbólicamente se han expresado los sentimientos a través del arte. Este campo asociado al carácter espiritual de la educación, permite la interpretación de la realidad desde la innovación y la creatividad. Además, hay una toma de conciencia de ser y estar en el mundo (Touriñán, 2014). En la historia del arte hay una cantidad importante de expresiones artísticas que contribuirían a desarrollar estos valores de recursividad, simbolización e innovación. Las sociedades contemporáneas se caracterizan por la búsqueda constante de creatividad e innovación, que son dos campos que han definido a la práctica artística. Las artes visuales resultan un campo privilegiado porque las imágenes son el núcleo de la imaginación y es justamente a través de la imaginación que podemos proponer desde la experimentación y el ensayo alternativas a lo que se ha establecido previamente (Eisner, 2004; Greene, 2005). Sin embargo, dentro de la educación general no siempre se reconoce que el conocimiento y la práctica artística pueden contribuir a desarrollar estas competencias en los educandos, salvo en aquellas situaciones en las que el desarrollo de la creatividad es vista desde una perspectiva mercantilista en la que se pretende mejorar la productividad a partir de la creatividad (Eisner, 2004). Dentro del ámbito de la educación artística, existen algunos autores y autoras que defienden que el conocimiento de las prácticas artísticas, incluidas también las prácticas contemporáneas, pueden conducir a reflexionar sobre aspectos de la vida a través del arte para favorecer una existencia más emocionante. El desarrollo de la creatividad y la innovación se podría potenciar porque se facilitaría el reconocimiento del uso que se hace de los espacios desde el cuerpo, se explorarían los sentimientos que experimentamos a partir de las imágenes que observamos, y conoceríamos porqué nos hacen sentir bien o mal. No obstante, las escuelas y los procesos educativos tienden a favorecer lo factual, lo correcto, lo lineal y lo concreto (Acaso y Megías, 2017; Eisner, 2002; Greene, 2005). En relación a este apartado, destaca el hecho de que, vivimos en un mundo donde los y las niñas pequeñas son animadas a imaginar, dibujar, pintar imágenes, crear amigos imaginarios, nuevas identidades, ir a donde les lleve su mente. Después, conforme el niño comienza a crecer, la imaginación es vista como algo peligroso, una fuerza que podría impedir la adquisición de conocimiento. Cuanto más alto se llega en la escala del aprendizaje, más se le pide a cada uno que se olvide de la imaginación (a menos que se haya elegido una trayectoria profesional relacionada con la creatividad como el estudio del arte, o la realización de películas, etc.) (hooks, 2010, p.60) (traducción personal)

El carácter patrimonial de la educación se caracteriza por los valores proyectivos/morales/identitarios y del sentido de vida. Entre los valores que guardan mayor relación con la historia del arte están: el sentido de la identidad y la individualización, la conciencia moral y el sentido de vida. Entre estos se encuentran valores como el sentido de pertenencia, la identidad y la individualización (Touriñán, 2014). A través del arte se puede generar sentido de pertenencia a un grupo o comunidad. También existen representaciones que ayudan a identificar la pertenencia al grupo. Al mismo tiempo, desde el arte se puede desarrollar la identidad porque la extensa producción visual disponible configura las formas en que nos situamos en el mundo. “Formar parte de una cultura a partir de procesos de socialización significa

adquirir marcos de referencia que permiten unirse y participar dentro de una comunidad" (Eisner, 2002, p.85) (traducción personal). Finalmente, al educar con la historia del arte también se desarrollan valores operativos vinculados al carácter axiológico de la educación. Estos valores nos permiten construir procesos y se orientan a establecer una relación entre medios y fines para poder actuar de manera responsable; es decir, que lo que se pretende es formar a las personas con un sentido de agencia capaces de expresarse de manera individual sin dejar de lado la pluralidad y las diferencias (Touriñán, 2014; Greene, 2005).

Estos últimos valores de la educación común contribuyen a la formación del sentido espacial, territorial, temporal, cultural y formativo de los individuos. Los valores educativos comunes vinculados al sentido cultural están referidos a la diversidad y la diferencia porque reflejan interacción, mediación y penetración cultural. En ellos se incluye la tolerancia, la alteridad, las relaciones de integración territorial de diferencias culturales, participación y apertura, el pluralismo y la multiculturalidad (Touriñán, 2014). Es importante destacar que la educación artística y, en este caso particular, la historia del arte, ha sido vista como un ámbito privilegiado para educar en la diversidad si se incluyen manifestaciones artísticas de distintos periodos y polos culturales que contribuyan a la comprensión y al conocimiento de las relaciones y conexiones existentes entre distintas manifestaciones artísticas y la forma en que se han influenciado entre sí, más que como una serie de sucesos evolutivos desconectados unos de otros. Así, la historia del arte se transforma, porque puede "ayudar a los estudiantes a comprender las funciones del arte en diferentes contextos culturales y, además, a comprender y valorar, a través del arte, las culturas mismas" (Chalmers, 2003, p.36).

Los valores territoriales/glocales/espaciales favorecen las relaciones inter e intrapersonales y se vinculan al territorio. Aquí hay valores asociados con la localidad, la territorialidad, el desarrollo cívico nacional, transnacional y planetario, la socialización, la cooperación, lo glocal y lo virtual (Touriñán, 2014). A través del conocimiento de los productos artísticos más cercanos a nuestro territorio y de aquellos que se producen en otras latitudes, se puede comprender la diversidad de formas en que se puede estar en el mundo. La educación artística debería contribuir al entendimiento de que somos poliédricos y que estamos constantemente transitando entre culturas y, por consiguiente, nuestra identidad es cambiante y no está vinculada de manera exclusiva a un territorio (Aguirre y Jiménez, 2009). Por su parte, los valores temporales/de permanencia, están conectados con lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad, la historia y el relato de vida. Estos aspectos temporales están estrechamente relacionados con la comprensión de la historia del arte, justamente por esa dimensión histórica que la caracteriza como disciplina. En esta categoría se desarrollan valores como lo permanente, lo ocasional, lo continuo, lo sincrónico, lo diacrónico, lo intemporal, lo procesual, entre otros (Touriñán, 2014). Las obras de arte pueden resultar un medio privilegiado para desarrollar esta capacidad de construcción del relato a partir de la narrativa. Por ejemplo, Mesías Lema (2019) intenta conectar las experiencias que han tenido sus alumnos y alumnas en relación con el arte desde el ámbito escolar para construir su historia de vida y reflexionar acerca de cómo esas historias de vida los han llevado a configurar los estereotipos que tienen acerca del arte y sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.2. Valores educativos específicos de la historia del arte

Además de los valores educativos comunes que se pueden desarrollar a partir de la historia del arte, existen valores educativos específicos que se construyen al considerar a la historia del arte ámbito de educación general y que no se pueden desarrollar, con la misma eficacia y eficiencia desde otras áreas de experiencia cultural. "Los valores específicos están vinculados a las funciones atribuibles a las artes como ámbito cultural" (Touriñán, 2019, p.43) y por eso es que resulta tan importante considerar en la educación común las competencias cultural y artística de forma unificada. De esta forma, se considera una "experiencia cultural valiosa" porque "es un área de experiencia específica en la que se puede aprender su sentido conceptual, sus contenidos y las formas de expresión más adecuadas" (Touriñán, 2018, p.73).

Como ámbito de educación general, la historia del arte comparte con la formación artística el cultivo del sentido estético y artístico. Contribuye al entendimiento de la forma en que las artes visuales se han transformado y adaptado a los postulados sociales que determinan su producción. También, se busca hacer de los educandos espectadores críticos y activos que no serán profesionales de las artes, pero sí capaces de evaluar la validez y calidad de una manifestación artística en su contexto. Es importante conocer las artes, sentirse cómodos con ellas y después implicarse con ellas para desentrañar los mensajes que encierran porque las producciones artísticas contienen múltiples capas para su interpretación (Greene, 2005). Educar con la historia del arte significa entender que la producción visual incluye significados culturales en los que se da un proceso comunicativo. Las obras de arte tienen mensajes que son recibidos e interpretados por las personas que las observan, pero se requiere de herramientas que permitan descodificar el mensaje y se dé de esta forma una comunicación completa. A partir de la interacción entre espectador y obra de arte es que se produce ese desdoblamiento de significados, pero si existe un desconocimiento de lo que significa lo que se está a observar, este proceso de comunicación queda incompleto (Jeffers, 2002; Hernández, 2000; Freedman, 2006; Touriñán, 2018). Lo anterior porque "la mera presencia ante formas de expresión no basta para ocasionar una experiencia estética o cambiar una vida" (Greene, 2005, p.193). De ahí la relevancia de la educación artística y de la historia del arte dentro del proceso educativo. Si no hay contacto, difícilmente se alcanzarán capacidades de apreciación, valoración y entendimiento; tampoco se desarrollará la sensibilidad espiritual creativa y creadora consciente (Touriñán 2016).

Touriñán (2018) establece que las finalidades de la educación artística consisten en: hacer espectadores críticos y activos que entienden la evolución del arte y sus logros más significativos, distinguir objeto artístico y obra de arte para saber integrar el sentido institucional del arte para hacer una distinción entre arte y mercado de arte, hacer objetos artísticos y ser artista. Comprender el sentido de las formas de expresión en la construcción de experiencia artística y la fusión de formas de expresión. Conocer, estimar, elegir, realizar y sentir los valores estéticos como valores y como manifestación artística. Comprender la diferencia entre educación artística enfocada en la formación común (por las artes) y la profesional (para un arte). Entender el objeto artístico en todas sus variantes, y diferenciar los distintos tipos de espectáculo. Tener la capacidad de producir un objeto artístico en una o varias artes.

Desde la historia del arte como ámbito de educación general se puede identificar que existen finalidades que se relacionan de manera directa. Una de las más significativas probablemente esté asociada con el objetivo de hacer espectadores críticos y activos capaces de comprender la evolución de las artes y sus logros más representativos. A partir de educar con la historia del arte el estudiantado podría interpretar la diversidad de productos visuales que le rodean. También sería necesario enfocar la formación hacia la comprensión de la diversidad de formas de expresión existentes y las maneras en que éstas se fusionan o se complementan entre sí. La diversidad y la posibilidad de combinaciones también deben formar parte de la historia del arte como ámbito de educación, incluyendo las manifestaciones artísticas contemporáneas que emplean técnicas y procesos de producción distintos a los considerados tradicionalmente por la historia del arte. Lo anterior está estrechamente relacionado con la posibilidad de entender el objeto artístico en todas sus variantes y poder reconocer los distintos ámbitos en los que se produce, exhibe y consume arte, así como algunas de las contradicciones inherentes a este ámbito. Vista como la disciplina encargada del estudio y la evolución de las artes, la historia del arte no estaría relacionada con las finalidades asociadas a la producción de objetos, pero sí con el análisis, la interpretación, el disfrute y la apreciación de los objetos artísticos en todas sus dimensiones. Sería importante también poder identificar que se está realizando una formación común y no profesional, entendiendo que estas dos ramas de la educación difieren en los objetivos que persiguen y que desde la educación común no se intenta formar profesionales, sino educar a través de un ámbito de educación específico (Touriñán, 2018).

Para construir la historia del arte como ámbito de educación es necesario saber cuánto de educación específica posee. El sentido conceptual de una materia escolar da respuesta a cuestiones como qué es, para qué sirve y cómo forma ese ámbito cultural; es decir, se identifican las funciones, los hábitos, las competencias y las categorías de actividad. En el caso de la historia del arte, el sentido de la materia de acuerdo a las funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural, se desarrollaría principalmente la función narrativa, fabuladora y de entretenimiento; la función de goce y disfrute estético y emocional; función de representación simbólica, notativa y significacional; función de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado; función socializadora de ritos, mitos, usos y costumbres; función cultural instructiva y de diversificación; función formativa, educadora y de identidad e individualización (Touriñán, 2020).

El sentido de una materia escolar también se configura vinculando valores, actividad común interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) del educando, los rasgos determinantes para generar hábitos intelectuales, afectivos, volitivos, operativos, proyectivos y creadores. Los hábitos se enlazan con las dimensiones generales de intervención derivadas de la actividad común intelectual, afectiva, de voluntad, sentido de acción, elección de medios y fines y decisión de proyectos y creatividad. El carácter gnoseológico lleva asociado los hábitos intelectuales a través de los cuales los individuos pueden relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias. Los hábitos afectivos se conectan con valores y sentimientos para buscar la concordancia entre ambos y se asocian al carácter integral de la educación. Los hábitos volitivos configuran el carácter personal y relacionan

valores y obligación. El sentido de acción (carácter axiológico) relaciona valores y elecciones buscando integrar fines y medios. Los hábitos proyectivos, del sentido de vida, son aquellos en los que los valores y decisiones integran elecciones en proyectos y se corresponden con el carácter patrimonial de la educación. Por último, el carácter espiritual se relaciona con las interpretaciones simbólicas para favorecer los hábitos creadores significacionales (Touriñán, 2020).

Dentro de las competencias genéricas-transversales y básicas-específicas, el conocimiento en historia del arte permitiría desarrollar competencias vinculadas al área, en su caso, la competencia estético-artística, histórica y antropológica-cultural. Además de estas competencias, al educar con la historia del arte se aprende a conocer; a convivir para saber participar, comunicarse, colaborar y comprender al otro y al grupo; a estar para saber organizar y comprender la totalidad; aprender a ser, porque permite el desarrollo de la autonomía y el saber ser, empleando el juicio y la responsabilidad. A partir de las categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos, educar con la historia del arte permite explicar e interpretar; modificar e innovar; utilizar, conocer y clasificar; empoderar (controlar, reforzar y potenciar); planificar y resolver; compartir, participar y colaborar; recordar y comprender (Touriñán, 2020).

Educar con la historia del arte como ámbito de educación general debe conducir a comprender que "la tarea del arte no es darle un relato a la sociedad para organizar su diversidad, sino valorizar lo inminente donde el disenso es posible. Además de ofrecer iconografías para la convivencia o manifiestos para las rupturas, los artistas pueden participar simbolizando, reimaginando los desacuerdos" (García Canclini, 2010, p.251-252).

4. Organización del currículo de historia del arte para el desarrollo de valores educativos comunes y específicos

Para que el arte deje de ser visto como un discurso social y culturalmente neutro y carente de valores, es importante que se modifiquen algunos de los supuestos sobre los que se ha construido la enseñanza de la historia del arte, como son: la idea de que existen manifestaciones artísticas que son superiores a otras por el simple hecho de haber sido realizadas en un determinado contexto cultural, sin que esto signifique que todas las producciones artísticas poseen la misma calidad. Los criterios que se establecen para la evaluación de una obra se basan en aspectos formales como su composición, el uso de materiales y la técnica empleada para lograr una representación figurativa cercana a la realidad; la respuesta estética ocurre de forma individual y no está influenciada por aspectos socioculturales. El compromiso de la educación no es con un estilo de arte o una obra de arte en particular, sino con la creación artística (Chalmers, 2003, Touriñán, 2017).

Tradicionalmente el currículo de historia del arte se ha construido partiendo de la idea del reconocimiento histórico de los productos artísticos, sin importar si estos poseían valor educativo o no. Como consecuencia, las materias escolares se configuraron como una forma de mantener la hegemonía de conocimiento generado desde las diferentes disciplinas profesionales. Hernández (2000) propone algunas alternativas para evitar que el currículo de historia del arte parta de una visión evolutiva. Para él, "se trata de desarrollar una perspectiva de estudio que tiene intención de

establecer nexos entre problemas, lugares y tiempos" (Hernández, 2000, p.145) y plantea algunos criterios para organizar el currículo escolar basados en la valoración de los objetos según los cambios que se han producido, de forma temática – el cuerpo, la muerte, el dinero, etc. –, desde los cambios en el gusto y la valoración social que se hace de los objetos en distintos contextos culturales, y teniendo en cuenta los significados visuales que se dan de forma individual y colectiva de los productos.

Al organizar el currículo de manera temática se puede situar a las prácticas artísticas en su contexto cultural y abordar no sólo cuestiones estéticas, sino también aspectos sociales y políticos de producción y recepción (Yokley, 1995 y 2000). De esta forma, el arte y la práctica artística se consolidan como medios a partir de los cuales se produce conocimiento y la historia del arte no queda limitada al estudio de aspectos técnicos y formales. Los temas a partir de los cuales se organiza el currículo no deberían de ser genéricos, sino relevantes para los educandos de acuerdo al contexto en el que se encuentran. Por ejemplo, en México donde el tema de las desapariciones de personas afecta de manera cotidiana la vida de muchas familias en el país, se desarrolla desde hace varios meses un proyecto que pretende recopilar historias y colaborar con estas familias para la creación de propuestas artísticas que permitan entender esta situación desde sus propias narrativas y experiencias. La colaboración entre familias y artistas contribuye a la construcción de comunidad en donde las artes se emplean como medio para hacer frente a esta problemática (Ayala Martínez, 2021). Este ejemplo resulta útil para entender la importancia que tiene recuperar la relación de las artes con lo social. La educación a través de las artes resulta un ámbito privilegiado para lograrlo si se procura el diálogo y la reflexión en torno a aspectos sociales, pero con intención de desarrollar sentido estético y artístico en los educandos. Educar por las artes es abrirse al campo de las tareas y los problemas, más que al estudio de lecciones sobre estilos de arte.

"Aprender es un proceso social, comunicativo y discursivo" (Hernández, 2000, p.150) que contribuye a la construcción de estilos de vida compartidos y a generar experiencias valiosas para la formación de los educandos. No basta simplemente con destacar el valor de algo para que sea aceptado, sino que es necesario mostrar las formas en que se puede alcanzar aquello en lo que se está interesado utilizando los medios adecuados para lograr lo que cada individuo se propone (Touriñán, 2010). Por esta misma razón, el organizar el currículo de historia del arte a partir de temáticas que afectan al estudiantado desde las condiciones históricas y culturales en las que se encuentran, puede favorecer su motivación y su implicación en el proceso de aprendizaje (Yokley, 2002). Educar consiste en dotar a los individuos de herramientas para que puedan desarrollar su proyecto personal y de vida; aunque a veces sea vista como un medio de adaptación al *status quo* (Hicks, 1990; Yokley, 1995).

Las sugerencias de Hernández (2000) para modificar la organización del currículo hacen que la educación artística se consolide como una práctica colectiva encaminada a la construcción de comunidades en donde se toman en cuenta las particularidades de cada persona, pero en la que la búsqueda de soluciones está encaminada a la búsqueda de lo común (Mesías Lema, 2019; Greene, 2005). Por ejemplo, al trabajar de manera colaborativa, se abren opciones para el diálogo, la comprensión, y el entendimiento del arte como una investigación en donde hay una idea inicial y se sigue una serie de pasos

para lograr que dicha idea se materialice. Igualmente, las primeras experiencias estéticas se dan a partir de la interacción con otros (Mesías Lema, 2019). El sentido de comunidad se construye a partir del análisis, la negociación, la reflexión y la construcción colectiva de conocimiento desde las artes (Weisman y Hanes, 2002; Marshall, 2002). Es importante encaminar la educación hacia la idea de lo común porque dentro y fuera de las aulas es evidente la diversidad existente en las sociedades actuales.

Educar en valores también significa educar para la ciudadanía. "La finalidad de la enseñanza del arte es contribuir a la comprensión del panorama social y cultural en el que viven todos los individuos" (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.125). Por lo tanto, a través del arte se debe orientar la educación al desarrollo cívico para facilitar la adaptación a un mundo globalizado, pero localizado, y a la aceptación y reconocimiento del otro para la convivencia en un mundo cada vez más diverso (Touriñán, 2010). Al replantear los principios de la educación artística se facilitaría la creación de influencias y conexiones entre las producciones artísticas de distintos periodos y contextos culturales, pero también serviría como un medio de orientación ante la gran cantidad de imágenes a las que se enfrenta el alumnado de manera cotidiana.

Un componente esencial de la educación a través de la historia del arte es que ésta debe estar orientada a hacer que "los alumnos lleguen a entender los mundos sociales y culturales en los que viven. Estos mundos son representaciones creadas a partir de cualidades estéticas de los medios artísticos" (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.125). Para entender el desarrollo discursivo de la enseñanza de la historia del arte, los procesos pedagógicos deberían propiciar discusiones entre alumnado y profesorado orientadas a cuestionar actitudes, valores y creencias que se tienen acerca de las artes partiendo de experiencias personales y de la forma en que históricamente se han configurado los discursos de esta disciplina. Al mismo tiempo, dotar de herramientas para entender las artes como fenómeno social y poder así descifrar las múltiples capas de signos y símbolos presentes en las obras de arte (Hamblen, 1984; Yokley, 2002, 1999, 1997). "La camisa de fuerza de la eficiencia y el conformismo que acompañan a los modelos autoritarios de educación parecen pedir una oposición autónoma, interrogativa y lúdica. El arte es justamente eso, un modo de liberarse de esa sujeción" (Bishop, 2011, p.201) (traducción personal).

Los planteamientos del currículo de historia del arte deberían favorecer una educación problematizadora enfocada en el cuestionamiento, más que una educación basada en certezas y en criterios de universalidad, que en muchas ocasiones no se correlacionan con los contextos sociales y culturales del alumnado. La enseñanza de la historia del arte ya no se basaría en los principios del individuo como genio creador, ni utilizaría criterios exclusivamente etnocéntricos, sino que se ampliaría a producciones provenientes de diversos ámbitos culturales que se analizarían contextualmente. El estudio de la historia del arte ya no se restringiría a una perspectiva evolutiva y lineal, sino que buscaría generar conexiones y mostrar la forma en que las relaciones humanas influencian a las producciones artísticas. Educar POR la historia del arte significa incluir manifestaciones históricas y contemporáneas porque la educación es un proceso social y culturalmente situado. Además, se reconocería que existen diversos criterios para establecer el significado del arte. De esta forma, la historia del arte se configura como una disciplina susceptible de crítica interna que acepta la revisión continua de sus

parámetros. Y así podemos llegar a hablar con propiedad de Educar POR la historia del arte y educar CON la historia del arte, formando a profesionales que ven en el arte este modo de relación con lo visual y el valor educativo de las artes (Touriñán, 2010; López F. Cao, 2011; García Canclini, 2010).

5. Conclusiones

Para transformar los conocimientos de la historia del arte en educación es necesario tener en cuenta las dimensiones generales de intervención que constituyen el carácter y el sentido de educación, las finalidades intrínsecas y extrínsecas presentes en cada intervención pedagógica, estar orientado a alcanzar los valores comunes de la educación y enfocado en concretar los valores específicos del área con la que se educa. También es importante tener en cuenta que el objetivo no es formar profesionales de la historia del arte, sino fomentar aquellos valores que le permitan al estudiantado desarrollar competencias culturales, artísticas, digitales y mediáticas para que pueda desarrollar su proyecto personal y de vida. Desde esta perspectiva, no es el profesorado el que elige por el educando, sino que forma y capacita para que cada individuo pueda desarrollarse y construirse de manera individual para integrarse y funcionar en sociedad.

La relación entre las artes y la educación ha sido una relación compleja que aún no ha quedado del todo resuelta. Estos ámbitos tienen que aprender uno del otro, dialogar conjuntamente para que se recuperen como espacios formativos, críticos y reflexivos, más que como espacios donde imperan las certezas y las respuestas definitivas.

Referencias bibliográficas

Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación.* Paídós.

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.

Aguirre, I. y Jiménez, L. (2009). Diversidad cultural y educación artística. En Jiménez, L., Aguierre, I. Pimentel, L.G. (coords.) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Servicio de Publicaciones OEI, 31-44.

Ayala Martínez, A. (2021, 06 de mayo). Narrativas y memorias: hablar de las desapariciones desde el arte. *Lado B*. Disponible en: https://www.ladobe.com.mx/2021/05/narrativas-y-memorias-hablar-de-las-desapariciones-desde-el-arte/

Bauman, Z. (2007). *Arte, ¿líquido?* Sequitur.

Belting, H. (2010). *La historia del arte después de la modernidad*. Universidad Iberoamericana.

Bhabha, H. (1996). El entre-medio de la cultura. En Hall, S. y du Gay, P. *Cuestiones de identidad cultural.* Amorrortu, 94-106.

Bishop, C. (2011). The New Masters of Liberal Arts: Artists Rewrite the Rules of Pedagogy. In Allen, F. (ed.) *Education*. White Chapel and MIT Press, 197-201.

Bruguera, T. (s.f.). Cátedra Arte de Conducta (Behavior Art School). *Web Tania Bruguera*. Disponible en:http://www.taniabruguera.com/cms/492-0 Ctedra+Arte+de+Conducta+Behavior+Art+School.htm

Camnitzer, L. (2017). Prólogo. En Acaso, M. y Megías, C. *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós, 11-19.

Carbonell Sebaroroja, J. y Martínez Bonafé, J. (2020). *Otra educación con cine, literatura y canciones*. Octaedro.

Chalmers, F.G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural.* Paidós.

Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.

Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuals en la transformación de la conciencia*. Paidós.

Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Curriculum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.

García Canclini, N. (2010). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Katz.

Gaudelius, Y. and Speirs, P. (eds.) (2002). *Contemporary Issues in Art Education*. Prentice Hall.

Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Paidós.

Giroux, H. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. Routledge.

Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey.

Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.

Hamblen, K.A. (1984). "Don't you think some brighter colors would improve your painting?": Or, constructing questions for art dialogues. *Art Education*, 37(1), 12-14.

Helguera, P. (s.f.). Art Education from Noun to Adjective. *Dis Magazine*. Recuperado de: http://dismagazine.com/discussion/33606/the-art-school-is-dead-long-live-the-art-university/

Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual.* Octaedro.

hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom.* Routledge.

Koppman, D. (2002) Transformation, Invocation, and Magic in Contemporary Art, Education, and Criticism: Reinvesting Art With a Sense of the Sacred. In Gaudelius, Y. and Speirs, P. (eds.) *Contemporary Issues in Art Education*. Prentice Hall.

Jeffers, C. (2002) Tools for Exploring Social Issues and Visual Culture. In Gaudelius, Y. and Speirs, P. (eds.) *Contemporary Issues in Art Education*. Prentice Hall.

Marshall, J. (2002). Exploring Culture and Identity Through Artifacts: Three Art Lessons Derived from Contemporary Art Practice. In Gaudelius, Y. and Speirs, P. (eds.) *Contemporary Issues in Art Education*. Prentice Hall.

Martínez Luna, S. (2017). 'Ni/ni': 'entrelugares' del arte y la educación. En GED (coords.) *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*. Catarata, 27-44.

McLaren, P. (1994). Multiculturalism and Postmodern Critique. In Giroux, H. and McLaren, P. (eds.) *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. Routledge, 192-225.

McLaren, P. (1988). Foreword: Critical Theory and the Meaning of Hope. In Giroux, H. *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey.

Meirieu, Ph. (2010). *Frankenstein educador*. Laertes Educación.

Mesías Lema, J.M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.

Longueira Matos, S., Rodríguez Martínez, A. y Touriñán López, J.M. (2019). Valores educativos comunes y específicos: Análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *REDIPE*, 8(6), 23-49.

López F. Cao, M. (2011). *Mulier me fecit. Hacia un análisis feminista del arte y su educación*. horas y HORAS la editorial.

Touriñán López, J.M. (2021). El concepto de educación: La confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Redipe* 10(1), 28-77.

Touriñán López, J.M. (2020). *Proyecto construcción de ámbitos de educación "Educere area: educar con el área cultural.*

Touriñán López, J.M. (2019). Valores educativos comunes y específicos: Análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *REDIPE*, 8(6), 23-49.

Touriñán López, J.M. (2018). La relación artes-educación: Educamos con las artes y hay educación común, específica y especializada. *REDIPE*, 7(12), 36-92.

Touriñán López, J.M. (2017). *Educar Con las Artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Editorial Redipe.

Touriñán López, J.M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica.* Bello y Martínez.

Touriñán López, J.M. (2014). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. Netbiblio, 218-241.

Touriñán López, J.M.(2014b). *Concepto de Educación y Pedagogía Mesoaxiológica*. Editorial REDIPE, 405-452.

Touriñán López, J.M. (2010). *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. Netbiblo.

Touriñán López, J.M., Longueira Matos, S.M. (Coords.) (2016). Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar. Editorial Redipe.

Trend, D. (1992). *Cultural Pedagogy. Art/Education/Politics*. Bergin & Garvey.

Weisman, E. and Hanes, J.M. (2002). Thematic Curriculum and Social Reconstruction. In Gaudelius, Y. and Speirs, P. (eds.) *Contemporary Issues in Art Education*. Prentice Hall.

Yokley, Sh. (2002). If an Artwork Could Speak, What Would It Say? Focusing on Issues for Elementary Art Education. In Gaudelius, Y. and Speirs, P. (eds.) *Contemporary Issues in Art Education*. Prentice Hall.

Yokley, Sh. (2000). Examining Biases and Prejudices: Implications for Art Education. *Journal of Social Theory in Art Education*, 19, 24-40.

Yokley, Sh. (1999). Embracing a Critical Pedagogy in Art Education. *Art Education*, 52(5), 18-24.

Yokley, Sh. (1997) *Art, Art Education, and Critical Pedagogy: Case Studies of Elementary Education Preservice Teachers* (doctoral dissertation). The Pennsylvania State University.

Yokley, Sh. (1995). Interpreting Works of Art Using a Critical Pedagogy of Representation. Paper presented at the Annual Meeting of the National Arts Education Association.

SECCIÓN 4.-

CONCLUSIONES DEL CONGRESO RIPEME- 2021 Y ANEXOS

CONCLUSIONES DEL CONGRESO INTERNACIONAL RIPEME-2021

1.- La Pedagogía como disciplina es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación. La función de educar requiere el uso de medios y la Pedagogía valora como educativo cada medio utilizado en la interacción. Valorar y comprender cada medio como educativo, hace a la Pedagogía, meso-axio-lógica (medio-valor-comprensión). Toda la pedagogía es mesoaxiológica. Comprende el medio valorado educativamente con el conocimiento verdadero de la educación, ajustándolo al significado de esta.

2.- Para valorar cada medio como educativo, tenemos que ajustarlo al significado de educar. Educamos con las áreas de experiencia cultural, ajustándolas al significado de educar. No solo tenemos que conocer un área cultural, además podemos enseñar esa área cultural y por supuesto podemos educar con el área cultural. Para educar con el área cultural, tenemos que construirla como ámbito de educación. Con la Pedagogía construimos ámbitos de educación.

3.- La diferencia específica de la función de educar no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención.

4.- 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, pues no tiene que elegir lo mismo que cualquier otra persona.

5.- Decidir y realizar un proyecto de vida exige siempre pasar del conocimiento a la acción. Elegimos, nos comprometemos, decidimos y realizamos nuestras decisiones y proyectos. Y eso supone ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado expresándolo. Siempre hemos de llegar a concordar valores y sentimientos, como agentes, no solo actores, sino también autores de nuestros propios proyectos.

6.- La función educadora exige respetar los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. Diversidad creativa y responsabilidad compartida, convergen en el espacio formativo, que 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 diversidad creativa hacen necesario en el proceso educativo ir más allá de la escuela y asumir la idea de ciudad educadora.

7.- La función pedagógica es técnica, no política, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía que es conocimiento de la educación es tecnoaxiológica (adoptamos decisiones técnicas, de medios y fines dentro de un ámbito, fundamentadas en el conocimiento verdadero del ámbito en el que decidimos) y mesoaxiológica (comprendemos cada medio como valorado educativamente).

8.- La educación, igual que la salud y la vivienda son políticas, porque la educación, la salud y la vivienda son bienes comunes que afectan a la vida en común de los ciudadanos y la política se ocupa del bien común. Pero de ahí no se sigue que la salud, la vivienda y la educación se resuelven con la política sanitaria, la política de vivienda y la política educativa. Los médicos, los pedagogos y los arquitectos, no son políticos, sino técnicos. Y, para ser político, no hace falta ser pedagogo, médico o arquitecto, pero, para ser pedagogo, hay que saber Pedagogía, es decir, dominar el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, que se adquiere en las carreras que imparten las facultades y escuelas profesionales.

9.- El maestro sabe que 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. 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. De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones lógicas inherentes a su significado. Así, la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante.

10.- Hay Pedagogía del futuro (como disciplina) y hay futuro para la pedagogía (como carrera) y, en ambos casos, la respuesta se vincula al logro de competencia técnica. La educación de calidad es un objetivo posible vinculado a la Pedagogía como carrera y como disciplina. La educación de calidad depende en buena medida de la calidad de los profesionales de la educación y la calidad de los profesionales de la educación depende en buena medida del conocimiento de la educación que han recibido o que puedan conseguir. Y todo esto hay que tenerlo presente cuando hablamos de buenas prácticas que nos fortalecen como decisores responsables en la función de educar. La cuestión no es cuántos conocimientos de un área cultural transmito desde mi diseño instructivo, sino por qué, para qué y cómo los uso en la relación educativa desde el diseño educativo en cada intervención. Queremos generar buenas prácticas explicitando el valor educativo de cada materia escolar y área de experiencia cultural. Por eso queremos contar con todas las aportaciones que respondan al valor educativo de la materia escolar desde preguntas como:

- ¿Podemos educar con la materia escolar que impartimos?
- ¿Qué es lo que hace que mi materia escolar sea educativa?
- ¿Cómo se ajusta a los criterios de significado de educación?
- ¿Podemos construir el ámbito de educación propio de mi materia escolar?
- ¿Podemos hacer el diseño educativo de mi materia escolar?
- ¿Podemos generar la intervención educativa derivada?

- ¿Cuáles son los valores educativos comunes, específicos y especializados que podemos lograr con la materia impartida o con la experiencia práctica que llevamos a cabo en el nivel educativo que corresponda?

11.- Dado que la perspectiva mesoaxiológica condensa la tarea técnica del pedagogo en construir ámbitos de educación, hacer el diseño educativo pertinente y generar la intervención pedagógica adecuada, se pide al grupo de investigación TeXe que los próximos congresos bienales incluyan en la denominación la cualificación "mesoaxiológica", en tanto que el contenido de los congresos Ripeme estarán orientados a valorar como educativo cada medio utilizado en la intervención pedagógica y en la relación educativa por medio de las funciones pedagógicas: *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educa*r.

12.- REDIPE asume el significado de "mesoaxiológico" en relación con la Pedagogía y anuncia la puesta en marcha de una *colección internacional de libros sobre Pedagogía mesoaxiológica* en la que se puedan ir multiplicando los campos de aplicación, las aportaciones de investigación y los contenidos doctrinales derivados de los postulados de la Pedagogía mesoaxiológica que han sido defendidos en este congreso y que Ripeme ha singularizado en la persona de su creador, el profesor J. M. Touriñán López, candidato galardonado de la primera convocatoria y concurso público del premio internacional Educa-Redipe (modalidad trayectoria profesional) que le ha sido entregado en acto público en la sesión inaugural de Ripeme-2021.

13.- REDIPE valora los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto interinstitucional que dirige y propuso el profesor Touriñán PIIR-004 Construcción de ámbitos de educación, Educar con el área cultural, Educere Area (Valores específicos y valores comunes de educación con un área cultural; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito), que es un proyecto enfocado al desarrollo de educar CON las áreas culturales y cuyo contenido responde a la aplicación de los dos Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica: Cuestionario I, secciones 1 a 4 (elaborado para determinación del ajuste de la materia escolar instructiva al significado de ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos) y Cuestionario II, sección 5 (elaborado para elucidación positiva de actitudes que predisponen a la concordancia valores-sentimientos en el paso del conocimiento a la acción).

14.- Y a la vista de los resultados expuestos en este congreso, insta al grupo TeXe para que contando con RIPEME *se ponga en marcha la segunda fase del proyecto Educere Area* orientada a aplicar los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica, sectorializando los resultados por áreas de experiencia cultural concretas en la convicción de que las conclusiones redundarán en beneficio de las prácticas profesionales de construcción de ámbitos de educación, de realización de diseños educativos y de generación de intervenciones pedagógicas.

RIPEME-2021 (Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica)
Santiago de Compostela, 22 de octubre de 2021

ANEXO: ENLACES DE ACCESO AL VISIONADO DE LAS SESIONES GRABADAS DEL CONGRESO RIPEME 2021

ENLACE A LA LISTA DE REPRODUCCIÓN DEL CONGRESO ÍNTEGRO EN YOUTUBE
https://youtube.com/playlist?list=PL9EuVCn-hyYZALndCgIpX9BpbexgUexOv
PRIMERA SESIÓN [20/10/2021]
Inauguración del III Congreso internacional Ripeme-2021 M.ª del Mar Lorenzo Moledo. Vicerrectora de Igualdad, Cultura y Servicios M.ª del Carmen Fernández Morante Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación Julio César Arboleda. Director de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) Antonio Rodríguez Martínez. Secretaría de Organización RIPEME-2021
ENLACE A YOUTUBE: https://youtu.be/I7ucYXstghY
Entrega del Premio Internacional Educa-Redipe (Trayectoria Profesional) y discursos. 1ª Edición. Convocatoria Bienal 2018-2019 M.ª del Mar Lorenzo Moledo. Vicerrectora de Igualdad, Cultura y Servicios M.ª del Carmen Fernández Morante. Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación Julio César Arboleda. Director de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) Rafael Sáez Alonso. Universidad Complutense de Madrid Premio Educa-Redipe (modalidad trayectoria profesional): José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela
ENLACE A YOUTUBE: https://youtu.be/E03Ohe1foRw
Conferencia inaugural. *Construcción de ámbitos de educación. La perspectiva mesoaxiológica* **José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela**
ENLACE A YOUTUBE: https://youtu.be/AYs38YhJhsY
Proyecto Educere Area (PIIR 004) Educar con las áreas culturales, Construcción de ámbitos de educación **José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela** *Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica. Análisis de datos del cuestionario 5.* **Antonio Rodríguez Martínez. Universidad de Santiago de Compostela**
ENLACE A YOUTUBE: https://youtu.be/uddAqxPtp0M
SEGUNDA SESIÓN [21/10/2021]
Mesa Redonda 1. *Proyectos de vida y construcción de la persona desde la Pedagogía* Julio César Arboleda. REDIPE – Universidad de San Buenaventura Luz Marilyn Ortiz Sánchez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas M.ª Ángeles Hernández Prados. Universidad de Murcia M.ª del Carmen Gutiérrez Moar. Universidad de Santiago de Compostela **Coord.: Vicente Peña Saavedra. Universidad de Santiago de Compostela**
ENLACE A YOUTUBE: https://youtu.be/cqteNHHLVKU

Mesa Redonda 2. *Bienestar y educación* M.ª Rosario Limón Mendizábal. Universidad Complutense de Madrid M.ª Esther Olveira Olveira. Universidad de Santiago de Compostela Alejandra Cortés Pascual. Universidad de Zaragoza Alma Rosa Hernández Mondragón. Universidad La Salle, México **Coord.: Carmen Pereira Domínguez. Universidad de Vigo**
ENLACE A YOUTUBE: https://youtu.be/jafMZ0hZNxI
TERCERA SESIÓN [22/10/2021]
Mesa Redonda 3. *Patrimonio cultural, una mirada pedagógica* María González Blanco. Universidad de Santiago de Compostela Álvaro Dosil Rosende. Universidad de Santiago de Compostela Carlos Varela Ulla. Universidad de Santiago de Compostela Delfin Manuel Magalhães Sousa. Universidad de Santiago de Compostela **Coord.: Laura Touriñán Morandeira. Universidad de Santiago de Compostela**
ENLACE A YOUTUBE: https://youtu.be/b70Y9zUP8rM
Mesa Redonda 4. Experiencias de intervención (Aprendizaje/servicio, educación y desarrollo, transferencia y nuevas tecnologías, etc.) Miguel Ángel Santos Rego. Universidad de Santiago de Compostela M.ª del Carmen Fernández Morante. Universidad de Santiago de Compostela Ramón Mínguez Vallejos. Universidad de Murcia Azucena Ochoa Cervantes. Universidad Autónoma de Querétaro, Santiago de Querétaro, México **Coord.: Rafael Sáez Alonso. Universidad Complutense de Madrid**
ENLACE A YOUTUBE: https://youtu.be/8PjGKPP28aU
Acto de clausura del III congreso internacional Ripeme-2021. Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar M.ª del Carmen Fernández Morante. Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación Miguel Ángel Santos Rego. Director del Departamento de Pedagogía y Didáctica Julio César Arboleda. Director de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) José Manuel Touriñán López. Comité organizador III Congreso Internacional RIPEME-2021
ENLACE A YOUTUBE: https://youtu.be/5krdF78AzWw
CONFERENCIAS VIRTUALES
Comportamiento ético en la realización de trabajos académicos en estudiantes universitarios Ana M.ª Porto Castro. Universidad de Santiago de Compostela M.ª Josefa Mosteiro García. Universidad de Santiago de Compostela
ENLACE A YOUTUBE: https://youtu.be/XS0xxPsqUwE

ANEXO: RELACIÓN DE TRABAJOS SOBRE PROYECTOS DE VIDA Y CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONA, BIENESTAR Y EDUCACIÓN, PATRIMONIO CULTURAL Y EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN. UNA MIRADA PEDAGÓGICA

En torno al maestro. Homenaje a José Manuel Touriñán, maestro de maestros. Marcelino Agís Villaverde (Universidad de Santiago de Compostela)

Desarrollo de comprensiones por proyecto de vida. Julio César Arboleda. Universidad de San Buena Ventura

Desarrollo humano y educación socioemocional. Luz Marilyn Ortiz Sánchez. Universidad distrital Francisco José de Caldas

La construcción de la persona en la familia. Proyectos de vida compartida. M.ª Ángeles Hernández Prados. Universidad de Murcia

(Re)Configuración de la persona desde la pedagogía gerontológica y los programas universitarios de mayores (PUM). El aprendizaje emocional en el IV Ciclo de la USC. M.ª del Carmen Gutiérrez Moar. Universidad de Santiago de Compostela.

El envejecimiento activo: parte fundamental del bienestar en la vejez. Mª Rosario Limón Mendizábal. Universidad Complutense de Madrid.

Los programas Universitarios de Mayores de la USC en el rural gallego. El programa Democratización del Conocimiento en la provincia de Lugo. M.ª Esther Olveira Olveira. Universidad de Santiago de Compostela.

Estar bien es la clave para uno mismo y para los demás. Enfoque inclusivo. Alejandra Cortés Pascual. Universidad de Zaragoza.

Educación y bienestar: dilemas y alternativas en la formación profesional. Alma Rosa Hernández Mondragón. Universidad La Salle. México.

El patrimonio cultural intangible de la identidad de la colectividad gallega emigrada en la actualidad. María González Blanco (USC).

Pedagogía Fílmica: educar con el patrimonio cinematográfico. Álvaro Dosil Rosende (USC).

Una reflexión inacabada sobre el patrimonio cultural en la Pedagogía que quiero construir. Carlos Varela Ulla (USC).

Património cultural e pedagogía mesoaxiológica. Delfín Manuel Magalhaes (USC).

Música y educación. Una competencia de necesaria formación pedagógica para educar con la música. Laura Touriñán Morandeira (USC).

Aprendizaje-Servicio: La Experiencia como Proceso Educativo. Miguel A. Santos Rego (USC).

Experiencias de intervención de la Investigación en Tecnología Educativa. M.ª del Carmen Fernández Morante (USC).

Una mirada educativa del desarrollo sostenible o no te andes por las ramas. Ramón Mínguez Vallejos (Universidad de Murcia).

El APS, una oportunidad para cuestionar el currículum. Azucena Ochoa Cervantes (Universidad Autónoma de Querétaro, Santiago de Querétaro).

ANEXO: PASEANDO SANTIAGO DE COMPOSTELA

SANTIAGO DE COMPOSTELA, SEDE DEL CONGRESO INTERNACIONAL RIPEME-III (2021, octubre, 20-22)
https://xacopedia.com/Santiago_de_Compostela
https://redipe.org/eventos/ripeme-2021/

¡Vivamos lo gallego!

2021-2022 AÑO SANTO COMPOSTELANO

octubre de 2021

¡Soñemos lo gallego!

GALICIA y el sentimiento de galleguidad

Comunidad autónoma situada al noroeste de la península ibérica y formada por las provincias de La Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra. Se divide en 314 municipios agrupados en 53 comarcas. Geográficamente, limita al norte con el mar Cantábrico, al sur con Portugal, al oeste con el océano Atlántico y al este con el Principado de Asturias y con la comunidad de Castilla y León (provincias de Zamora y León).

A Galicia pertenecen los archipiélagos de las islas Cíes, de Ons, y de Sálvora, así como otras islas de Cortegada, Arosa, las Sisargas, o las Malveiras.

La distribución poblacional que aglomera en las franjas costeras entre Ferrol y La Coruña en el noroeste y entre Villagarcía, Pontevedra y Vigo en el suroeste y en las zonas de interior de Santiago de Compostela, Lugo y Orense.

La imagen urbana y rural de las tierras gallegas tiene un carácter simbólico, es algo más que el simple espacio o territorio; es, ante todo, la expresión visible del sistema de valores del ser humano unido a sus creencias, ideales, esperanzas y expectativas que lo identifican. Se crea un sentimiento universal de galleguidad, porque «ser gallego» es una manera de ser, hacer y sentir. Es esencialmente una expresión de la dimensión emocional del individuo.

La galleguidad se extiende por todo el mundo, porque se identifica con amar Galicia estés donde estés pues está presente allí donde hay un gallego que no olvida sus raíces, pero también, seas de donde seas, porque los gallegos enseñan a amar Galicia al visitante que acoge. Todo se resume en que con orgullo, ¡Vivamos como gallegos! para crear la identidad de Galicia asociada a su enorme potencial natural, urbano y sociocultural.

http://www.casascompletas.com/gif/mapa-portada.jpg

ripeme
Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica

https://pbs.twimg.com/profile_images/481731335761850369/PALOuydR.png

Sendas para descubrir un país

La esencia del camino está en descubrir lo que no se conoce y lo que no se ve a simple vista. Esta es una de las máximas de aquellos que se aventuran a recorrer el territorio gallego que conduce a Compostela. Desde la costa hasta los más recónditos bosques frondosos, Galicia esconde prodigiosos lugares cuyo descubrimiento a pie permite conocer su gran riqueza paisajística así como su gran legado cultural y patrimonial. Se crea un espacio subjetivo vivido, sentido, valorado y percibido de forma diferente por los individuos, a través de representaciones mentales y de impresiones tanto individuales como colectivas.

http://www.hitsbook.com/blog/wp-content/uploads/2012/12/Turgalicia-Me-guardas-el-secreto-Sorteo-Vive-Conalicia-Hitsbook.jpg

Contenido:

GALICIA y el sentimiento de galleguidad	1
Sendas para descubrir un país	1
De Galicia para el mundo	2
Las siete ciudades principales del Reino de Galicia y otros destinos de España	3
Hacia el país vecino: De Galicia al Norte de Portugal	3
Cómo es Compostela	4
El valor de la piedra	4
La Catedral y el Pórtico de la Gloria	4
Gastronomía Tradicional	5
La noche Compostelana	5
Universidad de Santiago de Compostela (USC)	6
Campus de Santiago y Campus de Lugo	6

Puntos de interés especial:

- Con G de Galicia
- Compostelae
- Historia y piedra compostelana
- USC (Santiago y Lugo)

http://www.nomadea.com/imagenes/santiago.jpg

SANTIAGO DE COMPOSTELA, SEDE DEL CONGRESO INTERNACIONAL
RIPEME-III (2021, octubre, 20-22)
https://xacopedia.com/Santiago_de_Compostela
https://redipe.org/eventos/ripeme-2021/
Página 2
ripeme
redipe
octubre de 2021
De Galicia para el mundo
https://rumboagalicia.wordpress.com/2014/10/03/habelas-hailas-meigas/
http://www.agbridge.es/wp-content/uploads/2011/04/galicia.jpg
Desde Galicia para el Mundo
rumboagalicia
el país de las maravillas
galicia
GALICIA
http://petacamisetas.es/images/JMB0800767A.jpg
A Coruña
Lugo
Pontevedra
Ourense
http://www.muylinux.com/wp-content/uploads/2014/05/galicia.jpg
Asturias
Cantabria
País Vasco
FRANCIA
Galicia
Navarra
Rioja
Cataluña
Castilla y León
Aragón
PORTUGAL
Madrid
Extremadura
Castilla-La Mancha
Valencia
Baleares
Murcia
Andalucía
Ceuta
Melilla
Canarias
http://www.carolinaalonso.com/tienda/img/mapaenvios.jpg

ANTIAGO DE COMPOSTELA, SEDE DEL CONGRESO INTERNACIONAL RIPEME-III (2021, octubre, 20-22)
https://xacopedia.com/Santiago_de_Compostela
https://redipe.org/eventos/ripeme-2021/

Página 3

ripeme redipe **octubre de 2021**

Las siete ciudades principales del Reino de Galicia y otros destinos de España

En general, las ciudades de Galicia son todas muy singulares, además de bellas y hospitalarias. Siete son los grandes centros urbanos en los que habita la mitad de la población del reino de Galicia. El siete es un número mágico, cabalístico, místico, que encierra muchos enigmas. Galicia es tierra celta y mágica donde supuestamente habitan las "meigas, por eso se dice: «*Las meigas no existen pero haberlas, hailas*». En toda su geografía palpita el misterio desde tiempos ancestrales, unos secretos que hay que descubrir… Abrimos las puertas a las ciudades gallegas más importantes: La Coruña (A Coruña), Lugo, Orense (Ourense), Pontevedra, Vigo (Pontevedra), Ferrol (Coruña) y Santiago de Compostela (Coruña).
Las distancias aproximadas por carretera desde Santiago de Compostela son las siguientes: De Santiago de Compostela (Coruña) a La Coruña (A Coruña) 57 Km., de Santiago de Compostela (Coruña) a Lugo 107 Km., de Santiago de Compostela (Coruña) a Orense (Ourense) 110 Km., de Santiago de Compostela (Coruña) a Pontevedra 50 Km., de Santiago de Compostela (Coruña) a Vigo 92 Km., De Santiago de Compostela (Coruña) a Ferrol (Coruña) 95 Km.
Las distancias aproximadas por carretera desde Santiago de Compostela hacia los principales destinos de España son: Madrid (599 Km.), Barcelona (1.094 Km.), Oviedo (310 Km.), Bilbao (569 Km.), Salamanca (424 Km.), Toledo (681 Km.), Ávila

http://www.ifema.es/PresentacionInet/groups/public/documents/imagen/ins_p_426970.jpg

http://www.primeroestrategia.com/wp-content/uploads/2014/03/Imagen-Espa%C3%B1a.jpg

Hacia el país vecino: De Galicia al Norte de Portugal

Que el norte de Portugal y Galicia tengan una historia común hasta el siglo XII no es algo que se pueda olvidar al estudiar las relaciones posteriores entre las dos orillas del río Niño y del río Duero. Desde 1986 hasta la actualidad, configuran el eje atlántico peninsular (En Galicia: A Coruña, Ferrol, Lugo, Monforte de Lemos (Lugo), Santiago de Compostela, Vilagarcía de Arousa (Pontevedra), Pontevedra, Vigo e Ourense) y en Portugal: Viana do Castelo, Braga, Guimarães, Porto, Vilanova de Gaia, Peso da Régua, Vila Real, Bragança y Chaves hacia su posterior denominación como la Eurorregión Galicia-Norte de Portugal como una realidad de cooperación política, económica, social y cultural transfronteriza tanto a nivel institucional como empresarial.

La distancia aproximada desde Santiago de Compostela a distintos puntos de Portugal es la siguiente: De Santiago de Compostela (Coruña) a Viana do Castelo (178 Km.), de Santiago de Compostela (Coruña) a Braga (186,9 Km.), de Santiago de Compostela (Coruña) a Guimarães (203,4 Km.) de Santiago de Compostela (Coruña) a Porto (232 Km.), de Santiago de Compostela (Coruña) a Vilanova de Gaia (234,5 km), de Santiago de Compostela (Coruña) a Peso da Régua (276 km), de Santiago de Compostela (Coruña) a Vila Real (258,4 km), de Santiago de Compostela (Coruña) a Bragança (278,9 km), de Santiago de Compostela (Coruña) a Chaves (198 km).

http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/download/194174/260285.

http://www.razonypalabra.org.mx/N/N74/index74a.html#

http://www.berenguela.com/wp-content/uploads/2012/01/eixo-atlantico.jpg

http://www.transierra.es/es/import/pic2.jpg

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ab/

CÓMO ES COMPOSTELA

Santiago de Compostela está situada en el extremo noroeste de España, a sólo unos pocos kilómetros tierra adentro de la costa más occidental del continente europeo, en la región hoy llamada Galicia que los romanos consideraron el fin de la tierra, el Finis terrae. Es conocida mundialmente por ser meta de una milenaria ruta de peregrinación: el Camino de Santiago, que desde el siglo IX transformó este paraje del finis terrae en punto de encuentro de la fe y el pensamiento del mundo occidental.
Santiago es la capital de Galicia, geográficamente ubicada dentro de la provincia de La Coruña.
El casco antiguo de Compostela es una síntesis arquitectónica perfecta del Románico, Gótico y Barroco guardando la esencia de la ciudad en cada monumento. La arquitectura nos marca recorridos… desde sus inicios en el siglo XXII hasta la actualidad; porque la ciudad es hoy, un paradigma de integración entre vivir y acoger al visitante en Compostela y conservar su patrimonio histórico. Se configura como una urbe con gran valor paisajístico, cultural y artístico.

http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9142.pdf

El valor de la piedra

y Compostela, que hoy miramos como arqueología, fue vida. Cada una de sus piedras encierra en su talla el pálpito del hombre que la hizo, el estremecimiento espiritual de quien la concibió.
Gonzalo Torrente Ballester (1998)
Compostela y su Ángel

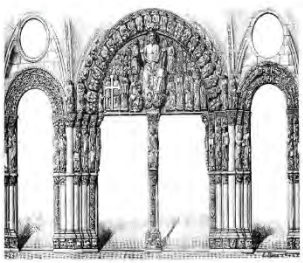
La historia de Compostela, como ciudad antigua, está ligada a la piedra. En la zona vieja podemos visibilizar multitud de rocas utilizadas para la construcción de casas, iglesias y calles.
Todo Santiago de Compostela, como centro de peregrinación de gran fama se convierte junto con Jerusalén y Roma en una de las ciudades santas más visitadas por los cristianos. La ciudad es parte de las distintas rutas Jacobeas que tienen como fin llegar a la ciudad para cambiar las credenciales de peregrino por la compostelana o certificación de haber cumplido la peregrinación.
Las callejuelas se estrechan atrapándonos, conduciéndonos desde la Plaza del Obradoiro a la catedral, el epicentro, un entramado de historia bordada en la piedra. La catedral, obra inmensa, ostenta su Pórtico de la Gloria. Jamás en la cristiandad se labró algo similar en piedra. De ahí su enigma, su magnanimidad.

http://i.istockimg.com/file_thumbview_approve/8402186/2/stock-illustration-8402186-santiago-de-compostela.jpg

Catedral y Pórtico de la Gloria

http://3.bp.blogspot.com/-9v2pYeIYcok/TXpUuPQOJuI/AAAAAAAAQq4/qraJ0R5zjGI/s400/22%252Bgalicia%252Bhace%252B40%252Ba%2525C3%2525B1os%252B-%252B123%252B-%252Bsantiago%252Bde%252Bcompostela.jpg

Las rutas a Compostela son un trayecto en el que se dan cita la tradición, el sentimiento religioso, el comercio, la cultura, el arte, el pensamiento, la música y la historia europea, desde el románico hasta nuestros días. En este espacio se mezclan peregrinos, visitantes, viajeros, compostelanos, etc. y todas las historias confluyen en la Plaza del Obradoiro. Los edificios que cierran la plaza: la catedral, el Hostal de los Reyes Católicos, el Colegio de San Xerome y el Palacio de Raxoi, representan la arquitectura de siglos de historia. Son la vida universitaria, política, religiosa y hospitalaria que caracterizan a la ciudad. La Catedral de Santiago de Compostela y todo lo que en ella se guarda constituye uno de los monumentos más representativos de la historia del arte medieval europeo.



http://www.arquivoltas.com/21-LaCoruna/SantiagoPortico%20G01.jpg

Santiago de Compostela

La etimología popular del nombre de "Compostela" proviene de latín CAMPUS STELLAE, es decir, "campo de estrellas", lo que hace Santiago de Compostela "Santiago del Campo de Estrellas".

Tal como reza el viejo refrán entre los ríos Sar y Sarela se encuentra Compostela. Santiago está declarada Ciudad Patrimonio Humanidad por la UNESCO (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

http://www.cristalderoca.com/senderismo/wp-content/uploads/2013/11/viaje-de-senderismo-camino-de-santiago-cristal-de-roca-1.jpg

http://img.europapress.net/fotoweb/fotonoticia_20140501124553_800.jpg

Gastronomía Tradicional

Santiago ejemplifica toda la tradición y riqueza gastronómica de una cocina admirada por la calidad de sus ingredientes del mar y de la tierra.
En Compostela podemos conocer a fondo las claves de la cultura gastronómica gallega y de la dieta atlántica.

Ir de pinchos y tapas por Compostela es una experiencia que nadie debería perderse. Su casco histórico es un entramado de callejuelas mágicas que nos trasladará a tiempos pasados mientras comemos de fábula.

Como curiosidad existe una ruta que los universitarios llaman Paris-Dakar que se inicia y finaliza en los bares con el mismo nombre para degustar vinos y tapas por Santiago de Compostela tomando algo en cada bar.

Peregrinación gastronómica por Compostela

http://cdn.traveler.es/uploads/images/thumbs/201318/pais_dakar_ioutra_cunca_de_vino_8593_630x.jpg

La noche Compostelana

Las noches de Compostela son muy animadas ya que es una ciudad turística y universitaria. En período escolar, la población se duplica y las noches se vuelven sonoras y divertidas.

http://gogaliciaguide.com/Santiago_de_Compostela_hacer_files/shapeimage_4.png

Por las calles también hay atracciones para aquellos que no gustan de los lugares cerrados y prefieren respirar el aire de la noche.

Nuestra cultural local, identidad comunitaria, tradiciones locales, música, gastronomía, estilos de vida,… se entregan diariamente a los visitantes como seña de acogida.

http://www.galiciaincoming.com/media/cache/t648x360/R00121_50c8c0121a360.jpg

Divertirse en Santiago de noche es realmente fácil, conocer la noche compostelana es caminar por sus calles concurridas de transeúntes habituales: estudiantes de marcha, peregrinos de paso, turistas... es entrar en sus bares, discotecas, pubs y es disfrutar de la tuna en Obradoiro.

En la noche Compostelana no es necesario desplazarse en coche, porque la ciudad se recorre a pié fácilmente. Pasearla es muy agradable y en absoluto inseguro. Aquí andar de un local a otro, visitando varios cada noche es natural por que la ciudad y los transeúntes guían el rumbo.

ripeme Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica — redipe Red Iberoamericana de Pedagogía

Página 6

DE PASEO POR SANTIAGO DE COMPOSTELA: RUTAS A PIE

https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/40/86/1f/40861f324dd13cce7a524b36020d5a36.jpg

"Caminante no hay camino, se hace camino al andar."
- Antonio Machado

Santiago de Compostela es una ciudad de estructura sencilla. En el casco histórico se concentra buena parte de los monumentos, un comercio tradicional atractivo, numerosos alojamientos, establecimientos gastronómicos, instituciones, museos, fundaciones y los edificios más antiguos de la Universidad.

Compostela es una ciudad que invita a pasear...

Paso-a-Paso

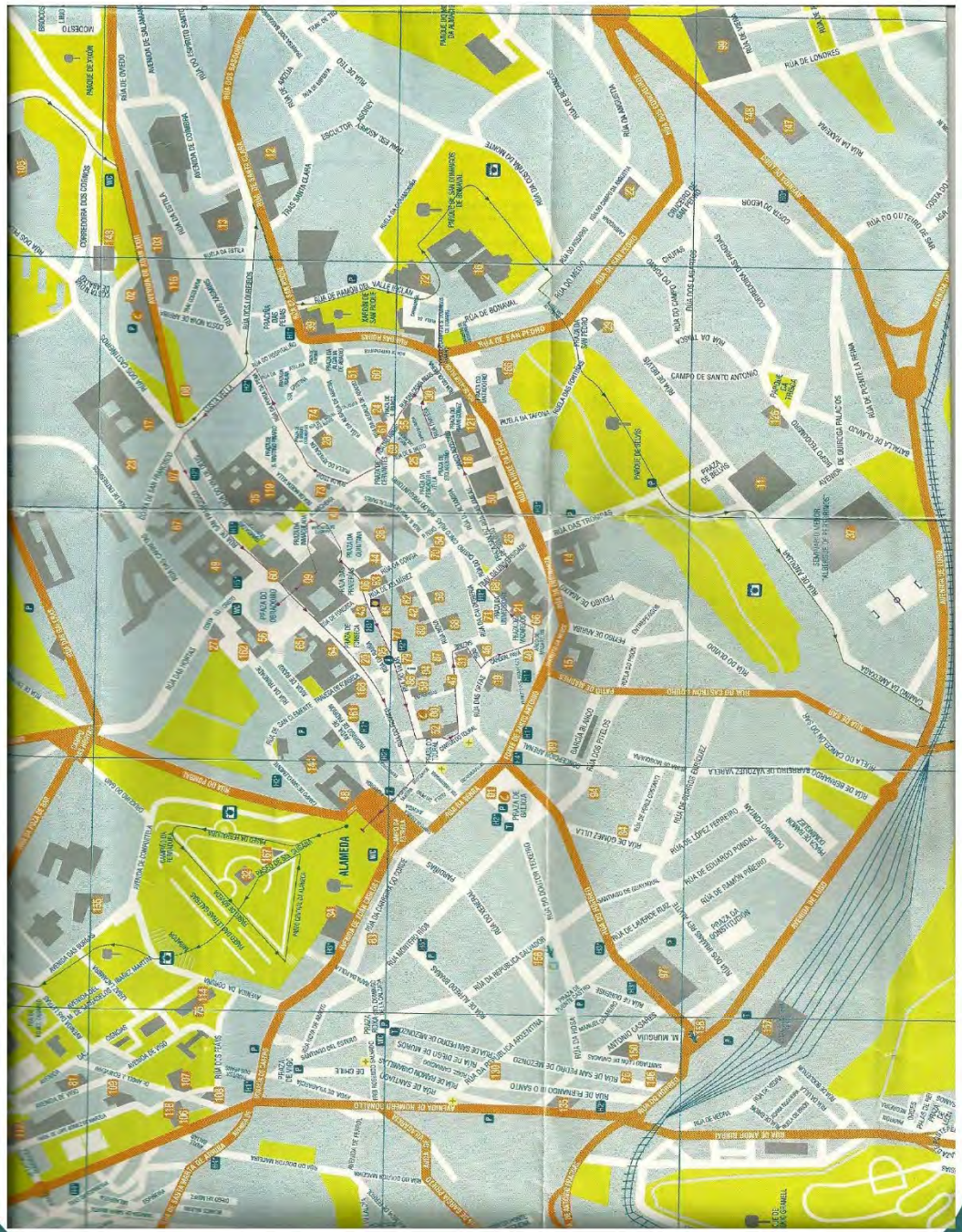
RÚA DE RAMÓN DEL VALLE INCLÁN
RÚA DE BONAVAL
RÚA DE SAN PEDRO
RÚA DO HOSPITAL
RÚA DA TAFONA
RÚA DAS TROMPAS
RÚA DE ALMÁREZ
RÚA DO FONSECA
RÚA DAS HORTAS
RÚA DO CRUCEIRO
RÚA DA SENRA
RÚA DE SAN PEDRO DE MEZONZO
RÚA DE SAN FRANCISCO
RÚA DE CONCHEIROS
RÚA DE SAN PEDRO DE MAXIMIN
RÚA DE SAN PEDRO DE MONTEIRO
RÚA DE SAN PEDRO DE LAMAS
RÚA DE SAN PEDRO DE ROIS
RÚA DE SAN PEDRO DE ALCOLEA
RÚA DE SAN PEDRO DE ALTAMIRA
RÚA DE SAN PEDRO DE ARCOS
RÚA DE SAN PEDRO DE CARNOTA
RÚA DE SAN PEDRO DE CASTRO
RÚA DE SAN PEDRO DE CEDEIRA
RÚA DE SAN PEDRO DE CERVO
RÚA DE SAN PEDRO DE CHANTADA
RÚA DE SAN PEDRO DE CHOIMA
RÚA DE SAN PEDRO DE CORCUBIÓN
RÚA DE SAN PEDRO DE CORNOCHEA
RÚA DE SAN PEDRO DE CUNTIS
RÚA DE SAN PEDRO DE DEZA
RÚA DE SAN PEDRO DE DOMAYO
RÚA DE SAN PEDRO DE FERMOSELLE
RÚA DE SAN PEDRO DE FERNEIRA
RÚA DE SAN PEDRO DE FERREIRA
RÚA DE SAN PEDRO DE FERROL
RÚA DE SAN PEDRO DE FOLLAS
RÚA DE SAN PEDRO DE FRAGOSO
RÚA DE SAN PEDRO DE GALIZANO
RÚA DE SAN PEDRO DE GARGAMALA
RÚA DE SAN PEDRO DE GOIMIL
RÚA DE SAN PEDRO DE GONDAR
RÚA DE SAN PEDRO DE GRANDAS
RÚA DE SAN PEDRO DE GUIMARÁN
RÚA DE SAN PEDRO DE GUNTIN
RÚA DE SAN PEDRO DE HERMIDA
RÚA DE SAN PEDRO DE IRIXOA
RÚA DE SAN PEDRO DE LAMAS
RÚA DE SAN PEDRO DE LAMAS DE MOURO
RÚA DE SAN PEDRO DE LAMAS DE PRIMIN
RÚA DE SAN PEDRO DE LAMAS DE SOUTO
RÚA DE SAN PEDRO DE LAMAS DE VEIGA
RÚA DE SAN PEDRO DE LAMAS DE VIDAL
RÚA DE SAN PEDRO DE LAMAS DE VIDAL
RÚA DE SAN PEDRO DE LAMAS DE VIDAL

ripeme redipe

Página 7

DE PASEO POR SANTIAGO DE COMPOSTELA: RUTAS A PIE

Además en la Capital de Galicia casco viejo o monumental se fusiona con la zona denominada "el Ensanche" o *nueva.*


ALAMEDA
RUA DE SAN PEDRO
RUA DE BONAVAL
CAMPO DE SANTO ANTONIO
RUA DE LONDRES
RUA DE VIGO
RUA DE ANDRÉ MURIA
RUA DE SANTA CLARA
RUA DE SAN PEDRO
RUA DE SAN PEDRO
RUA DE SAN PEDRO

LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (USC)

Página Web
http://www.usc.es/

Plaza do Obradoiro, s/n,
15782 Santiago de Compostela,
A Coruña

http://xornal.usc.es/export/sites/default/xornal/acontece/imaxes/2013_09/130924oferta.jpg

Con más de quinientos años de existencia, la Universidad de Santiago de Compostela es una institución con una extraordinaria proyección internacional.
http://www.usc.es/export/sites/default/gl/perfis/internacional/descargas1213/estInternacionales/estudiantes_internacionales_es.pdf

La Universidad de Santiago de Compostela es una institución con vocación de futuro y capacidad de proyección más allá de sus fronteras naturales, siempre atenta a las necesidades de la sociedad en la que constituye un referente académico y en la que desarrolla su labor docente e investigadora.
https://www.usc.es/es/info_xeral/historia/

La universidad, como elemento fundamental del desarrollo económico y social, debe orientar su actividad bajo criterios de sostenibilidad social, medioambiental y económica, y como entidad que forma parte de un sistema de relaciones humanas, debe incorporar la responsabilidad social en la gestión de las relaciones con la sociedad y en la gestión de las relaciones con la comunidad universitaria (MRS-USC, 2013, p. 18).

La USC fomenta valores de ciudadanía, solidaridad, convivencia, tolerancia y respeto a la diversidad, con la finalidad de contribuir a la construcción de una sociedad más justa, una cultura de paz y una ética basada en la cooperación y en la corresponsabilidad (MRS-USC, 2013, p. 18).

Hasta los años 80 en Galicia solo existía la USC, con siete campus. En los años 90 se creó el Sistema Universitario de Galicia (SUG) por segregación de la USC. Ahora hay tres universidades: Santiago (USC) Campus Santiago y Lugo, Coruña (UdC) Campus Coruña y Ferrol e Vigo (UVigo) Campus Orense, Pontevedra y Vigo.

USC (2013). Desde 1495 marcando el camino a seguir Memoria de responsabilidad social 2013. Santiago de Compostela: Autor. Recuperado en: https://www.usc.es/export/sites/default/gl/gobernoeuxestion/descargas/MRS2013castelan/MRS_2013_castellano.pdf

http://www.santiagoturismo.com/files/full/061226SantiagoPazoSanXeromeplumayacuarelaemail.jpg

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Campus de Santiago y de Lugo

http://warderstreet.com/photos/Former%20Life/Trips/Spain/Santiago%20de%20Compostela/Universidad%20De%20Santiago%20De%20Compostela%202.jpg

Los centros de la USC están emplazados en dos ciudades históricas de Europa: Santiago de Compostela -destino de todas las rutas jacobeas- y Lugo -ubicada en el Camino del Norte a menos de cien kilómetros de Santiago-, donde el visitante encuentra un acogedor y cálido ambiente universitario.

CAMPUS VIDA USC

http://campusvida.usc.es/es/wp-content/uploads/2011/08/logo-campusvida-def43.png

http://bea.eduangi.com/galicia/Lugo.jpg

ripeme Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica

redipe Red Iberoamericana de Pedagogía

Santiago y Lugo son ciudades amables y seguras. Todas las facultades están integradas en las urbes, por lo que la mayor parte de los residentes y visitantes se desplazan a pie, en bicicleta o en autobús.

Libros de la Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica
J. M. Touriñán López, Director,

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

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

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

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

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

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

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

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

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones conceptuales
(ISBN:

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones actuales
(ISBN:

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones aplicadas
ISBN:

Más información:

http://dondestalaeducacion.com/

https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w

REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

La Pedagogía como disciplina es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación. La función de educar requiere el uso de medios y la Pedagogía valora como educativo cada medio utilizado en la interacción. Valorar y comprender cada medio como educativo, hace a la Pedagogía, meso-axio-lógica (medio-valor-comprensión). Toda la pedagogía es mesoaxiológica. Comprende el medio valorado educativamente con el conocimiento verdadero de la educación, ajustándolo al significado de esta.

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 individual, social, histórica y de especie. 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.

La diferencia específica de la función de educar no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención.

La Pedagogía es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige (el ámbito de educación). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo; es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural.

Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (RIPEME)

Coordinadores: Touriñán López, J. M. y Olveira Olveira, M.ª E.

ISBN: 978-1-951198-91-6

editorial redipe