

# *PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA.*

## *CUESTIONES ACTUALES*

*JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ  
SILVANA LONGUEIRA MATOS  
(COORDINADORES)*

INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA &  
PEDAGÓGICA  
IBEROAMERICANA

editorial  
**redipe**



**PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN, EN  
PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA.  
CUESTIONES ACTUALES**

**José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ  
Silvana LONGUEIRA MATOS  
(Coordinadores)**

**Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (Libro 17)**  
<http://dondestalaeducacion.com/>

**Título:**  
**PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA.**  
**CUESTIONES ACTUALES**

**José Manuel Touriñán López y Silvana Longueira Matos (Coordinadores)**

**ISBN:** 978-1-957395-36-4

**Primera edición,** Mayo 2024

**SELLO Editorial**

Editorial REDIPE (95857440), Nueva York – Cali  
Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2  
© de la ilustración de la cubierta

**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 EvaluaciónEducativa

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 -incluido 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@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:editorial@rediberoamericanadepedagogia.com)  
[www.redipe.org](http://www.redipe.org)

© de la maquetación del texto de cada capítulo: jmtl, 2024  
© del texto de cada capítulo: los autores respectivos, 2024  
© de la primera edición en Colombia: Redipe

Impreso en Cali, Colombia  
*Printed in Cali, Colombia*

**Antonio Bernal Guerrero**

Universidad de Sevilla.

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

Universidad de Santiago de Compostela.

**Silvana Longueira Matos**

Universidad de Santiago de Compostela.

**M.<sup>a</sup> Josefa Mosteiro García**

Universidad de Santiago de Compostela.

**Gerardo Ojeda Castañedal**

Unión de Universidades de América Latina y El Caribe.

**Pedro Ortega Ruiz**

Universidad de Murcia.

**Carmen Pereira Domínguez**

Universidad de Vigo.

**Ana María Porto Castro**

Universidad de Santiago de Compostela.

**María Quintas Sotelo**

Tear Gabinete de Psicología, Educación Social,  
Logopedia y Nutrición.

**Eduardo Romero Sánchez**

Universidad de Murcia.

**Rafael Sáez Alonso**

Universidad Complutense de Madrid.

**Miguel Angel Santos Rego**

Universidad de Santiago de Compostela.

**José Manuel Touriñán López**

Universidad de Santiago de Compostela.



## ÍNDICE DEL LIBRO

<b>INTRODUCCIÓN GENERAL</b>	
<i>José Manuel Touriñán López y Silvana Longueira Matos</i> .....	9
<b>CAPÍTULO 1.</b>	
La relación educativa es el medio idóneo de interacción educando-educador: una mirada desde la pedagogía	
<i>José Manuel Touriñán López</i> .....	19
<b>CAPÍTULO 2.</b>	
Educación para la unicidad	
<i>Antonio Bernal Guerrero</i> .....	127
<b>CAPÍTULO 3.</b>	
La influencia de la ética levinasiana en la educación moral	
<i>Eduardo Romero Sánchez y Pedro Ortega Ruiz</i> .....	169
<b>CAPÍTULO 4.</b>	
La metodología como construcción progresiva de la ciencia pedagógica	
<i>Rafael Sáez Alonso</i> .....	207
<b>CAPÍTULO 5.</b>	
La integridad en la investigación. Una visión del profesorado	
<i>Ana María Porto Castro y M.ª Josefa Mosteiro García</i> .....	297
<b>CAPÍTULO 6.</b>	
La filosofía de la educación es necesaria para la formación pedagógica	
<i>José Manuel Touriñán López</i> .....	323
<b>CAPÍTULO 7.</b>	
Aprendizaje-servicio y sabiduría práctica en el futuro de la universidad. Consideraciones de valor formativo	
<i>Miguel Ángel Santos Rego</i> .....	393
<b>CAPÍTULO 8.</b>	
Tecnologías emergentes digitales en el audiovisual educativo y cultural para el conocimiento. Una propuesta analítica sobre sus actuales y futuros usos sociales en perspectiva mesoaxiológica	
<i>Gerardo Ojeda Castañeda</i> .....	409
<b>CAPÍTULO 9.</b>	
La educación para el desarrollo sostenible en las universidades. La creación del ámbito de educación	
<i>Silvana Longueira Matos</i> .....	431
<b>CAPÍTULO 10.</b>	
Cine, emociones, agentes educadores e intervención pedagógica	
<i>Carmen Pereira Domínguez, M.ª del Carmen Gutiérrez Moar y María Quintás Sotelo</i> .....	457
<b>CAPÍTULO 11.</b>	
Línea de investigación. Proyecto ‘educere area’. Cuestionarios de perspectiva medoaxiológica-2ª fase (CPM-2ªF), Vocabulario técnico específico. Anexos matriciales de generación de cuestionarios	
<i>José Manuel Touriñán López y Silvana Longueira Matos</i> .....	511
<b>NOTAS BIOGRÁFICAS</b> .....	579





## INTRODUCCIÓN GENERAL

Pedagogía y educación son dos conceptos vinculados como conocimiento y objeto respecto de la función de educar. La educación es un ámbito de realidad, en tanto que existe con independencia de que yo piense en ella en este momento y es algo que podemos llegar a dominar y comprender, explicar e interpretar, enseñar y realizar; la educación es, por tanto, un ámbito de conocimiento. A su vez, la Pedagogía es conocimiento del ámbito de realidad *educación*. El ámbito de realidad, educación, puede ser convertido en ámbito de conocimiento y somos capaces de generar por medio de la disciplina Pedagogía el conocimiento del ámbito educación. En la relación entre Pedagogía y educación, la Pedagogía es la disciplina que tiene por objeto el conocimiento del ámbito de realidad educación y la educación es el ámbito de conocimiento. Por eso decimos que Pedagogía y educación son dos conceptos que se vinculan respecto de la función de educar como conocimiento y objeto respectivamente.

Este libro es sobre pedagogía como disciplina y sobre educación, enfocados desde la perspectiva mesoaxiológica; es, por tanto, un libro de pedagogía mesoaxiológica.

En perspectiva mesoaxiológica, 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 ajustándolo al significado de educar) y *mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención, ajustándolos al significado de educar).

En el área de educación, la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica, porque:

- La educación siempre es educación en valores que marca el carácter y el sentido de la educación
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (áreas de experiencia)
- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se toman decisiones técnicas de fines y medios implicados en la tarea dentro de procesos específicos en un determinado ámbito de educación) pero siempre con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja.

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento que hace posible la *elección técnica*, no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del funcionamiento del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito).

Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere el conocimiento pedagógico, además del dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción. Es decir, no sólo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del ámbito cultural en el que se interviene, porque hay que convertirlo en objeto y meta de la educación y ello supone el dominio del medio cultural al nivel suficiente para hacer efectiva la acción educativa con ese contenido de área de experiencia cultural. Hay que saber 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. Precisamente por eso, en toda intervención pedagógica respecto de un área cultural que se convierte en objeto y meta de la educación, hay competencia pedagógica para intervenir, dominio del medio y dominio de los valores educativos relativos al medio con el que se educa. Y todo ello se hace ajustándose al significado de educar.

La pedagogía mesoaxiológica transforma un contenido cultural en ámbito de educación, ajustándolo al significado de educación. Y 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. 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 objeto y meta de la intervención pedagógica.

La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación que se construye para Educar. 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, cuyos componentes son: área de experiencia utilizada y formas

de expresión utilizadas, dimensiones generales de intervención que se van a mejorar, procesos de intervención aplicables, significado de educación al que se ajusta y acepción técnica de formación común, específica o especializada que se quiere realizar.

Por eso, 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 desde el diseño educativo de cada intervención, gracias al conocimiento de la educación adquirido y utilizado.

En Pedagogía, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Conocer, enseñar y educar no son lo mismo. 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 del concepto "educar". 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 de experiencia cultural. Y esto exige generar principios de intervención pedagógica, no sólo utilizar principios de otras disciplinas, sino también dejar de pensar en la educación como una actividad puramente práctica.

Desde esas reflexiones y con fundamento en las investigaciones realizadas es mi opinión que el conocimiento de la educación marca el sentido de la mentalidad pedagógica específica y de la mirada pedagógica especializada 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. El significado de la educación se vincula al conocimiento de la educación que solo es válido, si sirve para educar. 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

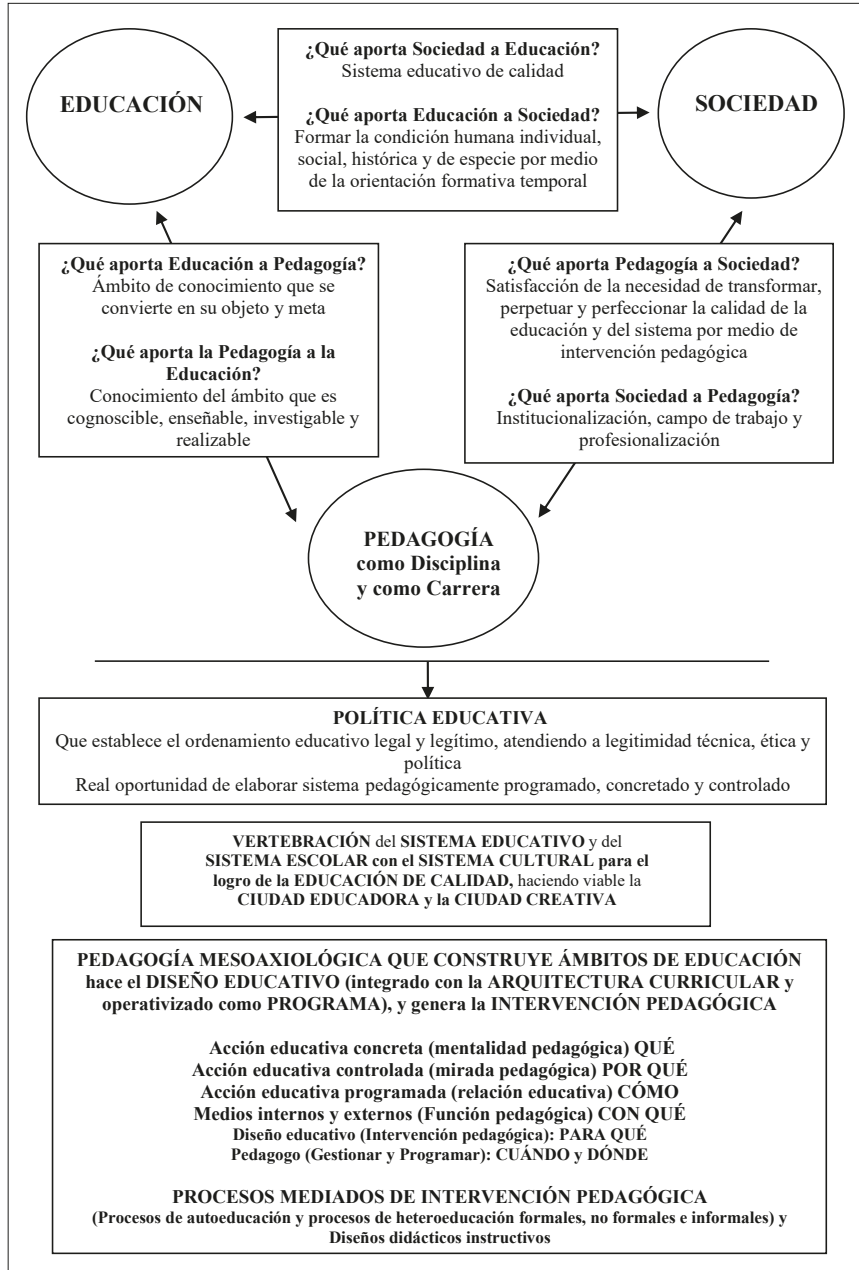
corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como medio valorado educativamente, es decir, como “*ámbito de educación*”, que es un concepto técnico con significado propio en la Pedagogía.

En perspectiva mesoaxiológica, la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científica -teórica, tecnológica y práctica-, racionalidad práxica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etcétera), 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. Cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación y de ajustarse a la complejidad objetual de “educación”, para obtener conocimiento válido para la acción educativa.

Hay que construir mentalidad y mirada pedagógicas y la Pedagogía no puede desatender ese reto, so pena de perder su sustantividad y abdicar de su identidad, que siempre implica relacionar educación-sociedad-pedagogía en un sistema educativo vertebrado, porque todo parece indicar que la vertebración del sistema educativo y del sistema escolar con el sistema cultural es una necesidad para el logro de la educación de calidad, si queremos que se haga viable tanto la ciudad educadora, como la ciudad creativa. Y para afrontar ese reto desde la Pedagogía hay interrogarse acerca de las cuestiones actuales que afectan al sentido de la metodología de investigación, de la pedagogía y de la educación. De este modo, al responder a cuestiones actuales, mejoramos la construcción de mentalidad y mirada desde las garantías de credibilidad que ofrece la pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación con autonomía funcional en el campo de la investigación (Cuadro 0).

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,

*Cuadro 0: Relación educación-sociedad-pedagogía en un sistema educativo vertebrado*



Fuente: Touriñán, 2020a, p. 83. Elaboración propia.

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. Así, para nosotros, la Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional, es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza. Y esa perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados, que tienen Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/661 y efectos de 25 mayo de 2022:

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. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que se produce es buscada en cada actuación para lograr 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. 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 y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo.
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. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención.

5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la 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, 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.

Al pedagogo le compete hacer la intervención pedagógica con mirada especializada, para tener visión crítica de su método y de sus actos, y con mentalidad específica, para integrar la teoría en la práctica y resolver en la interacción el problema de educar. La *mentalidad pedagógica* es representación mental que hace el pedagogo de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica; hace referencia a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente de conocimiento desde la perspectiva de la acción.

La mentalidad pedagógica es específica. No es general sobre la vida, sino sobre la educación como objeto cognoscible y realizable. Ni es una mentalidad filosófica de las cosmovisiones del mundo, de la vida y de los sentidos de vida posibles, ni es la mentalidad educativa que se ajusta a criterios de finalidad educativa y a la orientación formativa temporal predominante. La mentalidad pedagógica es mentalidad fundada en la educación como objeto de conocimiento y, por tanto, en el conocimiento de la educación.



La *mirada pedagógica* 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 visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos, fundada en principios de intervención y principios de educación. La mirada pedagógica es, por tanto, especializada, está focalizada a los problemas de educación y, si esto es así, la competencia técnica de mirar pedagógicamente depende del conocimiento de la educación que se ha adquirido.

En este libro colectivo, presentamos nuestros avances sobre cuestiones actuales respecto de varios núcleos temáticos. El primero de ellos, está integrado por tres capítulos que abordan, desde perspectivas diferentes, la relación educativa como interacción de identidades. No hay nada más actual en pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica, que entender la relación educativa como el medio idóneo para educar y eso exige reconocer, en la interacción educativa de identidades, el lugar específico de la unicidad de la persona-educando y de la relación con el otro y lo otro. Relación educativa, unicidad y alteridad, individualización, socialización, autonomía, responsabilidad, autenticidad, comunitarismo, emprendimiento, sentido de acción, y sentido de vida conforman el contenido del primer bloque de cuestiones actuales que abordamos en este libro. El segundo núcleo temático se compone de tres capítulos dedicados a la integridad en la investigación, el rigor metodológico y la filosofía de la educación como aportaciones necesarias en la formación del pedagogo, porque el saber acreditado es necesario para construir ámbitos de educación, transformando la información en conocimiento y este en educación. El tercer núcleo temático está integrado por cuatro capítulos: uno sobre usos actuales y futuros de las tecnologías emergentes digitales en el audiovisual educativo y cultural para el conocimiento, otro centrado en el aprendizaje-servicio como filosofía de la acción orientada al uso del saber práctico, otro enfocado a la perspectiva pedagógica de la sostenibilidad y otro al cine como instrumento de intervención pedagógica de la afectividad, en la que se implican la familia y otros agentes educadores. Así, el mundo digital, la práctica de la acción, el ámbito pedagógico de la sostenibilidad y una forma de intervención educativa

sobre el mundo de la afectividad, con el cine, son los componentes del tercer bloque de cuestiones actuales en este libro colectivo.

Por último, el capítulo final de este libro detalla los avances relativos a los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2ª fase (CPM-2ªF) y se incorporan al contenido del capítulo, junto con un *vocabulario técnico específico* y la descripción de la línea de investigación *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación, las plantillas matrices* que han sido utilizadas para la creación de los cuestionarios en su versión final operativa (registrada con número de asiento 03/2022/658 y efectos de 25 mayo de 2022).

Todos los capítulos tienen la misma estructura: introducción, desarrollo y consideraciones finales. Y en todos ellos, de lo que se trata, en definitiva, es de lograr conocimiento para valorar y comprender como educativo cada medio que se utiliza en la intervención y ejecutar la acción.

José Manuel Touriñán López  
Silvana Longueira Matos  
Santiago de Compostela  
Abril de 2024

**LA RELACIÓN EDUCATIVA ES EL MEDIO IDÓNEO DE  
INTERACCIÓN EDUCANDO-EDUCADOR: UNA MIRADA  
DESDE LA PEDAGOGÍA**

**José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ**

**Catedrático de Teoría de la Educación y Profesor emérito**

[Profesorado emérito da USC |](#)

[Universidade de Santiago de Compostela](#)

*Universidad de Santiago de Compostela*

*Facultad de Ciencias de la Educación*

*Departamento de Pedagogía y Didáctica*

*Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela*

**Coordinador de RIPEME**

**Coordinador del grupo TeXe**

<https://investigacion.usc.gal/grupos/4581/detalle>

**Webs particulares:** <http://dondestalaeducacion.com/>  
[https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMVix5\\_HDz0w](https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMVix5_HDz0w)

**Web institucional:** [JOSE MANUEL TOURIÑAN LOPEZ -](#)

[Universidade de Santiago de Compostela \(usc.gal\)](#)

**Researcher ID:** <http://www.researcherid.com/rid/L-1032-2014>

**Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-7553-4483>

**Premio Internacional Educa-Redipe 2019**

**(Trayectoria profesional)**

Resolución de 18 de mayo de 2019

<https://redipe.org/nosotros/premio-educa/>

**Correo electrónico:** [josemanuel.tourinan@usc.es](mailto:josemanuel.tourinan@usc.es)

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. La relación educativa es distinta porque asume los criterios de uso común y de finalidad en su significado
3. La función pedagógica genera intervención desde las actividades comunes
4. La relación educativa no solo es convivir
5. La relación educativa no solo es comunicar
6. La relación educativa no solo es cuidar
7. La relación educativa es relación y no se resuelve en pares antinómicos: Libertad y educación no se excluyen y están co-implicadas en la relación educativa
8. La relación educativa, más allá de lemas y metáforas educacionales, requiere llegar al significado de educar
9. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar
10. La relación educativa exige sistematizar rasgos de carácter que determinan el significado de 'educación'
11. La relación educativa requiere concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción por medio de la actividad común
12. La relación educativa asume también el rasgo de sentido pedagógico, que es inherente a 'educación', en el significado
13. La afectividad es el nexo en relación educativa, que se ajusta al significado de educar desde la actividad común
14. Consideraciones finales: la relación educativa es el medio idóneo de interacción entre educando y educador y su valor pedagógico como medio es innegable
15. Referencias bibliográficas

## LA RELACIÓN EDUCATIVA ES EL MEDIO IDÓNEO DE INTERACCIÓN EDUCANDO-EDUCADOR: UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA

**José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ**

*Catedrático de Teoría de la Educación*

*Profesor emérito*

[Profesorado emérito da USC](#)

[Universidade de Santiago de Compostela](#)

Universidad de Santiago de Compostela

[josemanuel.tourinan@usc.es](mailto:josemanuel.tourinan@usc.es)

### 1. Introducción

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica especializada, 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 felicitarle 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 ‘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<sup>1</sup>, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza y hace que la relación educativa sea realmente el medio idóneo para educar.

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 (Tourinán, 2019b, 2019c, 2020c, 2021a, 2021b y 2023a). Pedagogía mesoaxiológica implica medio, valor y comprensión (meso-axio-lógica) y quiere decir comprender cualquier medio utilizado para educar, valorándolo como educativo; significa hacer conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación para valorar

---

<sup>1</sup> En febrero de 2023, la *Revista Boletín Redipe* publicó en inglés un artículo de mi autoría, dedicado a la relación educativa *The Educational Relationship is the Ideal Means of Educator-Educatee Interaction: A Look from Pedagogy* (Tourinán, 2023b). Ahora, en este capítulo, hacemos la versión en castellano, abundando en la idea de que el paso del conocimiento a la acción, que es lo que se espera de la relación educativa, no solo se ajuste al significado de educar, para comprender la relación como educativa, sino que, además, en la interacción, por medio de la actividad común, se establezca la concordancia entre los valores educativos y sentimientos que producen. Por medio de las actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a los valores educativos, podemos lograr que el educando sea no sólo agente actor, sino también, y cada vez mejor, agente autor de sus propios proyectos y actos.

El fundamento general de este conocimiento especializado, referido a la relación educativa, puede verse en: Tourinán, J. M. (1979), *El sentido de la libertad en la Educación*, Madrid: Magisterio Español; J. M. Tourinán (2014), *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*, A Coruña: Netbiblo; J. M. Tourinán (2016), *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*, A Coruña: Bello y Martínez; J. M. Tourinán, (2017a), *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*, Santiago de Compostela: Andavira; Tourinán; J. M. (2019d), *La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción*, *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26 (1), 223-279; Tourinán, J. M. (2022a), *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*, Santiago de Compostela: Andavira; J. M. Tourinán (2023c), *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*, Colombia-Nueva York: Redipe-Bowker-Books.

como educativo cualquier medio que se usa en la intervención pedagógica. Mesoaxiológica quiere decir comprender un medio valorado (en nuestro caso, como educativo, desde la Pedagogía).

(<http://dondestalaeducacion.com/conceptos/40-la-perspectiva-mesoaxiologica-de-la-pedagogia.html>).

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 de intervención, ajustándolo a criterios de educación establecidos desde el conocimiento de la educación. Al ajustar el área de experiencia cultural utilizada en el proceso de intervención a criterios educativos, 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 perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados (esta perspectiva mesoaxiológica, sus postulados y fundamentos, tienen Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/661 y efectos de 25 mayo 2022) (Tourriñán, 2023c):

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. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que se produce es buscada en cada actuación para lograr 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. 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 y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo
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. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención
5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la 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, 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.

Este trabajo no es una reflexión sobre lo que dicen los especialistas de otras disciplinas respecto de la relación educativa. Sus análisis son necesarios, pero, ni agotan el contenido del campo de la educación, ni yo quiero vivir como aprendiz de lo que ellos dicen (Goodwin, 1994). Se recurre a una ciencia, cuando se tiene un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico 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 de esa disciplina hacia su objeto de estudio e intervención.



La Pedagogía, como disciplina consolidada académicamente, avanza en el desarrollo del continuo “corriente de conocimiento-disciplina sustantiva-focalización-mentalidad específica-mirada especializada-discurso-intervención pedagógica” (Tourriñán y Sáez, 2015). Como he podido justificar en un trabajo reciente, este continuo se da en todas las ciencias consolidadas y, en nuestro caso, que es el estudio y análisis de la educación, permite obtener respuestas fundamentadas sobre los elementos estructurales de la intervención (conocimiento, función, profesión, relación, agentes, procesos, producto y medios) (Tourriñán, 2014).

La representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica, que es la mentalidad pedagógica específica, *funciona, bien como presupuesto de la investigación en Pedagogía, bien como supuesto y determina una 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, porque la concretan en cada acción, ni ellos pueden entenderse en el discurso y en la intervención que generan sin hacer referencia a la mentalidad, porque dejarían de especificarse con significación y validez. Precisamente por eso puede decirse que son componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la mentalidad. La mentalidad pedagógica determina el modo de pensamiento específicamente pedagógico para esos cuatro elementos.

La *mirada pedagógica* es el círculo visual que se hace el pedagogo de su actuación; es 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. Implica la visión pedagógica total, ajustada a los elementos estructurales de la intervención, que son los cuatro componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad (conocimiento, función, profesión y relación) y los cuatro componentes estructurales de la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios). Mentalidad

pedagógica específica y mirada pedagógica especializada confluyen en la *intervención pedagógica* que se define como la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación.

Dentro del continuo “corriente-disciplina-focalización-mentalidad-mirada-discurso-intervención”, 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 de esa disciplina hacia su objeto de estudio e intervención.

En cada acción pedagógica concreta pasamos del pensamiento a la acción; se da la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción para toda intervención. La mentalidad específica y la mirada especializada son representaciones (conocimiento), la intervención es la acción. Mantener estas distinciones es una exigencia para llegar a la *acción educativa concreta* y a su *control*, por medio de la *acción educativa programada*.

Los términos educacionales han adquirido significado propio basándose en el conocimiento de la educación, de manera que la relación educativa ya no es solo una relación moral o una relación de cuidado y de convivencia y comunicación, sino la forma sustantiva de la intervención ajustada a los rasgos de carácter que determinan el significado de ‘educación’ en su definición real (Tourriñán, 2013b y 2015).

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, es obligado que pensemos en la relación educativa como una forma interacción singular y distinta, cuyo significado no depende de que la asociemos a términos avalados desde otros campos disciplinares. 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 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, pero puede transformarse en un proceso de influencia educativa, en la misma medida que lo

ajustemos a la finalidad de educar y a los criterios de significado de educar.

En este capítulo, vamos a trabajar sobre las siguientes propuestas:

- La relación educativa es un concepto con significado propio y es distinta por finalidad y significado
- La función pedagógica genera intervención por medio de la actividad común
- Cuidar, convivir y comunicar son condiciones necesarias, pero no suficientes de la relación educativa
- La relación educativa se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de educar
- La relación educativa exige concordancia entre valores y sentimientos en cada puesta en escena y es una forma de actuación comprometida y no neutral, ajustada a los rasgos de carácter que determinan el significado de 'educación'
- La afectividad es el nexo en relación educativa, que se ajusta al significado de educar desde la actividad común y es el medio idóneo de interacción educando-educador.

## **2. La relación educativa es distinta porque asume los criterios de uso común y de finalidad en su significado**

En el año 1984, en el VIII Congreso nacional de Pedagogía, que organizamos con la Sociedad Española de Pedagogía en Santiago de Compostela, el profesor E. B. Page, presidente de AERA, dictó una conferencia, en la que hacía referencia a la sensación que se produce cuando un especialista en un campo es llamado a otro campo o a la que se siente cuando todo lo de un campo de conocimiento se resuelve desde los postulados y logros de otro campo. Como si médicos, sociólogos, analistas experimentales o psicólogos pudieran agotar el contenido de la educación (Page, 1984).

La visión aplicada de la relación educativa es la visión desde las teorías interpretativas. Las teorías interpretativas, como ha dicho el profesor González Álvarez en su clásico libro "Filosofía de la educación"

son *tratados especiales* de las disciplinas generadoras. Son aplicaciones a la educación de los conceptos de disciplinas generadoras tales como la Psicología, la Sociología, la Antropología, etcétera. Las teorías interpretativas no son tratados de Psicología especial o Sociología especial, etc., sino tratados especiales de Psicología, Sociología, etc. Lo que se especializa es la tarea, no la disciplina, porque la disciplina siempre es, en este caso de las teorías interpretativas, la misma disciplina generadora -psicología, antropología, biología, sociología, etcétera, según corresponda- (González Álvarez, 1977, p. 20).

Se habla de sociología general y aplicada; de economía general y aplicada; de biología general y aplicada; se habla de psicología, de medicina, de antropología y de otras disciplinas autónomas del mismo modo. Pero, en cada caso, cuando hay esa disciplina autónoma y la aplicamos a la interpretación de otro campo, estamos diciendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina; son sociología, psicología, etcétera (González Álvarez, 1977). La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, etc., especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, etcétera, a ámbitos distintos; son disciplinas aplicadas. En Pedagogía, también tenemos pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos y otras) que especializan la tarea, no la disciplina (Tourriñán y Sáez, 2015, cap. 7). Pero eso no agota la Pedagogía, ni anula el sentido de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional desde conceptos con significación intrínseca al ámbito (Tourriñán, 2016).

Se puede hablar de Psicología de la relación educativa, de sociología de la relación y así sucesivamente, pero siempre nos preguntaríamos, después de aplicar el análisis de la psicología, la sociología etc., por qué es educativa esa relación. Esa pregunta la podemos hacer con la misma legitimidad que hacemos la pregunta de por qué la relación educativa es una relación psicológica desde una determinada perspectiva o una relación sociológica desde otra, etcétera. Tenemos que hablar de la relación educativa desde la Pedagogía y

afrontar el reto resolver la relación en conceptos propios de educación. Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, exige, desde la perspectiva del uso común del término y de las actividades que se realizan al educar, 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 a veces cuidamos para sanar a alguien y otras cuidamos para educar y ambas acciones tienen significado distinto. 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. Y así con cualquier otra actividad. En la relación educativa es necesario comunicar, pero no es suficiente comunicar para educar. En la relación educativa es necesario convivir, pero no es suficiente convivir para educar. En la relación educativa es necesario cuidar, pero no es suficiente cuidar para educar. En la relación educativa enseñamos, pero no es suficiente enseñar para educar. Son condiciones necesarias, pero no suficientes para caracterizar la relación educativa, tal como se resume en el Cuadro 1.1.

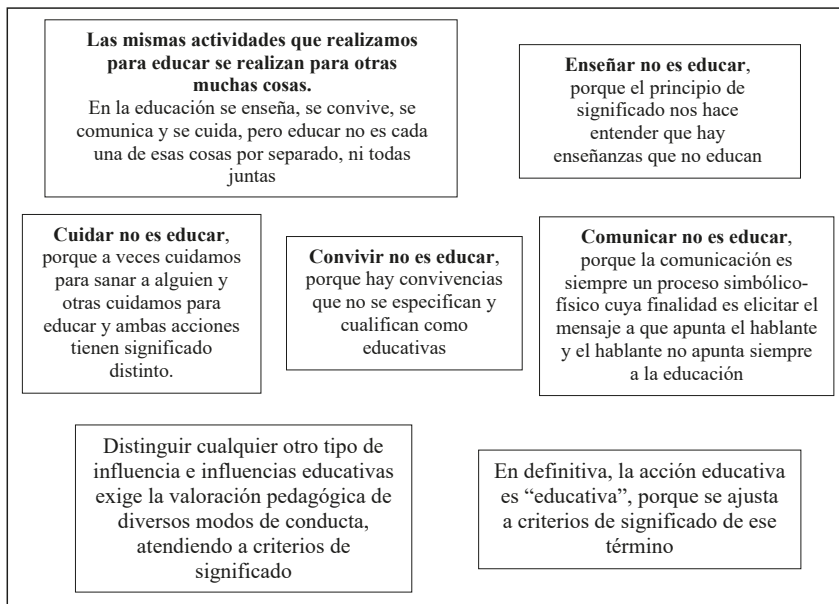
La relación educativa lo es, *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término 'educación' y se preserve la finalidad de educar*, si no, será cualquier otro tipo de relación. A la relación educativa le conviene la definición sinonímica, pero debe analizarse en sus propios rasgos como corresponde a la definición real de cualquier término. 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 que determinan en cada acto educativo su significado real (Touriñán, 2021c).

En el punto de partida, debe quedar claro que, si podemos hablar de la relación educativa, es porque la relación cumple los criterios de uso común del término 'educación', que se identifican como criterio de

contenido axiológico, forma ética, uso formativo y desarrollo equilibrado (Touriñán, 2016):

- a) Algo es educación, 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 valiosos en su ámbito. 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.

*Cuadro 1.1: La relación educativa se ajusta al significado de educar*



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

- b) Algo es educación, 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. El proceso educativo 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) Algo es educación, porque obedece a un criterio de uso formativo: no calificamos de educativos aquellos aprendizajes en los que el educando repite algo que no entiende y que no sabe cómo usar. El proceso educativo 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 procesos de información, instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico.
- d) Algo es educación, 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. Si no se logra esto, no educamos, estamos en proceso de especialismo.

En el ámbito del conocimiento de la educación, la aplicación de estos criterios nos coloca en posición de no confundir educación con cualquier tipo de influencia. 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.

En mi opinión, los criterios del lenguaje de uso común cualifican de manera singular la actividad que realizamos como educación. Puede afirmarse que distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de uso del lenguaje y finalidad.

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 estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse 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 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 (Tourriñán, 2016).

Si esto es así, se entiende que, desde una perspectiva descriptiva o expositiva que tenga presente las actividades enunciadas anteriormente, la educación es desarrollo de las dimensiones generales de intervención y de 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, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad.

Se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades que lo capacitan, desde cada actividad común interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear: construir simbolizando) y externa (juego, trabajo, estudio, exploración-indagación, intervención y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación<sup>2</sup>. Cumplir con estos criterios de contenido, forma, uso y de equilibrio y cumplir con la finalidad de la educación hacen que la relación

---

<sup>2</sup> Como hemos visto en otros trabajos (Tourriñán, 2014, 2015, 2016, 2017, 2019a, 2020a, 2020d, 2021b, 2021c, 2022a y 2022b), en el orden de la actuación, hay que distinguir actividad común interna y externa y actividad instrumental especificada. Sin actividad común es imposible educar, porque nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, eligiendo, proyectando o creando. No es posible la interacción sin la actividad y solo por medio de la interacción tiene lugar la relación educativa.

Uno de los postulados básicos de la Pedagogía mesoaxiológica es que *la actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la 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, 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.

*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 por finalidad conceptualmente a la actividad en sí y la caracteriza como rasgo identitario: tengo capacidad lúdica, tengo capacidad de estudiar, tengo capacidad de trabajar, de intervenir, de indagar-explorar, crear y tengo capacidad de relacionar).

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).

educativa no se confunda con cualquier tipo de actividad y que una relación no se cualifique sin más como educativa por realizar una actividad.

### **3. 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, 2014 y 2020a).

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 indagar-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*, *indagación-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 (Tourriñán, 2016).

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) (Tourriñán, 2019a).

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 (Tourriñán, 2020a y 2020b).

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 (Tourriñán, 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, indagando, 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, *usamos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas* (Tourrián, 2016).

*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, 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 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 (Tourinán, 2020d).

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.

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. La relación educativa no solo es convivir**

En el lenguaje común hay una aproximación entre “convivencia” y “vivir con” que no oculta las diferencias profundas en el uso de ambos

términos; unas diferencias que se ponen de manifiesto en la pregunta ¿Con quién vives? Pues, en efecto, se convive con los parientes, con el grupo de amigos, con los miembros del club o asociación, con los ciudadanos, con los vecinos, etcétera. En cada uno de esos grupos con los que se convive, se hacen unas cosas y no otras. Por eso un adolescente puede prestarle dinero a un amigo, pero no se la presta sin más a cualquier compañero de colegio. Pero realmente “vivo con” mis padres o con mi esposa o con mi esposa e hijos, etcétera, según sea el caso. Se convive en muchos ámbitos y hay, desde el punto de vista de la educación, espacios, ámbitos o sectores de convivencia y hay, además, niveles de convivencia, pues la convivencia no es la misma en todos ellos, ni se da el mismo nivel de convivencia entre todos los que están en el mismo espacio de convivencia. “Vivir con” no es exactamente lo mismo que “convivir”. La Pedagogía se interroga sobre esas diferencias y la escuela forma en un clima de convivencia. Hay que cualificar la convivencia, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. Y hay que especificar la convivencia. Cada espacio especifica la convivencia, atendiendo a las condiciones propias de ese espacio. La relación de convivencia es, relación de identidad e interacción de identidades (entre personas, o también con animales o cosas) con cualquier cualificación y especificación que corresponda (Tourrián, Dir., 2012; Peiró, 2012; Pinker, 2012).

En relación con la educación, la convivencia es una propuesta cualificada y especificada. La educación para la convivencia implica asumir que:

- *Hay que cualificar la convivencia*, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. No toda convivencia es igual y existen niveles de convivencia, respecto de sí mismo y de los demás. La convivencia es, en principio, una cuestión de identidad y de relación consigo mismo, con los demás y con las cosas que afecta a los derechos de tercera generación. Y, si esto es así, la educación para la convivencia es un ejercicio de educación en valores orientado a asumir el

compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro.

- *Hay que especificar la convivencia*, porque la convivencia se produce en espacios concretos. La formación para la convivencia se plantea como un ejercicio de educación en valores singularizado por la intervención pedagógica orientada a construir y usar experiencia axiológica para actuar pacíficamente en relación consigo mismo, con el otro y lo otro en los diversos espacios convivenciales.

Formar no es lo mismo que convivir, ni equivale a formar para la convivencia. Es preciso que la Pedagogía se interrogue sobre esas diferencias y forme en los diversos niveles de convivencia, atendiendo a la especificidad de los espacios convivenciales, con objeto de atribuir a la formación para la convivencia el lugar que le corresponde dentro de la educación social y la educación en general. Hay que especificar la convivencia, porque la convivencia se produce en espacios concretos y cada espacio tiene sus rasgos distintivos que determinan la convivencia. Pero, además, hay que cualificar la convivencia, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. La convivencia no es cualquier cosa.

Entender que la convivencia como concepto, y sin ningún tipo de cualificación, mantiene una relación inversa con el concepto de *violencia*, como si tuvieran las mismas causas, pero en sentido inverso, implica atribuir erróneamente a una conexión empírica entre dos conceptos el rango de conexión conceptual. Es cierto que la violencia se produce en los espacios propios de o apropiados para la práctica y el ejercicio de la convivencia; esa es la evidencia de conexión empírica entre ambos conceptos. Pero no hay, a partir de ahí, conexión conceptual, porque tenemos también la evidencia incontestable de que grupos identificados étnica, ideológica o socialmente, según el caso, manifiestan fuertes lazos y prácticas de convivencia y solidaridad entre ellos y al mismo tiempo se comportan en entornos compartidos con otros miembros o colectivos de manera violenta. Todos tenemos pruebas de este tipo de conexión empírica “convivencia-violencia” y evidencias de la no conexión



conceptual entre ambos conceptos en los comportamientos violentos entre dos grupos de amigos enfrentados en una discoteca, entre dos familias enfrentadas por una herencia, en sucesos de enfrentamiento entre grupos fundamentalistas religiosos, étnicos, políticos, pandilleros, etcétera, o entre grupos de “hinchas” enfrentados en eventos deportivos. En todos estos casos se detecta que hay convivencia dentro del grupo y fuerte solidaridad entre los miembros de este, motivada por el sentido de pertenencia al grupo o por las metas que comparten. Hay convivencia, pero hay, además, violencia. Efectivamente hay convivencia en el grupo que se manifiesta violentamente y hay fuerte sentido de solidaridad entre los miembros del mismo. Pero esa solidaridad no implica igualdad, ni valor compartido extragrupo. Se sigue, por tanto, que convivencia y violencia mantienen sólo conexión empírica. La violencia no corresponde lógicamente al concepto de convivencia; no es una condición necesaria.

El carácter empírico (experiencial) y no conceptual de la relación convivencia-violencia, exige cualificar y especificar los espacios de convivencia, con objeto de entender lo propio del espacio convivencial escolar (aula, transporte, patio, zonas de ocio y deporte, comedores) como un espacio de relación pedagógicamente programado para educar en determinadas edades y ajustado a los principios de intervención pedagógica. Y si esto es así, la convivencia tiene que ser cualificada y especificada, tal como se resume en el Cuadro 1.2.

La propuesta de cualificar y especificar la convivencia afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético de convivencia cualificada (intercultural, cívica, educativa, participativa, etc.) y especificada (familia, amigos, local, ciudadana, etc.), fundado en los valores guía de dignidad, libertad, igualdad, diversidad y desarrollo y en las cualidades personales de autonomía, responsabilidad, justicia, identidad y cooperación. Un compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado, en el caso particular de la convivencia, a convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado.

Cuadro 1.2: Cualificación y especificación de la convivencia



Fuente: Touriñán, 2016, p. 336.

Es seguro que en cada espacio convivencial se potencian determinados valores que se hacen necesarios para alcanzar la convivencia. En la *convivencia consigo mismo* se potencian los valores de autonomía, responsabilidad, autoestima, sensibilidad, fortaleza, disciplina, control, sentido de intimidad, etcétera. En la *convivencia con los amigos* se potenciarán preferentemente valores vinculados a la deferencia, el respeto, la reciprocidad, la confianza, la generosidad, la empatía, etcétera. En la *convivencia laboral* se potenciarán valores vinculados a la lealtad, la sinceridad, el respeto, la cortesía, la colaboración, el cumplimiento, la iniciativa, la participación, como base de la relación. En la *convivencia familiar* se potenciarán valores vinculados a la identidad, la diversidad, la diferencia, la igualdad, el aprecio, el reconocimiento, la complementariedad, la protección, el cuidado, la entrega, la obediencia, la disponibilidad, la afectividad, etcétera. En la *convivencia con las cosas* se potenciarán especialmente los valores vinculados a la propiedad, a la naturaleza de las cosas y a la vinculación al entorno. En la *convivencia con animales* son tantas las posibilidades que estamos descubriendo de tipo terapéutico y formativo que no sabría

destacar valores genuinos especificables singularmente más allá de la identidad, la afectividad, la reciprocidad y la responsabilidad.

Pero, en cualquier caso, es seguro también que, en cualquier espacio de convivencia, se puede comprobar que no hay nada en los derechos de la persona humana que se oponga al reconocimiento del lugar de uno mismo, del otro y de lo otro, porque lo que corresponde a los derechos del hombre es afianzar el significado de la condición humana y su identidad en un entorno cultural diverso de interacción. Así las cosas, la relación de convivencia es, relación de identidad e interacción de identidades (entre personas, o también con animales o cosas) con cualquier cualificación y especificación que le corresponda al concepto y estemos dispuestos a asumir.

La comprensión de la relación de convivencia como *relación de identidad e interacción de identidades* en la que puede haber conflicto, como un ejercicio de educación en valores orientado a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro, es lo que hace que tenga sentido pedagógico, al lado de la *relación educativa*, la *relación de mediación*, que es una función pedagógica nueva que hay que proteger y desarrollar convenientemente.

La mediación supone un punto medio entre dos situaciones y su objetivo es que las dos partes en conflicto se encuentren en un punto intermedio que conduzca a la superación del conflicto. Existe posibilidad de mediación en todos los ámbitos de la vida de relación puesto que en todos ellos cabe la posibilidad del conflicto. La función mediadora se ha formalizado actualmente en algunos ámbitos hasta llegar a profesionalizarse, incluso; hoy hablamos ya con sentido profesional de la mediación familiar, laboral, judicial, etc.

La mediación apuesta por la cultura de la comunicación, porque propicia el encuentro y proporciona oportunidades para que las personas encuentren las posibles soluciones a sus conflictos por ellas mismas. Esta es una diferencia conceptual respecto al *arbitraje*, pues en este siempre se da una decisión que obliga a las partes cuando éstas no se ponen de acuerdo (SI(e)TE, 2010). La finalidad de la mediación es que los

interesados logren un acuerdo y, en todo caso, restablezcan la relación, reduciendo la hostilidad. A tal efecto, el mediador propone propuestas y soluciones, promueve procesos de respeto entre los interlocutores. No se trata tanto de negar que haya conflictos, como de estar en condición de ser capaces de plantearse los, afrontarlos y resolverlos, si es posible, sin limitar las alternativas de intervención a las formas clásicas de disciplinar a los alumnos.

La mediación no debe confundirse con una terapia, ni con una actuación jurídica (no se puede ser mediador y abogado de una de las partes), ni con el acto de *conciliación* ante magistrado. La mediación precisamente busca eludir el recurso a los tribunales para resolver un litigio, como es el caso de la mediación entre consumidores y fabricantes, entre vecinos de una comunidad, etcétera.

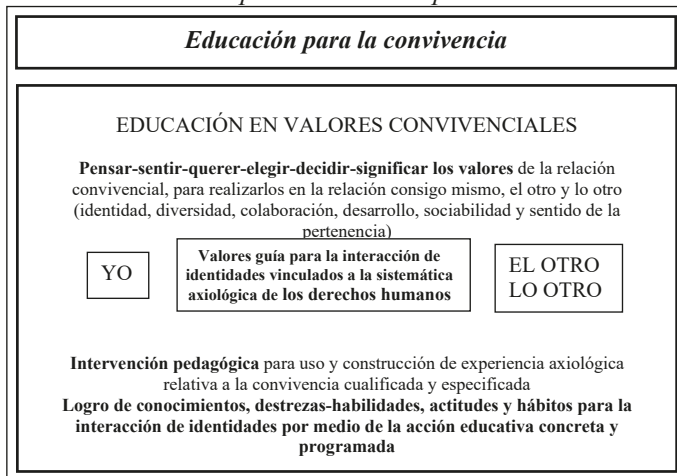
La persona que ejerce la mediación no tiene poder de decisión ni de persuasión. No impone, sólo propicia y propone; desaparece cuando las relaciones se rehacen. Tiene la función de retornar a las partes el control de su conflicto y de ayudarles a recuperar la confianza necesaria para adoptar sus propias decisiones. Se trata de ayudar a cada parte a salir de un único punto de vista parcial y a convertirse en protagonistas de la decisión posible acerca del conflicto.

Si esto es así, tiene sentido afirmar que la educación debe formar para saber afrontar el conflicto y para lograr la convivencia cualificada y especificada; una forma de educación que tratamos de reflejar de manera resumida en el Cuadro 1.3.

En los espacios convivenciales los valores derivados de los derechos humanos se consolidan como fundamento de la educación para la convivencia que, en principio supone compromiso de voluntades en la interacción con uno mismo y con el otro y lo otro que se funda en la aceptación de sí mismo, de los demás como personas humanas y como seres dignos e iguales y de lo demás como sujeto-objeto de derechos en nuestro entorno. Solo de este modo se plenifica el significado de la educación para la convivencia como un ejercicio de educación en valores

orientado a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro.

*Cuadro 1.3: Concepto de educación para la convivencia*



*Fuente:* Touriñán, 2016, p. 337.

Desde el punto de vista de la relación educativa, la convivencia es una condición necesaria, pero no suficiente. No basta con convivir para establecer la relación educativa. Pero la convivencia es una interacción de identidades, es *relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro*. La convivencia tiene que cualificarse y especificarse y no se confunde con la violencia, la mediación o la conciliación y el arbitraje. Y todo esto se aplica a la relación educativa.

## **5. La relación educativa no solo es comunicar**

La *comunicación* es un proceso simbólico físico, cuya finalidad es elicitar el significado a que apunta el comunicador. Sea verbal o no verbal, la comunicación se define por la relación en la que se transmite algo para que otro lo elicite (Stewart, 1973). Yo puedo transmitir sin interacción con otro, pero no es posible la comunicación sin tener en cuenta que va dirigida a otro (Berlo, 1979; Luft, 1976). Comunicar no es solo transmitir. La comunicación tiene una amplitud de alcance demostrable y ha hecho posible una gran parte de la actividad humana. Pero eso no la hace sinónimo de educación. En primer lugar, es absolutamente necesario no olvidar que el propósito de la comunicación no es siempre y

necesariamente educar, de ahí que sea posible afirmar que no hay educación sin comunicación, pero es posible comunicar sin educar. Los estudiosos de la comunicación asumen que no hay neutralidad del medio de comunicación y, aceptando que el medio es el mensaje (McLuhan y Powers, 1995), resulta más útil en la comunicación hablar de propósito de la comunicación en términos de meta del creador o del receptor del mensaje, antes que definirlo como la propiedad del mensaje en sí (Berlo, 1979, p. 9).

La comunicación humana tiene unos componentes definidos que se observan en cada proceso concreto: la *fuerza* de la comunicación o persona con objetivo de comunicar (puede ser un director de centro escolar, por ejemplo); el *codificador* o *mediador* que expresa y traduce los propósitos de la fuerza para los consumidores (puede ser el profesor); el *mensaje* o contenido; el *canal* o medio utilizado para transmitir; el *decodificador*, que son los elementos internos y externos que tiene el receptor para descifrar el mensaje (oído, vista, pensamiento, audífonos, etcétera, del receptor del mensaje) y el *receptor* de la comunicación, que es la persona que recibe y actúa en consecuencia, previsiblemente (Berlo, 1979, p. 25).

Esta descripción del proceso de comunicación se puede ir agrandando desde el punto de vista de la Psicología bajo la forma de estímulo y respuesta y retroalimentación y también desde el punto de vista de aceptación o no del significado del mensaje a que apunta el emisor. Pero, en cualquier caso, siempre nos quedará en el discurso un lugar para la pregunta acerca de qué es lo que hace que una comunicación sea educativa y otra no.

A los efectos de la relación educativa, lo que más nos interesa destacar del concepto de comunicación, no es el proceso en sí o el contenido, de cuyas condiciones se ocupa la enseñanza con criterio propio. Cuando hablamos de educar, toda comunicación es un proceso mediado de enseñanza. Enseñar es mostrar algo por medio de signos y hacer conocer una cosa a alguien por medio de método, sea esa cosa de índole teórica o práctica. Enseñar es ordenar los elementos que intervienen en el proceso de hacer conocer para un tiempo y espacio

dados, de manera que profesor y alumno sepan qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirse. De tal manera que el proceso de comunicar se integra en otro proceso que tiene singularidad propia en el ámbito de la educación: el proceso de enseñar, que será educativo, si cumple los criterios de definición nominal y real propios del término 'educación'.

A los efectos de la relación educativa, además nos interesa destacar la perspectiva de la comunicación personal, que también está incluida en el concepto de comunicación. En contra de lo que piensan algunos, la comunicación no es siempre comunicación entre dos personas o entre una persona y un grupo o entre grupos. La comunicación es, en un sentido básico, comunicación consigo mismo. Y lo mismo que la convivencia se cualifica y especifica, también la comunicación se cualifica y especifica: desde la verbal a la no verbal, desde la autocomunicación a la heterocomunicación, desde el proceso al resultado, desde el sujeto al objeto, desde el contenido a las técnicas de comunicación, desde la *comunicación existencial* a la comunicación educativa, etc. (Redondo, 1999, cap. 9).

La libre comunicación existencial, que es un concepto analizado por Jaspers, refleja el sentido más básico de comunicación personal (Millán Puelles, 1951; Redondo, 1999, cap. 7; Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974; Gusdorf, 1973). La libre comunicación de existencias es un diálogo sin pretensiones, en el que cada uno abre de par en par las puertas de su intimidad al otro, respetando su libertad y absteniéndose de ejercer la más mínima influencia directiva. La comunicación existencial significa que las dos personas están al mismo nivel de igualdad; la igualdad se entiende no como una equivalencia aritmética, sino como la plena aceptación del otro, en la promesa de aceptarle como un sí mismo, como un sujeto, igual que yo (Redondo, 1999, p. 146). La comunicación existencial es la manifestación de la necesidad de comunicación y su paradoja más profunda, porque "mientras tengo que afirmar y defender mi libertad frente al otro y destacarme de él, solo puedo realizar esta tarea, abrazándome a él. Ni los otros ni yo podemos realizar aislados lo que cada uno quiere realizar para

sí: yo, para ser yo mismo, necesito de ellos; ellos, para ser ellos mismos, necesitan de mí” (Redondo, 1999, p. 135).

La comunicación existencial nunca es la comunicación educativa, porque aquella no admite relación directiva de uno hacia otro, sino igualdad de sujetos que se comunican como seres adultos por el afán de participarse algo. Lo que caracteriza la comunicación personal es, desde el punto de vista de lo humano, la relación de participación de uno consigo mismo o con otro u otros, o con un objeto, de manera que en el contacto se hace donación de algo. Bien entendido que la donación en la comunicación existencial no es donación material y grosera, sino donación que no implica la privación de lo que se da. Por eso la donación o transmisión de objetos materiales, no es comunicación. La comunicación bien entendida se aplica a realidades inmateriales o a la participación mental y espiritual de símbolos y significados, por mucho que sus resultados cambien las cosas materiales, las relaciones y las realidades de todo tipo (Redondo, 1999, p. 179).

Desde el punto de vista de la relación educativa, la comunicación no es educación, ni donación material, sino relación de uno consigo mismo o con otros, o con las cosas, en forma de participación que se ajusta a dos condiciones: 1) la puesta en contacto y 2) la donación que uno de ellos hace al otro (o a sí mismo, desdoblado para la autocomunicación). La ausencia de una de esas dos condiciones sería suficiente para destruir la comunicación (Redondo, 1999, p. 210). Quien comunica algo, no pierde en la donación lo que comunica, el maestro no se empobrece, perdiendo lo que comunica; un artículo de revista no se merma por mucho que lo leamos y aprehendamos su contenido.

Por último, me parece conveniente destacar otro aspecto fundamental de la comunicación personal. Es la conciencia de lo que compartimos en la puesta en contacto. Esta es una cuestión en la que no se suele reparar desde el punto de vista de la educación, pero que es especialmente significativa a la hora de gestionar los afectos. Luft se refiere a este problema como el modelo de los cuatro cuadrantes (Abierto, Ciego, Oculto y Desconocido) que representan a la persona total en la relación con otras personas, tal como se detalla en el Cuadro 1.4.



Desde el punto de vista de la comunicación, la interacción de los cuadrantes da lugar a las siguientes observaciones:

- Un cambio en cualquier cuadrante afectará a todos los demás
- Cuanto más pequeño es el cuadrante 1 “Abierto”, más pobre es la comunicación.
- Hay una curiosidad universal sobre el área 4 “Desconocido”, pero suele reprimirse por los usos y costumbres sociales y los temores
- El aprendizaje interpersonal significa que ha habido un cambio que incrementa el espacio del cuadrante 1 y se reduce uno o más de los otros tres
- Saber apreciar y respetar los aspectos encubiertos de los cuadrantes 2, 3 y 4, tiene que ver con la educación afectiva.

*Cuadro 1.4: Cuadrantes que representan conciencia de lo que compartimos en la comunicación con otras personas*

	Conocido por la persona	No conocido por la persona
Conocido por otros	<b>1</b> <b>ABIERTO</b> Representa el comportamiento, sentimiento y motivaciones propios, conocidos por la persona y por los demás	<b>2</b> <b>CIEGO</b> Representa el comportamiento, sentimiento y motivaciones propios, conocidos por los demás, pero no por uno mismo
No conocido por otros	<b>3</b> <b>OCULTO</b> Representa el comportamiento, sentimiento y motivaciones propios, conocidos por uno mismo, pero no por los demás	<b>4</b> <b>DESCONOCIDO</b> Representa el comportamiento, sentimiento y motivaciones propios, no conocidos por uno mismo, ni por los demás

Fuente: Luft, 1976, p. 24.

En la *relación de comunicación*, la interacción entre personas da lugar a *tres modalidades*: exponer, proponer e imponer. *Exponer*, *proponer* e *imponer* son conceptos marco en la relación educativa, nacidos de la comunicación y aplicables a relación entre iguales y a

relaciones asimétricas. Cuando uno expone, en el interlocutor caben dos acciones, si se logra la atención interesada: o entiende lo expuesto, o no. Cuando uno propone, en el interlocutor caben dos acciones, desde la perspectiva del compromiso: o acepta, o rechaza. Cuando uno impone, en el interlocutor caben dos acciones, desde la perspectiva del poder: o se somete o se subleva.

Es innegable que la relación educativa está más allá de la mera comunicación existencial y es innegable también que la relación educativa no es la relación entre dos sujetos adultos que tratan de influirse mutuamente, ni es una relación entre un sujeto y un objeto que es manejado a su antojo. La relación de comunicación es una relación en la que compartimos, hacemos una puesta en contacto y hacemos una donación y al igual que en la relación de convivencia, gestionamos espacios y gestionamos afectos. Y todo esto se aplica a la relación educativa, pero eso no hace sin más que la comunicación sea definida como educativa. La comunicación es necesaria, pero no es suficiente para la relación educativa. Toda relación educativa es relación de convivencia y de comunicación, pero cualquier relación de convivencia o de comunicación no es, sin más, relación educativa. Es preciso seguir avanzando y entender, además, los límites entre los que se encuadra la relación de “cuidar y educar”, un tipo de relación -la de cuidar- que exige la efectiva existencia de una relación directiva, pero que tampoco es por sí misma educación.

## **6. La relación educativa no solo es cuidar**

En el más puro sentido de la tradición pedagógica se ha asociado siempre el cuidar y el educar, en la convicción de que los límites de la educación se establecerían en esa alianza, frente al obrar técnico y al obrar político (Millán Puelles, 1951; Redondo, 1999; Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974):

- El *obrar técnico* se entiende en este caso como la interacción de un sujeto con un objeto que maneja a su antojo (o con otro sujeto, que es tratado como objeto), dentro de un programa de relación medio-fin.

- El *obrar político* se entiende en este caso como la interacción de un sujeto adulto con otro sujeto también adulto respecto de un proyecto u objetivo que es el interés general o el bien común o el interés de cada uno de los sujetos, con intención de influenciarse mutuamente respecto de ese proyecto u objetivo.
- El obrar que corresponde al *cuidar* y al *educar* es una relación peculiar mediante la cual trato a un sujeto, que está en dependencia de cuidado y educación conmigo, como el objetivo de mi intervención y dirijo mi acción y la suya hacia la meta de curarlo o educarlo.

Esta diferencia para la relación educativa entre obrar técnico, obrar político y cuidar y educar se hace desde la perspectiva de la relación sujeto-objeto y se debe a Jaspers (Milán Puelles, 1951). Es una distinción compatible con el uso y significado de decisión técnica que es decisión de fines y medios centrada en el criterio de conocimiento verdadero del ámbito sobre el que se decide o interviene (Tourriñán, 2016a). En la relación educativa, el educando es objeto de la interacción, pero es agente actor y autor, según el caso. Precisamente por eso podemos afirmar que la educación implica cuidado como atención moral al educando y esa afirmación es compatible con entender el sentido de la decisión técnica, de la decisión política y de la decisión ética en cada persona (Tourriñán, 2017).

El estudio de la acción ha avanzado desde la clásica distinción de sujeto-objeto de Jaspers y es posible afirmar en nuestros días que el objeto de la educación es un sujeto, de manera que la decisión técnica de fines y medios, en tanto que decisión de fines y medios centrada en el criterio de conocimiento verdadero del ámbito sobre el que se decide o interviene, implica cuidado como atención moral al educando, porque el objeto es un sujeto.

Reconocer el obrar técnico en la educación no implica incurrir en la *objetualización* del educando. Mantener la compatibilidad es reconocer que el educando es una persona y es el objeto de la decisión técnica en

educación, que no sería una decisión técnica íntegra y ajustada al conocimiento de la educación que tenemos actualmente, si no tuviera en cuenta que se trabaja con personas, ya que eludir que se trabaja con personas equivaldría a no fundamentar la decisión técnica en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja: el educando.

La decisión técnica en educación implica, con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja, que educamos personas, sujetos morales. Implica que el objeto es un sujeto y que la decisión técnica tiene sentido, porque se funda en el conocimiento verdadero del ámbito en el que trabaja, no porque niegue la condición genuina del sujeto educando (ser persona que se está educando). Hoy en día, ser un buen técnico en educación, significa que obramos técnicamente y adoptamos decisiones técnicas que, fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito en el que trabajamos, asumen que la relación fines-medios siempre está referida a un objeto que es sujeto moral: el educando.

Ahora bien, dicho esto, debe quedar claro que la relación educativa no es sólo cuidar, porque cuidar no es educar, porque distinguimos por su significado las expresiones “*cuidamos para sanar*” y “*cuidamos para educar*”. Cuando un médico ‘mira’ un cuerpo, su mirada especializada ve a la persona desde la perspectiva de la anatomía, la fisiología y la patología que justifican su modo de intervención clínica (su diagnóstico, su pronóstico y su proyecto de actuación). Así ocurre en cada ciencia, salvando el paralelismo, porque, cada vez que actúa, ha definido su problema de intervención. Al pedagogo le incumbe definir y delimitar su problema de intervención con mentalidad específica y mirada especializada.

El cuidado es un concepto que se ha ido ampliando, a partir del modelo maternal, a otras necesidades de cuidado. Desde su origen en la relación maternal, el cuidado se ha ido ensanchando hasta el aprendizaje del comportamiento social. Pero hay una frontera entre cuidar y educar, entre lo “*asistencial*” y lo “*educativo*” que las propias leyes no deben obviar so pena de confundir los contextos y las acciones de sanidad y educación (Tobío, Agulló, Gómez y Martín, 2010, p. 52). Para nosotros

está claro que el ministerio de sanidad no es el ministerio de educación, aunque en ambos casos, en el de sanar y en el de educar, haya que cuidar.

Asumimos que lo asistencial y lo educativo no son lo mismo y que el concepto de cuidar se aplica a personas animales y cosas, mientras que el de educar sólo se aplica con propiedad a las personas.

Si decimos con sentido de significado que *cuidamos para sanar* y *cuidamos para educar*, y decimos que cuidar es lo mismo en ambos casos, estaríamos diciendo, en virtud de principio lógico, que dos cosas iguales a una tercera son iguales entre sí y, por tanto, sanar y educar significarían lo mismo, respecto del cuidado. Lo cierto es que los cuidados que hacemos para sanar y los cuidados que hacemos para educar no son los mismos, aunque en ambos casos usamos el concepto de cuidado como atención en sentido moral. Cuidar, sanar y educar no significan lo mismo.

Incluso manteniendo que cuidar no es lo mismo que educar, es justo reconocer también que hay cuestiones en el concepto de cuidado que nos obligan a afinar la relación educativa, porque en la relación educativa se da la relación de cuidado como atención en sentido moral.

La relación educativa no es sólo heteroeducación; también es autoeducación, relación de uno consigo mismo. El cuidado entre personas, como la educación, es una relación de uno consigo mismo y es una interacción o encuentro entre dos seres humanos, en la que los dos lados de la relación -quien cuida y quien es cuidado- desempeñan un papel, uno da y el otro recibe, y estos dos roles se intercambian en diferentes momentos de la relación (Noddings, 1992, p. 30).

Las relaciones de cuidado entre personas se caracterizan por un interés genuino en el bienestar del otro y de sí mismo, que se refleja en actitudes y acciones en las que se vivencia y construye una búsqueda recíproca del bienestar. La relación intersubjetiva de cuidado se construye en interacciones respetuosas, de atención y escucha de las necesidades mutuas. Cuando observo atentamente a alguien e identifico que necesita algo y se lo doy -por ejemplo, un alumno que necesita entender mejor una instrucción, a quien le permito preguntar y respondo a su inquietud-, la relación de cuidado solamente se completa, cuando ese alguien

manifiesta haber recibido lo que yo le di (en nuestro ejemplo, el alumno recibe y acepta la aclaración). Es un hecho que promover relaciones de cuidado implica necesariamente construir comunidad entre todos y también es un hecho que la reciprocidad en el reconocimiento y la atención crean vínculos que hacen posible desarrollar interés por el bien común y crear conciencia acerca de cómo las acciones de cada quien afectan a los demás (Daza, 2009; Noddings, 2002, pp. 18-28).

La puesta en marcha de la ética del cuidado conlleva un cambio de perspectiva en cuanto al manejo de la disciplina en la escuela, pasando de ser negativa a positiva. Justicia (*justice*) y cuidado (*caring*), que son dos conceptos que dan título a la obra de Katz, Noddings y Strike (2002), constituyen un par de alternativas que forman parte de la relación de ayuda entre personas. Pero no se trata de ofrecer en este trabajo un resumen de ética aplicada a la educación desde la ética del cuidado que, dicho sea de paso, enriquece mucho más que el ajuste de la acción del profesor a los códigos de ética profesional que no generan, por el hecho de estar formulados, el compromiso moral del profesional: no basta con formular el código para que se ejecute y se actúe de acuerdo con él (Tourrián, 2013a).

La ética del cuidado nos lleva a una nueva perspectiva de la alteridad y de la deferencia, de la relación afectiva, desde el punto de vista de la aceptación del otro y del sufrimiento, porque es incuestionable que, en educación, nuestros alumnos, a veces, sufren con nuestra intervención y, a veces, los hacemos sufrir; pero también lo es que a veces disfrutan con nuestro trabajo y con el suyo y se sienten satisfechos y felices:

“La atención en tanto que orientación moral requiere receptividad, desplazamiento de las motivaciones (que la energía de la persona se canalice hacia los proyectos o las necesidades de la persona atendida) y realización completa en la persona atendida. Cualquier política que excluya sistemáticamente esta interacción se puede considerar *ipso facto* contraria al concepto de atención” (Noddings, 2002, p. 25).

Ahora bien, a los efectos de esta exposición, es suficiente dejar constancia de que la ética del cuidado ha contribuido, en términos de educación moral, a ampliar las perspectivas de los análisis de los estadios morales definidos por Piaget o Kohlberg y a otorgar al cuidado (atención y asistencia de sentido moral) el carácter de valor universal, subrayando que, ni el cuidado es un rasgo de carácter definido unívocamente de manera biológica, ni la valoración de la afectividad y la atención al otro constituyen una inferioridad femenina que desmerezca la importancia y el valor del cuidado en la educación (Beauchamps y Childress, 1979; Kemp, 2000; Gilligan, 1982; Nussbaum, 2002 y 2014).

Y dicho esto, damos por sentado que la relación educativa, igual que la relación de cuidado entre personas, debe conciliar dos exigencias: la finalidad de la interacción, que de alguna manera convierte al otro o a sí mismo en objeto de la acción, y la condición de sujeto de la persona con la que interaccionamos (Esteve, 2010). Pero ni las finalidades, ni la intervención son las mismas, cuando cuidamos para educar y cuando cuidamos para sanar, aunque en ambos casos se establezca una relación afectiva y directiva de confianza y obediencia; es decir, una relación de cuidado, de atención en el sentido moral que en la tradición más clásica de la pedagogía ha sido analizada siempre como una *relación de autoridad* (Tourrián, 2013a).

En otros trabajos he defendido la autoridad institucionalizada del educador como principio de intervención pedagógica (Tourrián, 2016). Y precisamente por eso, en este estudio asumo que en toda relación directiva asimétrica, en la que hay un líder, la relación directiva debe ser relación de autoridad. Toda relación directiva es relación de autoridad, pero a veces se entiende la autoridad sólo como poder y no como prestigio y reconocimiento ganado. 'Autoridad' se atribuye a toda relación directiva en la que hay liderar situaciones y proyectos y grupos respecto de las tareas que le competen. La conexión entre autoridad y relación directiva es conceptual, no empírica. No hay relación directiva sin autoridad y no hay autoridad sin relación directiva. Precisamente por eso podemos decir que la autoridad es una relación directiva y que la relación directiva es una relación de autoridad. No es una condición particular y

exclusiva de la relación docente o de la relación educativa. Y precisamente por eso se vincula la autoridad como principio a las profesiones que otorgan condición de experto en dirección de proyectos e interacción personal.

Pero de manera particular en las relaciones directivas de cuidado y educación, la condición de relación directiva de autoridad como prestigio y reconocimiento ganado se entiende como relación directiva asimétrica. En estos casos, la relación de autoridad como prestigio ganado se define como relación directiva basada en la confianza que una persona otorga a otra para dirigir sus conductas en un determinado ámbito de su existencia. Esta autoridad forma parte de la autoridad institucionalmente reconocida del profesor como profesional y es compatible, en determinadas condiciones, con el añadido de autoridad como cargo público.

Cuidar y educar son dos formas de interacción que requieren relación directiva. Y asumiendo que no toda relación directiva es relación de cuidado o educación, se puede afirmar que en la relación de cuidado y educación se requiere autoridad como reconocimiento y prestigio ganado. Se trata de actuar de un modo especial para conseguir que otro cambie y actúe, pero sin olvidar que relación educativa no es lo mismo que relación de autoridad y que si bien la relación de autoridad se da en el cuidar y en el educar, eso no las hace iguales. La relación de cuidado no es sin más relación educativa, porque tiene sentido distinto decir cuidamos para sanar y cuidamos para educar, pero la relación de cuidado hace que en la educación se preste atención a varias condiciones:

- La condición de sujeto de la persona con la que interaccionamos
- La finalidad de la interacción, que de alguna manera convierte al otro o a sí mismo en objeto de la acción
- El concepto de *atención y asistencia* en tanto que exigencia moral respecto del sujeto con el que interaccionamos
- El carácter directivo de la relación, porque se actúa siguiendo un plan establecido o programado de cuidado o



educación con un sujeto que no está en el mismo nivel; está necesitado de ayuda, dirección y cuidados

- El sentido de la relación directiva como relación de autoridad
- El sentido de la responsabilidad consigo mismo y “para con el otro” en la interacción, que es responsabilidad situada porque se trata de responder a la demanda del otro que está situado (bien o mal, pero situado) y asimétrica, porque no es mi igual en la relación y porque yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca; el sujeto educando y el sujeto cuidado responderán ante mí, que lo educo o lo cuido, según el caso, pero ninguno de ellos es responsable de mí (Minguez, 2012; Ortega, 2014; Arboleda, 2014).

En el punto de partida, la educación, en tanto que responsabilidad situada, aparece como una responsabilidad compartida y derivada. Compartida, porque todos somos objeto de formación y no todos tienen las mismas atribuciones en el tema. Derivada, porque la responsabilidad y la obligación de educar nacen del reconocimiento de la propia condición humana y de la sociedad como factor de desarrollo educativo, del fundamento ético del Estado de derecho, del valor educativo de la legislación y de la educación como factor de desarrollo social. Hemos dedicado otros trabajos a estas cuestiones (Tourriñán (Dir.), 2008a, 2008b y 2012) y ahora, para este discurso, es suficiente afirmar que la responsabilidad situada quiere decir que es una responsabilidad compartida de educación por los diversos agentes de la educación (afecta a todos los agentes de la educación desde uno mismo y la familia, a la escuela, la sociedad civil y el estado) y una responsabilidad derivada de educación, que se inicia en la propia condición humana individual, social, histórica y de especie y se materializa en el reconocimiento del derecho “a” y “de” la educación en cada marco territorial legalmente establecido.

En definitiva, el cuidado, como atención moral, igual que la justicia, forma parte de la relación educativa y de la educación. Son condiciones necesarias, pero no suficientes para convertir una interacción

en educativa. La relación educativa es “educativa”, porque tiene la finalidad de educar y se ajusta al significado de esa acción. Pero convivir, comunicar y cuidar son relaciones previas a la relación educativa que establecen condiciones necesarias, pero no suficientes de esta.

### **7. La relación educativa es relación y no se resuelve en pares antinómicos: Libertad y educación no se excluyen y están co-implicadas en la relación educativa**

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.

En el ámbito del conocimiento de la educación y desde la perspectiva de relación educativa se puede mantener que las actividades que realizamos no son las que determinan el significado. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción. 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. Nada de lo anterior anula el hecho de que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas, en el que se toman decisiones técnicas, morales y políticas; un ámbito analizable desde los niveles epistemológicos de teoría, tecnología y práctica; un ámbito en el que la relación también es de uno consigo mismo y no sólo con el otro y lo otro; un ámbito en el que la relación entre comunicar, convivir, cuidar y educar no debe hacernos olvidar que no son lo mismo.

El profesor Ibáñez-Martín, en el texto de presentación del congreso internacional de Filosofía de la educación celebrado en Madrid en junio de 2012, nos lanzó un reto desde el problema central de la finalidad, centrándose en los cuidados que debemos hacer para educar: cada vez se hace más urgente replantearse una educación que sustancialmente se oriente hacia un cuidado por el desarrollo integral del ser humano, en el que la promoción de la libertad del educando impida cualquier diseño de la acción del educador como una imposición que pretenda moldear a los demás según los propios criterios personales y en el que la realización de quienes intervienen en el proceso educativo no se entienda desde una perspectiva individualista sino solidaria, sabiendo preocuparse empáticamente por el cuidado de los otros (Ibáñez-Martín, 2013).

Atendiendo a lo que llevamos dicho, tiene sentido afirmar que *la relación educativa es, genéricamente, relación*. La relación es una de las categorías aristotélicas (Ferrater, 1980). Relación se refiere a lo relativo, que se define como la referencia de una cosa a otra, de manera numérica, no numérica, determinada o indeterminada, activa o pasiva. El concepto de relación hace referencia también a categorías deducidas de los juicios. Y en este sentido se habla en términos kantianos de relación de causalidad y dependencia y de relaciones de comunidad o reciprocidad de acción entre el agente y el paciente. Pero, además, en el pensamiento contemporáneo, podemos hablar de las relaciones como vinculación entre hechos adscritos a dos o más objetos y así hablamos de relación de igualdad, de causa-efecto, de mayor a menor, de medio-fin. Una de las formas específicas de relación es la relación de encuentro humano que es una relación interpersonal en la que podemos integrar las relaciones de cuidar, comunicar, convivir, educar, etc. En ellas cabe diferenciar su sentido simétrico, recíproco o de transitividad, según proceda, lo mismo que su sentido de relación de uno a muchos, de muchos a uno, de uno a uno y de uno consigo mismo (Menne, 1976).

Siguiendo el orden del razonamiento anterior, también podemos decir que *la relación educativa es, específicamente, educativa*. Es educativa en la misma medida que cumple las condiciones de uso del

lenguaje común que hemos especificado y las condiciones de finalidad, distinguiéndose de otras actividades especificadas como cuidar, convivir y comunicar. Así, la relación educativa, además de ser 'relación', es educativa porque cumple los criterios de contenido, forma, uso y de equilibrio. Y es una relación que no se confunde con convivir, comunicar o cuidar. No es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas, pero todas ellas son condiciones necesarias para la relación educativa y determinan características que deben ser asumidas en esta:

- Al igual que la convivencia, la relación educativa es una interacción de identidades, es *relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro*. La relación educativa tiene que cualificarse y especificarse y no se confunde con la violencia, la mediación o la conciliación y el arbitraje.
- Al igual que la comunicación, la relación educativa no es pura comunicación existencial, ni obrar técnico con objetos, ni obrar político entre sujetos iguales. Al igual que en la comunicación la relación educativa es una relación en la que compartimos, hacemos una puesta en contacto y hacemos una donación y gestionamos espacios y gestionamos afectos.
- Al igual que en la relación de cuidar, la relación educativa es una relación en la que se respeta la condición de sujeto de la persona con la que interaccionamos, se reconoce la finalidad de la interacción, que de alguna manera convierte al otro o a sí mismo en objeto de la acción, se asume el sentido de *atención y asistencia* en tanto que exigencia moral respecto del sujeto con el que interaccionamos y se identifica como relación directiva asimétrica, como relación de autoridad en sentido pleno y como relación de responsabilidad situada y asimétrica.

Me resulta imposible entender la relación educativa sin considerar estas condiciones derivadas de los criterios de uso del lenguaje común y de la finalidad que permite diferenciarla de otras actividades. El camino de la definición real se inicia en el análisis de las actividades que

nos permite preservar la finalidad. De este modo, además de discernir, conocer el aspecto de algo, definimos los rasgos propios de la educación, para 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 que determinan en cada acto educativo su significado real.

Desde el punto de vista de la tradición pedagógica, de lo que se trata, es de tener claro lo que hay que hacer y de cómo y por qué hacerlo. Dürr en su obra *“Educación en la libertad”* nos dice, parafraseando lo que dice Froebel en *“La educación del hombre”*, que lo que hay que hacer en toda acción educativa completa es una *acción seguidora*, que cuida y comprende al educando, y una *acción anticipadora*, determinante, prescriptiva y exigente; mantiene que ambas acciones identifican de manera especial el “amor materno” y “la autoridad paterna” (Dürr, 1971, p. 25; Froebel, 1999). Su propio razonamiento lleva a Dürr más allá, para poder decir que toda la acción educativa ha girado siempre entre esos dos pilares que se han traducido de muy diversos modos en pares alternativos, de sentido no siempre antinómico y que hoy identificamos del siguiente modo: autoridad-libertad; coacción-libertad; autoritarismo-no intervencionismo; liberar-obligar; dirigir-dejar crecer; libertad-ordenación; autoridad-obediencia; libertad-educación; preparar para la vida-vivir la vida; tarea-resultado; encender el fuego-llenar el vaso; imparcialidad del juez-ayuda atenta, vigilante, asistencial y de servicio del cuidador.

La existencia de esos pares alternativos hace sostener a Dürr que la *“realización pedagógica”* se manifiesta sin excepción como *riesgo*, porque “la unicidad irreplicable del encuentro pedagógico, en ‘su concernir’ convoca al hombre entero, de modo que el educador ha de aceptar y tomar sobre sí el riesgo y el fracaso” (Dürr, 1971, p. 30). Una idea en la que profundizó el profesor Ibáñez-Martín en la lección inaugural del curso académico 2010-2011, en su Facultad, hablando de viejos y nuevos riesgos en la acción educativa con la esperanza de ver en

cada alumno el arco "IRIS": *Interés por aprender; Reflexión sobre lo percibido; Incorporación de lo que le aportan; Superación de los retos* (Ibáñez-Martín, 2010, pp. 24-25).

Sin lugar a duda, la relación educativa es una relación esencialmente de libertad y educación. Es preciso reconocer que todas las discordias que surgen acerca de la conjunción de esos dos términos en la relación educativa, ni son gratuitas, ni son fruto de mentes hipersensibles a los consejos pedagógicos. La más elemental sombra de sentido común obliga a reparar en ciertos contrastes reales en la relación: si la libertad reclama independencia y autonomía y la educación es un modo de influir en las personas, ¿cómo pretendemos establecer vínculos entre estos dos conceptos tan opuestos?

A primera vista, el dilema parece abocarnos -valga la expresión- a un callejón sin salida. Sin embargo, la contradicción entre los términos sólo existe cuando -como podremos comprobar- se solicita excesivamente el carácter de independencia de la libertad o el carácter de influencia de la educación. En un correcto entendimiento de ambos términos no existe contradicción, sino reciprocidad. A lo sumo, existe la apariencia contradictoria que es propia de todos los planteamientos antinómicos, si frente a la complejidad del objeto educación consideramos real la limitación de los dos conceptos sometidos a una relación interna en sentido idealista, de manera que incrementar uno exigiría disminuir otro.

La tradición pedagógica mantuvo, en palabras de Whitehead, que frente a una visión naturalista en la que, de la libertad incipiente del educando, surgiría de modo voluntario una disciplina autoperfectiva que abocase a la libertad moral, la relación libertad-educación exige realistamente demandas rítmicas de libertad y disciplina, exige un ritmo peculiar que obliga al educador a dosificar su influjo sobre la incipiente libertad del educando, según sea el grado de desarrollo de las disposiciones de éste (Whitehead, 1965, p. 56). Como dice Bantock, "las más altas libertades del ser humano implican, a fin de ejercitar la habilidad requerida por la libertad, la restricción y la disciplina esenciales al proceso de hacerse libres" (Bantock, 1970, p. 67).

No se trata, por tanto, de apuntarse a los lemas “más libertad, menos educación” o “menos libertad, más educación”, sino de asumir realistamente que el máximo de libertad requiere en cada caso el máximo de educación. Yo, como educando, tengo en cada momento la libertad que tengo y para mejorarla se requiere la mejor educación que pueda recibir. Se trata, de dejar elegir al educando, que use se libertad, porque aprende, ejercitándola en sus posibilidades, o sea, se trata de *educar en la libertad*. Pero se trata, también, de *educar para la libertad*; de tal modo que el educador, partiendo en cada caso de la capacidad que tiene el educando para organizarse de acuerdo con su condición humana, lo lleve a dominar los requisitos necesarios para elegir. En definitiva, hace falta una *educación de la libertad*, porque solo en la medida que el educando conoce su situación y condición y aprende a dominarlas, ejerciéndolas, adquiere competencia para actuar y decidir. La relación libertad-educación es educación ‘de’ la libertad: es educación ‘en’ y ‘para’ la libertad. Los términos libertad y educación no se excluyen en sí mismos, no son antagónicos por significado, aunque puedan instrumentalizarse y desvirtuarse para que lo parezcan. Pero, lo cierto es que libertad y educación son términos no antagónicos, que se requieren y se necesitan mutuamente. La libertad y la educación no se contraponen en sí mismas, se reclaman mutuamente, más allá del juego de la antinomia (Mantovani, 1972; Quintana, 1988) .

En la relación educativa, ‘libertad’ y ‘educación’ se reclaman mutuamente (Tourriñán, 1979). Y si bien se establece la relación libertad-educación tomando como primer término de la misma a la libertad, esto no significa que dicha relación deba considerarse como transitiva, sino que en la relación libertad-educación, la libertad va delante porque pertenece a la persona y la educación va después porque es algo que recibe la persona.

No existe contradicción entre los términos de la relación, antes, al contrario, existe reciprocidad entre ellos. La libertad se beneficia de la educación, pero también la educación se beneficia de la libertad. Pues, si la educación es un proceso de ayuda al individuo a fin de que pueda realizar plenamente la humanidad en sí mismo, la educación se beneficia

de la libertad, porque, a medida que avanza el conocimiento, se pueden rebatir adecuadamente ideas que hasta ese momento se consideraban acertadas y se pueden decidir formas de educación más acordes con lo humano, que han de ser valoradas, elegidas y realizadas (Yela, 1956, p. 208).

Pero, no se trata de decir que la educación reclame la libertad, porque se beneficie de ella y es un instrumento para la educación. Se trata, más bien, de entender que la libertad y la educación se reclaman entre sí al mismo nivel de necesidad: la libertad es necesaria para poder llevar a término la educación y la educación es necesaria para llevar a término la libertad.

Algunos autores han tratado de negar la exigencia de la educación, por parte de la libertad, sin embargo, esto equivale a sostener, en contra del sentido común más elemental, que el hombre no puede mejorar su libertad o que el individuo alcanza espontáneamente la perfección de su libertad: ni nuestra realidad nos obedece incondicionalmente, ni el aprendizaje de las exigencias que nos impone la realidad propia y ajena en cada situación se alcanzan sin la ayuda de los demás.

La relación libertad-educación exige defender la *educación como principio de libertad*, porque la libertad procede de la educación ya que la libertad hay que educarla y, en este sentido, se habla de educación *para* la libertad y de la *libertad como meta* de la educación. Pero también hay que defender la *libertad como principio de educación*, porque la educación procede de la libertad ya que en la educación hay que elegir y el educando es agente libre al que se educa; sin libertad no se educa, se amaestra y, en este sentido, se habla de educación *en* libertad y de la *libertad como medio* de la educación (Tourrián, 1979 y 2014, cap. 5).

La educación, sin lugar a dudas, es un principio de la libertad, porque la libertad procede de algún modo de la educación: la libertad reclama la educación. Y la libertad es un principio de educación, porque la educación procede de algún modo de la libertad: la educación reclama la libertad.



Esto es así, porque, por naturaleza, el hombre es *un ser inacabado*: su respuesta no está determinada por su estructura unívocamente, tiene en su haber unas necesidades que no le marcan de forma incondicionalmente eficaz el modo de satisfacerlas; el hombre no nace con una inserción preestablecida en una forma de vida, sino que, necesariamente, tiene que decidir una forma de realizarse. Por naturaleza el hombre *es un ser incompleto en un doble sentido*: no nace en condiciones de utilizar sus disposiciones con lucidez, ni aprende por sí solo espontáneamente con una total desconsideración a la ayuda que le prestan los demás. Además, por naturaleza, el hombre *es un ser limitado*: la respuesta humana no sólo produce los efectos que él quiere, sino los que tienen que producirse, con independencia de que piense en ellos o quiera considerarlos; la respuesta afecta a su realidad interna y externa en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades.

O sea, que el hombre, por ser como es, tiene la libertad del modo natural, al modo humano, es decir, inacabado (no está determinado unívocamente por su estructura, aunque no elige en ausencia de impulsos), limitado (no solo se produce el efecto que él quiera) e incompleto (no nace capacitado para usar sus disposiciones, ni aprende por sí solo sin ayuda de los demás). Y precisamente por tener la libertad así, incompleta, se habla de la educación como principio de la libertad, pues sólo gracias a la educación aprendemos a usar competentemente la libertad. Pero precisamente, también, por tenerla incluso de manera inacabada, podemos hablar de la libertad como principio de la educación, ya que es evidente que ésta carecería de toda posibilidad, si el hombre fuera un mero conjunto de reflejos determinados unívocamente, es decir, si el hombre estuviera determinado, sin posibilidad de asumir intencionalmente su vida y el tipo de existencia que para sí desea. Y, además, como la libertad la tiene de manera limitada, para satisfacer sus necesidades tiene que aprender a marcarse fines y aprender a lograrlos, porque cualquier objeto no satisface igualmente cada exigencia o necesidad, ya que cada objeto tiene unas propiedades y, según ellas son, así afectan a las propiedades de la exigencia que queremos satisfacer. De

este modo, el conocimiento de esas relaciones y la oportunidad real de lograrlas es el camino de la acción educativa concreta.

La libertad reclama la educación como condición necesaria, porque hay que lograr el hábito lúcido de la capacidad de elección y la educación reclama la libertad como condición necesaria, porque, si el educando no fuera libre, no podría ser educado, todo estaría determinado para la condición humana.

Libertad y educación se reclaman mutuamente con necesidad lógica. Y eso implica, además, que libertad y educación no se excluyen, pues, aunque la libertad reclame independencia y la educación se presente como un modo de influir en el educando, no puede mantenerse seriamente que el influjo educativo es negativo o que la independencia exigida por la libertad es total e incondicional.

Antes de seguir adelante, conviene dejar bien sentado que afirmar la educación como principio de la libertad no es lo mismo que afirmar que la educación nos da la libertad. No cabe duda de que algunos así lo han entendido; pero, obviamente, la educación no puede entenderse como un proceso de creación en sentido pleno. Si el hombre no contase en su haber natural con la capacidad de poder elegir, sería imposible toda elección, pues, como ya sabemos, aprender a elegir rectamente implica la existencia de la propiedad de elegir. Más bien hemos de entender que la educación es un acto de creación en sentido analógico. Por consiguiente, la educación de la libertad no equivale a crear la libertad, sino que equivale, de acuerdo con nuestras reflexiones, a poner los medios adecuados para que el educando actualice ese atributo de la condición humana.

Es cierto que el acto de la decisión implica independencia; pero la independencia que reclama el ejercicio de la libertad no equivale a ausencia de cualquier ayuda. Por supuesto que tampoco equivale a una imposición ajena. Ahora bien, entre el craso abandono del educando ante la realidad y la constricción del mismo a las expectativas del educador, se extiende todo el campo del consejo pedagógico, o lo que es lo mismo, el campo de la actividad educativa sistematizada. En la tradición pedagógica,

los términos libertad y educación se necesitan mutuamente y no se excluyen:

“El hombre no tiene el instinto del animal y es preciso que él se cree a sí mismo su plan de conducta. Mas, como no es inmediatamente capaz de hacerlo, sino que llega al mundo en estado inmaduro, tiene necesidad de la ayuda de los otros” (Kant, 1966, p. 70).

La educación de la libertad exige educación ‘en’ y ‘de’ la libertad. La relación libertad-educación exige despertar en el alumno el deseo de buscar personalmente las soluciones correctas y no sofocarlo de opiniones legítimas que deben ser ponderadas y si es pertinente rechazadas, exponiendo no sólo las razones de su invalidez, sino también las causas por las cuales se ha llegado a tal opinión (Ibáñez-Martín, 1969, p. 93). Esto significa que el interés del educador por cultivar la libertad del educando le llevará a adoptar, en algunas ocasiones, una postura de silencio, de abstención. Y no porque defienda la neutralidad como lema de la educación, sino porque es consciente de que el educando posee en esas ocasiones todos los medios y condiciones necesarias para realizar una elección lúcida.

Del mismo modo, su afán por llevar al alumno al recto ejercicio de la libertad le obligará, en todas aquellas situaciones educativas que desborden las posibilidades decisorias del alumno, a ponderar los argumentos a favor y en contra de cada solución posible. Otras veces estará obligado a actuar como árbitro imparcial que decide sin favoritismos, aunque le hubiera gustado más que la solución se inclinase hacia un lado determinado. Otras veces hará exposiciones emocionadas a favor de la relación entre un enunciado y la realidad que expresa. Todo ello es así, porque la realización de un acto requiere ejecución, interpretación y expresión. Las estrategias procedimentales que utilice son muy diversas y siempre orientadas al objetivo de elegir aquellos modos de intervención que garantizan la capacitación del educando para elegir su modo de vida y su posición ante los valores. Si esto es así, la premisa básica de la acción del profesor es de compromiso responsable para que el alumno aprenda a distinguir entre valor, valoración, elección,

obligación, decisión, convicción, interpretación y sentimiento que se producen en la realización de algo. Para ello, a veces, hará de abogado del diablo, a veces, hará de desconocedor de la solución al problema e incluso buscará que el alumno vea la importancia de no tomar postura ante algo o de abstenerse, o de hacerle ver su propia preferencia como sentido de acción y sentido de vida, pero siempre desde el compromiso responsable de enseñarle a elegir, distinguiendo valor de algo y elección de ese algo, ya sea ese algo vinculado a la tradición, la innovación, la grandeza de miras o la dignidad, ya sea contemplado desde la perspectiva de la verdad, la bondad, la belleza o la creación.

La verdadera postura de la escuela es la postura de libertad comprometida y actividad responsable, pues la garantía de libertad no es la neutralidad del profesor, sino el respeto a la integridad de la personalidad del alumno (Weiss, 1967, p. 1). La verdadera postura de la escuela es aquella que obliga a enjuiciar y decidir sobre todos los esquemas fundamentales en la formación del hombre, a fin de que los alumnos sepan qué es lo que van a recibir de la Institución (Jeffreys, 1955, p. X). En definitiva, es una postura que, rechazando ingenuos conceptos de libertad, trata de educar utilizando la libertad como medio y como meta.

## **8. La relación educativa, más allá de lemas y metáforas educacionales, requiere llegar al significado de educar**

Antinomia no significa solo existencia de un par alternativo de conceptos que entran en conflicto, sino también oposición entre dos leyes o dos reglas, cada una de las cuales puede fundamentar nuestra adhesión. En la solución de la concepción antinómica de la educación, todas las soluciones unilaterales (respuesta singularizada solo en uno de los elementos del par alternativo) son reduccionistas, arbitrarias, poco realistas y dogmáticas, porque enfocan la solución desde una perspectiva unilateral (la de sacar de dentro del educando algo -educere-, en unos casos, y, en otros casos, la de criar, alimentar y meter algo dentro del educando desde fuera -educare-). Pero, en su afán por defender y extender su propuesta teórica, los partidarios del pensamiento vinculado a cada uno de los elementos del par alternativo generan enunciados

sencillos y sugerentes que pretenden resumir el contenido significativo de la teoría que defienden. Esos enunciados son *lemas* y todos hemos enfrentado alguno de ellos en los debates educativos; por ejemplo:

- Enseñamos niños, no materias
- Yo quiero calidad, no cantidad
- Yo quiero cabezas bien hechas, no cabezas bien llenas
- Yo educo personas, no colectivos
- No quiero gestión de calidad, yo busco mejora de la escuela
- Ningún niño debe quedarse atrás
- Todos somos el Estado
- Solo se recibe enseñanza al modo del recipiente
- El individuo es lo que su sociedad es
- La educación no es cuestión de cantidad, sino de calidad
- No hay enseñanza sin aprendizaje
- Hay enseñanza sin aprendizaje
- Hay que dirigir, no dejar crecer
- Hay que dejar hacer y dejar pasar
- Ningún velo en las aulas.

En el lenguaje común ‘lema’ significa argumento que precede a ciertas composiciones literarias para indicar en breves términos el asunto de la obra. El lema es también el tema de un discurso, o el mote que se pone en los emblemas y empresas. Pero también es una proposición que es preciso demostrar antes de establecer un teorema. Los lemas son, en cualquier caso, enunciados propagandísticos de algo, sea ese algo una empresa, su producto, una teoría, una propuesta de acción, etcétera.

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, los lemas son enunciados aislados, pero afirmados con seguridad y vehemencia, porque operan como símbolos que reúnen en una sola expresión las ideas y actitudes claves de las diversas teorías. De cada teoría pueden surgir varios lemas que intentan atraer la atención hacia el aspecto que pretende focalizar el lema. Los lemas no se rigen por ninguna forma típica

a la que deban ajustarse y no pretenden explicar el significado de los términos ni facilitar la discusión en torno a un tema. Precisamente por eso no es correcto criticar un lema alegando inexactitud o incompleta representación de los usos lingüísticos.

Los lemas nacen como signo propagandístico (anuncio) de una teoría. Recogen de ella aquello que más directamente puede causar impacto en la gente. Desde esta perspectiva los lemas no son perjudiciales, pues cumplen una misión determinada: atraer la atención. La peligrosidad del lema surge cuando se consideran como doctrinas o argumentos literales de una teoría. Adoptan las consecuencias y valores de una reflexión razonada y de una investigación profunda, apartándose de su misión original. En este caso el lema es una enunciación que se aparta de su origen y pierde su rigor. Si lo usamos como una verdad, desligado del pensamiento que lo originó, se convierte en un elemento sugeridor de posibles principios de acción altamente erróneos (Scheffler, 1970, p. 29).

En el lenguaje común, la metáfora es un tropo, es decir, un uso de una palabra en un sentido distinto del que propiamente le corresponde, pero que tiene con éste alguna conexión. Semánticamente, la metáfora traslada el sentido recto de una palabra a otro figurado en virtud de una analogía, comparación o semejanza. La metáfora forma parte del pensamiento y es recurso para iniciar el camino de la definición, porque, cuando no sabemos con precisión qué es una cosa, acudimos a otras cuya semejanza nos aproxima al contenido del nuevo concepto que tratamos de elaborar (Ricoeur, 1995; Agís, 2011 y 2019; Reboul, 1984 y 1994, Scheffler, 2010). Ahora bien, una cosa es usar la metáfora como punto de partida de la definición y otra muy distinta y no procedente es aceptar la metáfora como punto de llegada o punto final de la definición.

J. Dewey, en su obra *Democracia y educación*, expone en sus seis primeros capítulos las diversas teorías que han iluminado el pensamiento de los educadores y las metáforas que las definen (Dewey, 1971). Por su parte, J. P. Wynne, en su obra *Theories of Education*, expone con una intención más analítica los mismos contenidos (Wynne, 1963). Son

ejemplos clásicos de metáforas derivadas de teorías educativas, las siguientes, entre otras:

- la metáfora de la reproducción,
- la metáfora del barro moldeable,
- la metáfora del desarrollo,
- la metáfora del crecimiento,
- la metáfora de la asimilación
- la metáfora del recipiente vacío, tabla rasa o llenar el vaso
- la metáfora de la iluminación, del alumbramiento, de prender la llama
- la metáfora de la anticipación
- la metáfora del seguimiento
- la metáfora de la represión
- la metáfora de la coacción
- la metáfora de la mente abierta.

Debemos rechazar el uso de las metáforas como punto final de la definición porque, si bien es cierto que, en un primer acercamiento, pueden parecer aclaradores y sugerentes, el análisis riguroso de la analogía que establecen nos hace comprender su inoperancia e inadecuación con respecto a aquello que representan. Lo que procede no es hacer metáforas, sino atribuir a cada término el significado propio que le corresponde en su ámbito. Carece de sentido decir que educar es moldear barro, si sabemos qué es y en qué consiste la acción de educar y la intervención pedagógica.

Las metáforas nacen en la educación para realzar simbólicamente la función de educar; son, de manera genérica, enunciados que, de modo conciso, pretenden crear una imagen funcional de un determinado problema. No suelen abrigar el propósito de expresar el significado de los términos que utilizan. Antes bien, amparados en el razonamiento analógico y comparado, expresan verdades significativas y sorprendentes descubiertas en los fenómenos que confrontamos. No son simples fragmentos de información que cristalizan actitudes clave de algún movimiento, como los lemas. Forman parte de las afirmaciones teóricas

mismas, siendo uno de los componentes fundamentales de esas afirmaciones, pues su objetivo es confirmar las verdades descubiertas en los fenómenos que confrontamos. Si yo digo “los libros son papel impreso” no he dicho nada falso, pero es obvio que, en esta metáfora, sin mentir, no se expresa la plena realidad de la palabra libro (Scheffler, 1970, p. 43).

Las metáforas son significativas y la mayoría de las veces sintomáticas de nuestro modo de entender y comprender la realidad, pero deben delimitarse en su alcance, porque pueden hacer muy difícil la elucidación del verdadero contenido de una teoría. Su crítica en el ámbito pedagógico no nace de la comparación en sí o de la analogía, sino de su intención prescriptiva, pues, además de expresar y de tener valor cognitivo, las metáforas tienen uso de prescripción, generan norma de acción. Son innumerables las metáforas de la educación; el hábito de hacer síntesis propicia la tendencia a resumir teorías en metáforas. Pero su valor didáctico no justifica la simplificación y a veces la superficialidad con que denotan la realidad interpretada.

### **9. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar**

La relación educativa es la forma sustantiva de la intervención educativa, es su acto concreto. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar y, precisamente por eso, la relación educativa puede ser vista como el conjunto de cuidados que hacemos para educar. La relación educativa es genéricamente ‘relación’ y esto quiere decir que respeta y se ajusta a las condiciones propias de toda relación. Pero, en tanto que relación educativa, se distingue de las demás acciones que cumplen los criterios de relación; precisamente por eso decimos, además, que la relación educativa es específicamente ‘educación’ y esto quiere decir que tiene que respetar los criterios de uso, finalidad y significado de ‘educación’, si quiere serlo.

En la relación educativa reforzamos la capacidad de hacer compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad,



con objeto de responder en cada acción educativa concreta 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 acción educativa, ya que ‘educación’ tiene significado propio.

Por consiguiente, veo la relación educativa, ni más, ni menos, como la relación interactiva que establecemos para realizar la actividad de educar, tal como queda reflejado en el Cuadro 1.5. La visión compleja de la realidad humana no se ajusta a dos reinos, el del corazón y el de la cabeza, por mucho poder de captación que tengan expresiones como “educan dirigiéndose sólo a lo que las personas tienen por encima de su cuello”, o “hay personas que solo piensan con el corazón” o “piensan solo por debajo de la cintura”. Los lemas, las metáforas y el pensamiento antinómico hay que asumirlos en sus limitaciones de significado, no sustituyen en rigor lógico la definición y precisamente por eso toda posición vinculada a la complejidad no puede limitarse a esos dos conceptos de corazón y cabeza. Desde la complejidad, si mantenemos la comparación, deberíamos hablar de inteligencia afectiva, de inteligencia volitiva, de inteligencia operativa, de inteligencia proyectiva, de inteligencia simbolizadora y de inteligencia razonadora, porque son aplicaciones de la inteligencia a las dimensiones reales y distintas de nuestra actividad interna que requieren en cada caso ser bien gestionadas. Quedarse al concepto de inteligencia emocional es subalternar la educación afectiva a la educación emocional y si asumimos que emoción y sentimiento no son lo mismo, educación emocional no es sinónimo de educación afectiva, porque en el sentimiento se integra afecto, valor y expectativas (Tourrián, 2016). Desde la perspectiva de la Pedagogía como conocimiento de la educación y de la educación como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, estamos obligados a mantener la educación intelectual, la educación afectiva, la educación volitiva, la educación operativa, la educación proyectiva y la educación creativa (interpretativa-mental-simbolizante-creadora) como espacios dimensionales de la intervención que no se confunden y responden a dimensiones humanas de actividad común interna

diferenciadas, a competencias adecuadas, a capacidades específicas, a disposiciones básicas, a conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales de desarrollo y a finalidades específicas.

*Cuadro 1.5: Relación educativa como interacción para educar*



*Fuente:* Touriñán, 2016, p. 396. Elaboración propia.

## **10. La relación educativa exige sistematizar rasgos de carácter que determinan el significado de ‘educación’**

Como ya he dicho en el epígrafe 2, la relación educativa lo es, *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término ‘educación’ y se preserve la finalidad de educar*. Si no, será cualquier otro tipo de relación. A la relación educativa le conviene la definición sinonímica, pero aquella debe analizarse en sus propios rasgos como corresponde a la definición real de cualquier término. 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 que determinan en cada acto educativo su significado real.

Distinguir qué hace que una relación sea educativa, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no solo a criterios de uso y finalidad, sino también a criterios de significado interno al propio concepto. 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.

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 y eso que la determina nace de la complejidad objetual de educación que exige resolver en cada caso concreto de actuación las relaciones entre valor, elección, obligación, decisión, sentimiento, pensamiento y creación que son propias de la actividad común interna del hombre.

El carácter, el conjunto de rasgos que determinan el significado de educación, se vincula a la complejidad objetual de 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 (Touriñán, 2014 y 2015).

Para mí, la complejidad del objeto de conocimiento ‘educación’ nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa: 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’.

En mi opinión, es posible sistematizar la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación:

- La condición fundamentante de los valores en la educación
- La doble condición de agente-autor y agente-actor de cada sujeto respecto de su educación
- La doble condición para la educación de ámbito de conocimiento y de acción.

Respecto de la primera condición, hemos de decir que la educación carece de toda justificación inteligible, cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores, pues, dado que no tenemos que ser todos lo mismo en la vida necesariamente, se infiere que cada uno sólo decidirá realizarse de un modo concreto, cuando le sea posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás. Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se sigue que no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida. Y esta relación entre educación y valores es la que hace de la educación en valores sea una necesidad inexorable. La educación es siempre educación en valores y elección de valores y cualquier tipo de influencia no es educación, aunque cualquier tipo de influencia pueda ser transformada en un proceso de influencia educativo. Tenemos que conocer, estimar, y elegir valores; la educación en sí misma es un valor, enseña valores y, cuando educamos, estamos eligiendo valores, porque nos marcamos fines y los fines son valores elegidos. A los valores les damos sentido de acción responsablemente desde la resolución de la *relación medio-fin*. La relación educativa, desde la condición fundamentante del valor, se hace de carácter axiológico y se entiende necesariamente como educación en valores para la construcción de procesos y de hábitos operativos de elección que se concretan en creación de sentido responsable de acción, desde la perspectiva de vincular medios y fines

La condición fundamentante del valor hace que el objeto de conocimiento 'educación' sea como es: valores elegidos. Desde la perspectiva del valor, la educación implica *relación valor-elección*, porque construimos fines y eso significa que tenemos que desarrollar *hábitos operativos* que nos permiten relacionar las cosas que elegimos y ordenarlas como fines y como medios. Hay que lograr en cada educando hábitos operativos, que se vinculan al *sentido de la acción responsable*. *La responsabilidad y el sentido de acción son principios de la educación vinculados al carácter axiológico de la misma.*

Por medio de la primera condición, la educación adquiere carácter axiológico. *Carácter axiológico* significa que la educación es siempre educación en valores y elección de valores y cualquier tipo de influencia no es educación, aunque cualquier tipo de influencia pueda ser transformada en un proceso de influencia educativo. En cada acción nos marcamos fines, que son valores elegidos y les damos sentido de acción responsablemente desde la resolución de la relación medio-fin. Los valores son elegibles, porque nos marcamos fines, que son valores elegidos. Y así, *el carácter axiológico determina la educación como construcción de procesos, de relación medios-fines.*

Respecto de la segunda condición, hemos de decir que el significado de agente marca un rasgo de carácter en la educación que no puede soslayarse, so pena de renunciar a educar. Se piensa siempre en la relación educativa como una relación entre dos, pero lo cierto es que la relación educativa es, de manera inequívoca, relación de uno consigo mismo. En la relación educativa somos cada uno de nosotros *agentes-actores* que nos dejamos guiar y obedecemos a las personas que ejercen la condición de educadores. Realizamos un montón de operaciones guiados para educarnos. Pero, además, somos *agentes-autores* que nos guiamos a nosotros mismos en procesos de educación, decidiendo nuestras metas e integrando nuestros actos en nuestros proyectos. Por medio de la educación emprendemos la tarea de ser actores y autores de nuestros proyectos, incluso si nuestra decisión es la de actuar según nos digan los demás. *En cada caso, como agentes, estamos abocados por la*

*educación a emprender la tarea de ser autores y actores de nuestros propios proyectos.*

Desde la perspectiva de agentes, la peculiaridad de la acción educativa no estriba en el hecho de que sean uno o dos agentes, sino en la incuestionable verdad de que cada persona es agente -actor y autor- de su propio desarrollo de alguna manera y por consiguiente hay que lograr en cada educando *hábitos volitivos*, de querer las cosas y comprometerse con ellas, obligándose, y *hábitos proyectivos*, que le permiten integrar las cosas en sus proyectos, identificándose con ellos y estableciendo metas. Los hábitos volitivos se vinculan al compromiso personal y los hábitos proyectivos se vinculan al sentido de vida. Es decir, que yo educo para que el educando pueda educarse y decidir y desarrollar su proyecto de vida y formación. No sólo operamos (elegimos hacer cosas, hacemos operaciones, actuamos), también nos obligamos (compromiso voluntario) y proyectamos (hacemos proyectos, decidimos actuar). En la relación educativa, el educando es también sujeto de su educación que ha de encontrar el control de su propia vida, desarrollando el sentido patrimonial de su condición humana individual, social, histórica y de especie. Me marco fines, pero, además, me obligo a mí mismo y controlo con autonomía mi elección, decidiendo las acciones desde mi proyecto, incluso si mi proyecto decidido es hacer lo que me digan los demás. Desde el punto de vista de los agentes, la educación se hace de carácter personal y patrimonial y exige entender la relación valor-obligación y valor-decisión, porque en la acción educadora, junto al hábito operativo, tienen su lugar los hábitos volitivos y los hábitos proyectivos (Ferrater, 1979, pp. 119-155; Dearden, Hirst, Peters, 1982).

Por medio de la segunda condición, la educación adquiere carácter personal y patrimonial. *Carácter personal* de la educación quiere decir que la acción educativa respeta la condición de agente del educando y lo prepara para comprometerse y obligarse personalmente (es el origen genuino de su elección), de manera voluntaria, en sus actuaciones y para inventar o crear modos originales-singulares (que nacen en él y de él) de realización de la existencia, afrontando su condición humana (individual, social, histórica y de especie), con autonomía y responsabilidad, dentro

del espacio participado de una cultura, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos (Arendt, 1974; Damasio, 2010; Gervilla, 2000, Haidt, 2006; Marina, 2009; Morin, 2009; Pinker, 2011; Mosterín 2008; Duch y Melich, 2005).

*Carácter personal* de la educación significa que nos obligamos a actuar como procede, bajo las consideraciones del deber simple, el deber urgente y el deber fundamental, cualquiera que sea la forma de racionalidad que hayamos utilizado para comprender la situación. Además de hábitos operativos, necesitamos hábitos volitivos de compromiso y obligación personal a la acción. Esto marca el sentido personal de la educación como compromiso propio y original, es decir, nacido de uno mismo hacia su educación, que no debe ser vista alejada de la existencia del otro y de lo otro en cada intervención. Estamos obligados a ser actores y autores en la acción educativa respecto de uno mismo y del otro y de lo otro. Nos comprometemos con los valores voluntariamente para cumplir reglas y normas. *El compromiso y el origen de la acción en la persona que es agente son principios de educación vinculados al carácter personal.*

*Carácter patrimonial*, significa que, cuando nos marcamos fines, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida; hacemos de nosotros mismos, nuestro propio patrimonio: nos identificamos en la decisión, nos individualizamos y determinamos nuestro sentido de vida. *La identidad, la individualización y el sentido de vida son principios de la educación vinculados al carácter patrimonial.* Afirmar el carácter patrimonial de la educación quiere decir que somos, cada uno de nosotros mismos, un patrimonio; que aprendemos a elegir, a comprometernos y a decidir nuestras metas, integradas en nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia: nos construimos a nosotros mismos como nuestro patrimonio más propio. Decidir cuál de nuestras necesidades debe ser atendida, aquí y ahora, en nuestro proyecto de vida, supone deliberar y asumir, atendiendo a los conocimientos, valores, sentimientos, actitudes e intereses que tenemos en ese momento; un patrimonio que nosotros

podremos corregir y variar, amparados en las oportunidades, en las circunstancias y en la educación recibida, pero que no podemos evitar tener en el momento de adoptar la decisión. *El carácter patrimonial determina la educación como construcción de metas y proyectos personales. La finalidad se convierte en meta, porque se integra en nuestros proyectos.*

Respecto de la tercera condición, se sigue que yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo e incluso 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. Desde la tercera condición, hay que insistir en que la educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una acción que se desempeña mediante la relación educativa. Cabría decir, por tanto, que a la educación le convienen tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en el sentido más clásico y universal de métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica (Mosterín, 2008b). Esta doble condición identifica la complejidad de la acción educativa para el conocimiento pedagógico, que debe resolver en cada caso la relación teoría-práctica: debo pasar del pensamiento y del conocimiento a la acción. Y para eso no basta con conocer, elegir, comprometerse y decidir; hay que dar un paso más y sentir, es decir, vincular afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr. La realización efectiva de la acción exige ejecutar por medio de la acción, lo comprendido e interpretado, expresándolo.*

Y para que esto sea posible, tenemos que hacer una *integración afectiva*, pues nos expresamos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente (mediante apego positivo) lo que queremos lograr con valores específicos; pero, también, necesitamos hacer *integración cognitiva* relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción se fundamenta desde la racionalidad, de manera explícita, con el



conocimiento. Y necesitamos, además, hacer una *integración creativa*, es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en relación al conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural: construimos cultura simbolizando.

Necesitamos hábitos afectivos, pero la realización concreta de la acción no es posible sin el hábito intelectual y sin el hábito creativo, simbolizante-creador. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la acción, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento y genera experiencia sentida del valor. Nos desplazamos de la sensibilidad al sentimiento y vinculamos, con apego positivo, lo que queremos hacer con lo que es valioso, para resolver la situación con hábitos intelectuales y creativos.

Las cualidades personales de los agentes le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena, porque las personas no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa obliga a asumir la relación valor-sentimiento y nos ofrece, no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca.

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido, según se cumplan o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos *reconocimiento* de nuestra elección; manifestamos y esperamos *aceptación* de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos *acogida* nuestros proyectos y manifestamos *entrega* a ellos. Elegir, comprometerse decidir y sentir positivamente un valor tiene su manifestación afectiva en *actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción*. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta.

Por medio de la tercera condición la educación adquiere carácter integral, gnoseológico y espiritual. *Carácter integral* quiere decir desarrollo dimensional integrado de cada educando desde su actividad común interna: pensar, sentir afectivamente, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando), para desarrollar con posibilidades de éxito la condición humana individual, social, histórica y de especie en las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida (personal, familiar, local, escolar, profesional, etcétera). *Carácter integral* de la educación quiere decir educación de todo el educando, como un todo desde su actividad interna, no como una suma de partes. *Positividad y desarrollo dimensional son principios de educación derivados del carácter integral de la misma, porque la afectividad educada reclama positividad y desarrollo dimensional, como principios.*

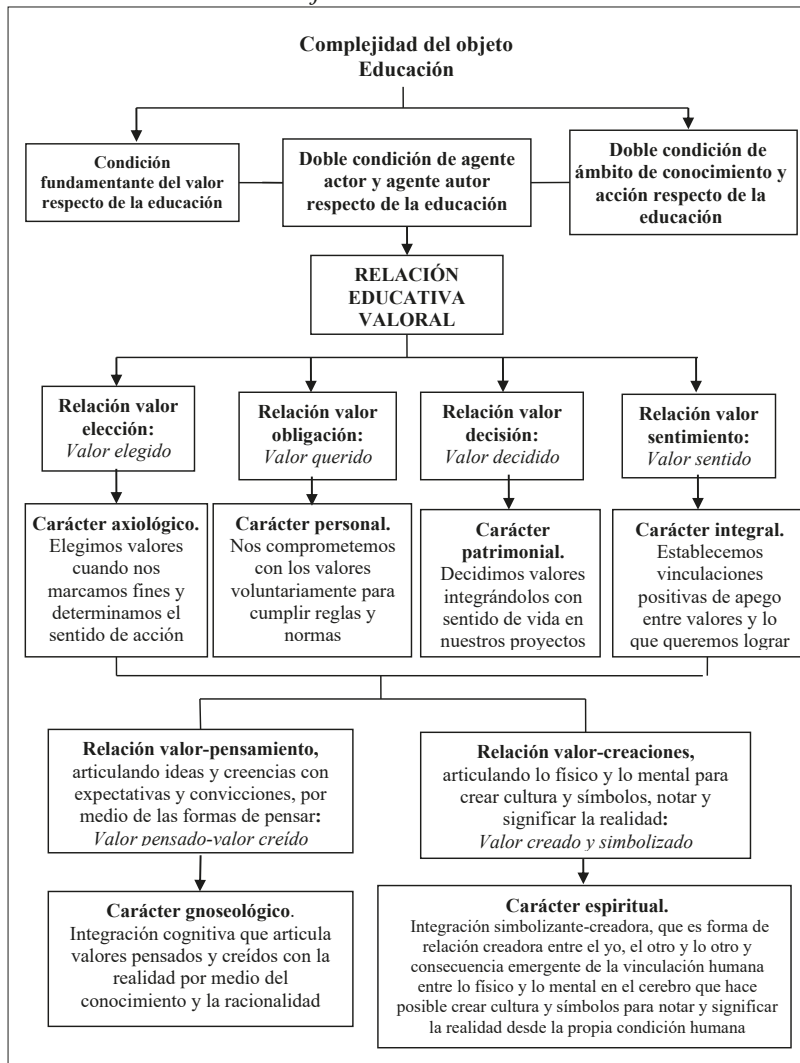
Y así, puede decirse que toda acción educativa tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual, tal como se resume en el Cuadro 1.6.

Desde la perspectiva del carácter integral de la educación, puede decirse que toda educación es intelectual, pero no todo en la educación es educación de la inteligencia; hay otras dimensiones de intervención educables, que pueden ser atendidas específicamente. Y lo mismo se puede decir de cada una de las otras dimensiones de intervención: toda educación es afectiva, pero no todo en la educación es educación de la afectividad; toda educación es volitiva, pero no todo en la educación es educación de la voluntad; toda educación es operativa, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de obrar-hacer; toda educación es proyectiva, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de decidir moralmente; toda educación es creadora y concienciadora, pero no todo en la educación es educación de la espiritualidad, de la aprehensión significativa, de la creatividad.

Desde el punto de vista pedagógico, en la acción educativa integral se unen *inteligencia* (cognición y razonamiento), *afectividad y emociones* (sentimiento dimensionado), *volición* (querer con determinación y compromiso), *operación y proyección* (sentido de acción

y sentido de vida, construcción de procesos y construcción de metas), *creación* (construcción de cultura simbolizada) de las personas en desarrollo y *variables contextuales* que nos permiten configurar un “todo concordado” entre valores, pensamientos, sentimientos, obligaciones,

*Cuadro 1.6: Carácter de la educación derivado de la complejidad objetual de ‘educación’*



Fuente: Touriñán, 2014, p. 645.

elecciones, decisiones y creaciones. Todas las dimensiones intervienen en cada caso y la educación no se resuelve atendiendo a una de ellas

solamente. *Carácter gnoseológico* quiere decir que somos capaces de integración cognitiva, o sea, que aprendemos a relacionar ideas y creencias utilizando las formas de pensar, de manera que podamos articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad en cada uno de nuestras elecciones, voliciones, proyectos, sentimientos, pensamientos e interpretaciones creativas. *La integración cognitiva es principio de educación derivado del carácter gnoseológico.* *Carácter espiritual* significa que generamos consciencia y creatividad que hace posible, desde la propia condición humana, crear símbolos para notar y significar el yo, el otro y lo otro, en el mundo físico, en el mundo de los estados mentales y en el mundo de los contenidos de pensamiento y sus productos. *Carácter espiritual* de la educación significa que la educación se hace al modo humano y genera eventos mentales en los educandos; mejoramos la toma de conciencia de nosotros mismos y de la realidad por medio de símbolos, al modo humano, es decir, como corporeidad mental que integra de manera emergente en el cerebro lo físico y lo mental y establece una forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, por medio de símbolos. *Carácter espiritual* quiere decir que podemos construir cultura, es decir, que podemos construir simbolizando. *La integración simbolizante-creadora es principio de educación vinculado al carácter espiritual.*

Para mí, la educación se define atendiendo a rasgos de carácter que determinan el significado de educación. Nada es educación, si no cumple las condiciones de uso común, finalidad y los rasgos de carácter. Toda acción educativa se distingue de las demás por el uso común y por la actividad, pero además se singulariza, atendiendo a criterios de definición real porque, desde la complejidad objetual de educación, a la acción educativa se le atribuyen rasgos de carácter que determinan el significado. La relación educativa requiere concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción por medio de la actividad común

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

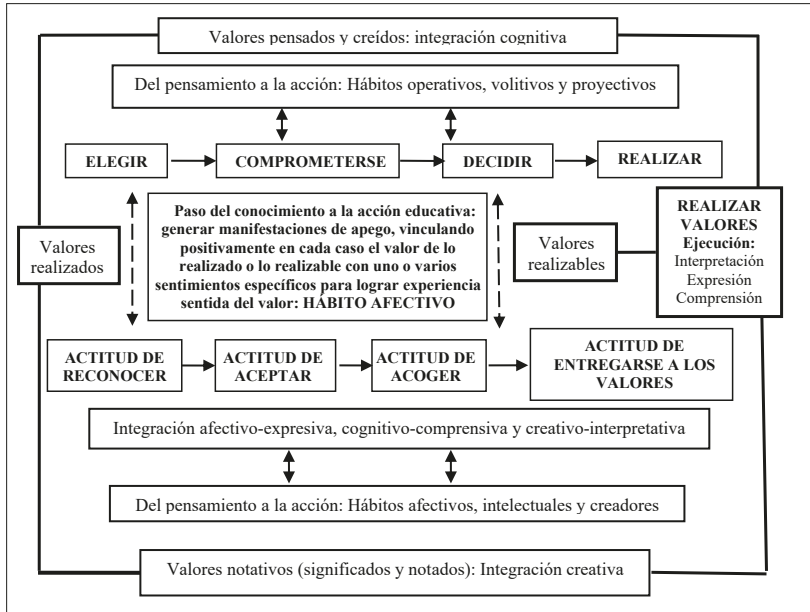
acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica en cada ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión. No hay educación sin afectividad, es decir, sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos 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 ejecutar la acción, atendiendo a la comprensión interpretación, y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva).

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos *reconocimiento* de nuestra elección; manifestamos y esperamos *aceptación* de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos *entrega* a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y realizar un valor, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego, en actitudes de *reconocimiento*, *aceptación*, *acogida* y *entrega* a la acción. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta, tal como reflejamos en el Cuadro 1.7, bajo la forma de relación compleja valor-actividad común interna del educando, concordando valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción.

Llegamos a la realización concreta de un valor, contando con las oportunidades, pero siempre hemos de disponer de hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y hábitos, notativos-significantes, creadores. Cada vez que realizamos algo pensamos, sentimos, queremos, elegimos hacer, decidimos proyectos y creamos con símbolos. Nosotros ejecutamos la actividad común en cada interacción. Y solo de ese modo llegamos a la realización concreta de algo que siempre implica, elegir procesos, obligarse (comprometerse voluntariamente), decidir metas y proyectos (de acuerdo con las oportunidades y en cada

circunstancia), sentir (integrar afectivamente, expresando), pensar (integrar cognitivamente, comprendiendo) y crear cultura (integrar creativamente, interpretando, dando significado mediante símbolos).

*Cuadro 1.7: Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción*



*Fuente:* Touriñán, 2022a, p. 139.

Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente autor, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia. *La realización efectiva de la acción exige, en la ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión.* La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Y para que esto sea posible, además de hacer una *integración afectiva (expresión)*, pues nos expresamos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente, mediante apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos, necesitamos hacer *integración cognitiva (comprensión de lo pensado y creído)*, relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción se fundamenta de manera explícita desde la racionalidad con el conocimiento. Pero necesitamos, además, hacer una

*integración creativa (interpretación simbolizante-creadora)*, es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, que interpreten cada acto, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en el conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural. La *integración creativa* articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura, simbolizando (Tourrián, 2019b).

Si nuestros razonamientos son correctos, la doble condición de conocimiento y acción nos coloca en la visión integral de la complejidad de la acción. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la acción, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento en cada acción realizada y permite obtener, en la realización, la experiencia sentida del valor. La realización del valor no es posible en su concreta ejecución, si no hacemos, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, una integración afectiva, cognitiva y creadora en cada acción.

Desde la perspectiva del paso del conocimiento a la acción, en cada actuación hacemos un camino de doble dirección que nos permite ir (Tourrián, 2022a):

- De la elección, la obligación y la decisión a la afectividad y viceversa
- De la afectividad a la cognición y a la creatividad y viceversa
- De la cognición y la afectividad y la creatividad a la estética y viceversa.

La creatividad y la afectividad se vinculan por medio de las actitudes hacia la innovación y las experiencias sentidas de la emoción y del valor; la creatividad nos produce sentimientos singulares y los sentimientos impulsan o inhiben la creatividad. La cognición y la creatividad se vinculan por la posibilidad de generar una integración cognitiva superior en cada aprehensión y comprensión de la realidad innovada; usamos la cognición y la creatividad para comprender e interpretar, significar e innovar (Novak, 1998). La cognición y la afectividad se vinculan porque somos afectividades conscientes y

pensantes: relacionamos ideas y creencias y generamos convicciones sobre lo que elegimos, lo que nos compromete y lo que decidimos, porque lo sentimos, alcanzando experiencia sentida de lo valioso, de la realidad, de nuestros actos y de nuestros pensamientos. La cognición, la creatividad y la afectividad se vinculan a la estética, porque, además de comprender, somos capaces de hacer interpretaciones simbólicas y atribuir significado a la belleza como armonía o relación entre las formas, generando experiencia sentida de esa relación. En la articulación de la acción somos capaces de pasar, en cada acto, de la sensibilidad al sentimiento y de la cognición y la afectividad a la creatividad y a la estética.

*Cada caso de intervención es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión; cada caso de acción pedagógica exige resolver la concordancia de valores y sentimientos en cada situación como manifestación explícita de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción educativa. Y, aun así, con esto no se resuelve en su totalidad el paso del conocimiento a la acción porque requiere, además, razón y creación: cada caso de intervención es una puesta en escena cuya realización implica, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, ejecución, interpretación, comprensión y expresión, que exigen además de la integración afectiva, la integración cognitiva y la integración simbolizante-creadora.*

Cada actuación es un camino que implica el valor pensado y creído, valor creado, simbolizado y significado, valor elegido, valor comprometido, valor decidido y valor sentido. El paso del conocimiento a la acción nos instala en la complejidad del valor realizado, del valor realizable y de la realización del valor. La relación educativa se hace de carácter axiológico, personal y patrimonial y de carácter integral, gnoseológico y espiritual.

Dentro del marco que acabo de exponer, yo quiero hablar en este artículo de la relación educativa como acto concreto. No como una cuestión de *educabilidad* que nos llevaría a enumerar las capacidades humanas que hacen posible recibir educación. Tampoco como una cuestión de *educatividad*, que nos llevaría a enumerar las competencias



que hacen viable que un sujeto pueda dar educación. Por supuesto, tampoco como una cuestión de libertades formales y reales que garantizan *la oportunidad de educar* en un territorio legalmente determinado que constituye la forma institucional de plantear la relación entre justicia y cuidado. Yo quiero deliberar sobre el propio concepto “relación educativa” que aúna en un solo acto educabilidad, educatividad y oportunidad de educar y quiero deliberar sobre ese concepto, cultivando una reflexión independiente, como diría Herbart. El resultado de mi pensamiento sobre esa cuestión es lo que pretendo ofrecer. Mi planteamiento es el siguiente (Tourrián, 2016 y 2017):

- La relación educativa es la forma sustantiva de la intervención educativa, es su acto concreto. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar y, precisamente por eso, la relación educativa puede ser vista como el conjunto de cuidados que hacemos para educar. Es interacción de identidades para educar.
- En la relación educativa reforzamos la capacidad de hacer compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa concreta 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 acción educativa, ya que ‘educación’ tiene significado propio.

Por consiguiente, veo la relación educativa, ni más, ni menos, como el ejercicio de la educación y ello implica asumir la complejidad propia de la educación y que he sistematizado en un triple eje condicional: valores, agente actor y autor y la concurrencia de conocimiento y acción. Esta triple condición debe cumplirse en cada caso concreto de la relación educativa, porque desde la complejidad se fijan los rasgos que determinan realmente el significado de ‘educativo’ y permiten singularizar la relación respecto de otros tipos de relaciones (García del Dujo, 2022). Si no se cumplen esos rasgos de significado que caracterizan

a 'educación', la relación educativa será genéricamente relación, pero no podrá ser específicamente educativa, porque no lograría caracterizarse frente a otras relaciones. Debemos asumir que:

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y elección, de manera que podemos mejorar el sentido responsable de acción, en cumplimiento del carácter axiológico de la educación, construyendo procesos desde la relación medios-fines
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y obligación, de manera que podemos mejorar el compromiso voluntario de acción, en cumplimiento del carácter personal de la educación
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y decisión, de manera que podemos mejorar el sentido de vida individualizado que tiene esa acción, en cumplimiento del carácter patrimonial de la educación, construyendo metas
- en la relación educativa se crea una vinculación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que podemos orientarnos hacia el logro de experiencia sentida del valor por medio de la integración afectiva, en cumplimiento del carácter integral de la educación.
- en la relación educativa se crea una vinculación entre ideas y creencias con las expectativas y convicciones, por medio de las formas de pensamiento, de manera que somos capaces de integrar cognitivamente los valores pensados y creídos con la realidad, en cumplimiento del carácter gnoseológico de la educación
- en la relación educativa se crea una vinculación entre signos y significados, debido a la relación humana de lo físico y lo mental, de manera que somos capaces de hacer integración simbolizante-creadora del valor en cumplimiento del carácter espiritual de la educación y

darle significado a la condición humana en el mundo simbolizado, construyendo cultura

- y, por último, como voy a exponer en el epígrafe siguiente, en la relación educativa se crea una vinculación entre categorías de espacio-tiempo-género-diferencia específica, respecto de la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, de manera que somos capaces de mantener en cada intervención el sentido territorial, duradero, cultural y formativo de la educación.

Cada una de estas vinculaciones son exigencias, por principio de significado, de educar: nada es educativo si no tiene los rasgos propios de carácter y sentido que son inherentes al significado de educación; sólo así la relación será educativa. La relación educativa es, por tanto, interacción para educar y ello implica asumir la complejidad propia de la educación, y las exigencias derivadas de los rasgos propios del significado de educar, que han de manifestarse, en cada intervención por medio de la actividad común (Tourrián, 2016).

Intervenimos para establecer una relación educativa que logre educar y para ello utilizamos la actividad del educando y del educador. 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, desde la perspectiva de la relación educativa, la interacción de identidades (la relación con el otro) es un componente definitorio en la educación. Respecto de nosotros mismos y de los demás, en los procesos de auto y heteroeducación, tenemos que lograr en la relación educativa el paso del conocimiento a la acción y ello exige lograr una puesta en escena en la que la concordancia valores-sentimientos se produzca: elegir, comprometerse, decidir y realizar deben tener su concordancia en la acción concreta en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la tarea y al logro, respectivamente.

En la relación educativa, por tanto, buscamos la concordancia valores-sentimientos en cada interacción y para ello elegimos, nos comprometemos, decidimos y realizamos lo decidido. Y para realizar,

ejecutamos mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. La realización exige ejecutar mediante la acción. Y esa acción, además de la actividad común interna del sujeto, utiliza siempre la actividad común externa del educando. Realizamos por medio del juego, del trabajo, del estudio, de la indagación-exploración, de la intervención en cada acto y de la relación que se establezca entre el yo y las cosas usadas en cada interacción, que está definida siempre como relación yo-el otro-lo otro. Y todo esto es visto por el educador en la relación educativa. Veamos el sentido pedagógico de la educación a continuación con más detalle.

Cada una de estas vinculaciones que se establecen en la actividad común interna del hombre genera y da lugar a un rasgo de carácter que determina a la relación educativa frente a otro tipo de relaciones. El carácter es una exigencia de la definición real; la complejidad objetual de la educación origina el carácter de la misma a partir de la actividad común interna y la relación educativa debe cumplir esas exigencias por principio de significado: nada es educativo si no tiene los rasgos propios del carácter de la educación; sólo así la relación será educativa. La relación educativa es, por tanto, interacción para educar y ello implica asumir la complejidad propia de la educación, y las exigencias derivadas de los rasgos de carácter de la educación tal como los he ido especificando en el epígrafe anterior.

### **11. La relación educativa asume también el rasgo de sentido pedagógico, que es inherente a 'educación', en el significado**

En la relación educativa actuamos siempre con una específica perspectiva de enfoque o cualificación, que se infiere de la vinculación que se establece entre el yo y el otro, en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica; es decir, apelamos, con propiedad, al *sentido de la educación*. El sentido de la educación es lo que la cualifica. Los agentes actúan y sus acciones tienen sentido de acción (relación fines-medios) y sentido de vida (relación decisión-proyectos-metas), pero, además, tienen el sentido propio del significado de la acción que realizamos: a la acción

educativa le corresponde un sentido que es inherente al significado de 'educación' (Touriñán, 2013a). El significado de la educación está conformado por los rasgos de carácter y de sentido. El carácter determina el significado de 'educación', el sentido, derivado de las vinculaciones de agentes en cada acto educativo, cualifica el significado de 'educación'.

El carácter de la educación nace de la complejidad objetual de educación. Como acabamos de ver en el epígrafe anterior, es posible sistematizar la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación: la condición fundamentante de los valores en la educación, la doble condición de agente-autor y agente-actor de cada sujeto respecto de su educación y la doble condición para la educación de ámbito de conocimiento y de acción. En nuestros días, el carácter de la educación se establece como carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual (Touriñán, 2014c).

El sentido pedagógico de la educación nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. En cada situación concreta nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros y generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura. Por esta posibilidad de crear símbolos para notar y significar cultura y realidad desde su propia condición humana, podemos hablar de la condición humana individual, social, histórica y de especie, porque el hombre se adapta, acomoda y asimila su condición desde un mundo simbolizado. Nuestros hábitos creadores y simbolizantes nos permiten interpretar la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada caso (Touriñán, 2014; Touriñán, Dir., 2012).

La vinculación entre el yo, el otro y lo otro es un tipo de vinculación que requiere conjugar en el desarrollo formativo de la condición humana la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, articulando en cada acción los límites de lo singularmente personal, lo próximo ambiental y lo universal, tres categorías vinculadas al "yo", "el otro", y "lo otro" en cada caso concreto de actuación (Touriñán, 2015). El sentido pedagógico de la educación se

establece en nuestros días, desde las vinculaciones entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica, como un sentido espacial (territorializado), temporal (durable), de género (cultural) y de diferencia específica (formativo). Desde el punto de vista del sentido de la educación, toda acción educativa se cualifica como de sentido territorial, durable, cultural y formativo y admite variadas respuestas, atendiendo a las circunstancias de cada caso (Touriñán, 2016).

En Pedagogía, el sentido de la educación es un elemento fundamental en el significado de educación, no porque se cualifique la vinculación del yo, el otro y lo otro en cada acción, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica, sino porque, si no se conjuga en cada acción la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, no abarcaremos la condición de agente de la educación en su extensión: pues mi derecho 'a' y 'de' la educación es un derecho legal y legítimamente encuadrado en un marco legal territorial y con unas circunstancias concretas que condicionan oportunidades específicas. Si no se salvan los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal, el agente pierde su ubicación de sujeto situado en el mundo. Sin esa reserva, no distinguiremos entre la integración territorial de las diferencias culturales y la inclusión transnacional de la diversidad cultural en cada agente de la educación (Reboul, 1972; Melich, 2010 y 2018; Merieu, 2016; Ortega y Romero, 2019; Ruiz, Bernal, Gil y Escámez 2012; Van Manen, 1998 y 2004).

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 áreas de expresión y experiencia constituyen ámbitos de educación y son susceptibles de intervención pedagógica (Tourriñán, 2017; Tourriñán y Oliveira, 2021; Tourriñán y Longueira, 2018 y 2016).

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 inherente al significado de educación. Tendrá sentido pedagógico*

Cuando hablamos de sentido cultural, por ejemplo, no estamos hablando de una dimensión general de intervención, ni de uno de los ámbitos de la educación (resultado de valorar el área de experiencia cultural como educación), ni de uno de los sentidos filosóficos atribuibles a la educación desde la perspectiva de las finalidades. Cuando hablamos de sentido cultural, estamos pensando en el sentido pedagógico: 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.

En las sociedades abiertas, pluralistas y constitucionalmente aconfesionales, se evidencia la necesidad de modelos de intervención que propicien el sentido cultural como rasgo definitorio propio del significado de la educación, que admite diversas respuestas, desde el multiculturalismo al interculturalismo, desde el tratamiento simétrico al tratamiento asimétrico de las diferencias, desde la integración territorial de las diferencias a la inclusión transnacional de la diversidad, pero

siempre desde una visión coherente con los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación. El sentido cultural de la educación se vincula al principio educativo de la diversidad y la diferencia, en tanto que rasgo definitorio que cualifica el significado de educación, atendiendo a la categoría conceptual y clasificatoria de 'género'.

El sentido pedagógico de la educación está vinculado a la respuesta formativa que en cada momento cultural se da a la condición humana individual, social, histórica y de especie. El sentido de la educación se integra en la orientación formativa temporal de la condición humana por medio de las materias escolares, pero no se confunde con las materias escolares de estudio, derivadas de las áreas culturales que están vigentes y consolidadas en cada momento sociohistórico. Esto es así y, precisamente por eso, tiene sentido decir que toda educación tiene que ser personal (que es rasgo determinante del significado y derivado de la complejidad objetual de 'educación'), pero no necesariamente toda educación es de matemáticas o de física o de literatura o de artes. Al mismo tiempo, tiene sentido decir que toda educación matemática, física, artística o literaria, etcétera, 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, durable, cultural y formativo. Este sentido pedagógico admite diversas respuestas concretas, según se trate de una materia escolar general o profesional, de formación ocasional, permanente o continua, de formación presencial o virtual, de formación sincrónica o asincrónica, etcétera.

El sentido pedagógico de la educación nace de 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 que están presentes en el significado de educación; es un tipo de vinculación que requiere conjugar en el desarrollo formativo de la condición humana la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, articulando en cada acción los límites de lo singularmente personal, lo próximo ambiental y lo universal, tres categorías vinculadas al "yo", "el otro", y "lo otro" en cada caso concreto de actuación (Tourriñán, 2015 y 2013b).



Desde el conocimiento de la educación, el carácter y el sentido de la educación son los dos elementos que integran el *significado* de 'educación'; el carácter determina el significado; el sentido lo cualifica. 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* que determina el significado de educación desde su complejidad objetual (axiológico, integral, personal, patrimonial, gnoseológico y espiritual) 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 (territorial, durable, cultural y formativa). Al yo, en tanto que singularidad individualizada, hay que formarlo en todos los rasgos de carácter inherentes al significado de la educación. Al yo, en relación con el otro y lo otro, hay que formarlo en los rasgos de sentido inherentes al significado de educación y darle la respuesta adecuada de acuerdo con las oportunidades concretas y las circunstancias específicas de cada acción (Tourriñán, 2014).

En cada acto educativo se establece vinculación entre el yo, el otro y lo otro y se genera en la educación el sentido de cualificación espacial, temporal, de género y de diferencia específica. En cada acto educativo se concreta un sentido territorial, temporal, cultural y formativo, sin los cuales la educación no queda definida. Toda educación tiene sentido espacial (territorial), temporal (durable), de género (cultural) y de diferencia específica (formativa), cualquiera que sea el área de experiencia cultural con la que educamos y cualquiera que sea el sentido filosófico que le atribuye una sociedad a la educación (Tourriñán, 2014 y 2015).

El sentido durable, territorial, cultural y formativo cualifica la acción educativa en cada caso concreto según las oportunidades. El sentido no determina sin más el significado de la educación. Atendiendo a estas cuatro categorías conceptuales clasificatorias, la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada caso concreto nos permite hablar de

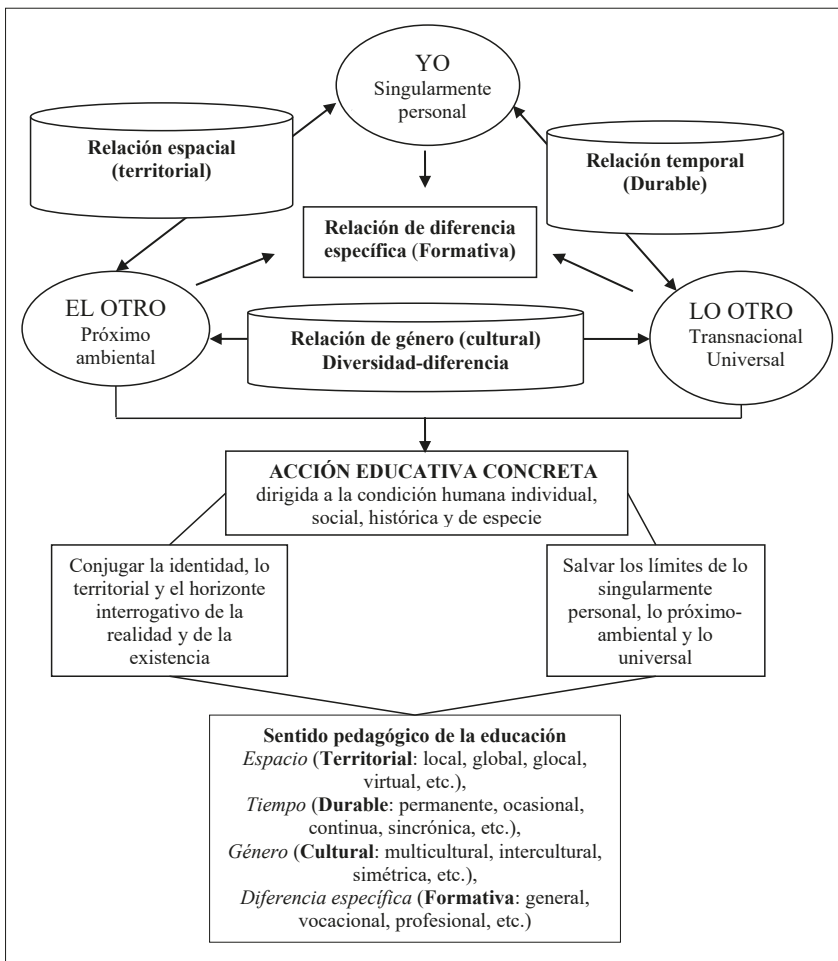
educación permanente y ocasional, de educación presencial y no presencial, de educación sincrónica y asincrónica, de educación virtual, de educación local, global y glocal, de educación multicultural e intercultural, de educación vocacional, general y profesional, etc.

En cada acto educativo conjugamos la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, para salvar los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal, tal como se resume en el Cuadro 1.8.

En cada acto educativo se establece vinculación entre el yo, el otro y lo otro de manera que, atendiendo a las categorías conceptuales clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica, se genera en la educación el sentido territorial, durable, cultural y formativo. En cada acto educativo, desde las relaciones entre el yo, el otro y lo otro, en sí mismas, se conjuga la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia y en cada acción, desde las relaciones en sí mismas, se salvan los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal. En cada acto educativo se concreta un sentido territorial, duradero, cultural y formativo sin los cuales la educación no queda definida. Toda educación tiene sentido temporal, territorial, cultural y es específicamente formativa. El sentido de diversidad cultural, permanente o no, glocal o no y de formación vocacional o no, cualifica la educación en un concreto marco cultural y territorial. El sentido no determina sin más el significado de la educación; lo cualifica y esa cualificación tiene condicionamiento territorial integrado en cada orientación formativa temporal. Ni todo en la educación de la diversidad es fusión o integración cultural, por ejemplo, ni toda educación es educación, si propicia la fusión o la integración, porque no solo se respeta la diversidad desde la fusión o la integración. Es decir, siempre habrá una respuesta que marca el sentido de la educación respecto de la categoría conceptual “género”, porque toda educación tiene sentido cultural, pero la respuesta educativa al sentido cultural de la diversidad no es sólo una, porque son igualmente reales y posibles las respuestas de tratamiento simétrico y asimétrico de las diferencias. Y este modo de razonar se aplica a cada concreción de sentido: ni hay una sola respuesta

de sentido educativo frente a la diversidad cultural, ni hay un solo tipo de respuesta educativa al sentido educativo derivado de la categoría conceptual espacio; ahora bien, la respuesta, por ser global, local o glocal, según los casos, tiene sentido territorial.

*Cuadro 1.8: Sentido pedagógico de la 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, 2014, p. 500.

En cada acto educativo se establece vinculación entre el yo, el otro y lo otro de manera que, atendiendo a las categorías conceptuales

clasificadoras de espacio, tiempo, género y diferencia específica, se genera en la educación el sentido territorial, durable, cultural y formativo. En cada acto educativo, desde las relaciones entre el yo, el otro y lo otro, en sí mismas, se conjuga la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia y en cada acción, desde las relaciones en sí mismas, se salvan los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal. En cada acto educativo se concreta un sentido territorial, duradero, cultural y formativo sin los cuales la educación no queda definida. Toda educación tiene sentido temporal, territorial, cultural y es específicamente formativa. El sentido de diversidad cultural, permanente o no, glocal o no y de formación vocacional o no, cualifica la educación en un concreto marco cultural y territorial. El sentido no determina sin más el significado de la educación; lo cualifica y esa cualificación tiene condicionamiento territorial integrado en cada orientación formativa temporal. Ni todo en la educación de la diversidad es fusión o integración cultural, por ejemplo, ni toda educación es educación, si propicia la fusión o la integración, porque no solo se respeta la diversidad desde la fusión o la integración. Es decir, siempre habrá una respuesta que marca el sentido de la educación respecto de la categoría conceptual “género”, porque toda educación tiene sentido cultural, pero la respuesta educativa al sentido cultural de la diversidad no es sólo una, porque son igualmente reales y posibles las respuestas de tratamiento simétrico y asimétrico de las diferencias. Y este modo de razonar se aplica a cada concreción de sentido: ni hay una sola respuesta de sentido educativo frente a la diversidad cultural, ni hay un solo tipo de respuesta educativa al sentido educativo derivado de la categoría conceptual espacio; ahora bien, la respuesta, por ser global, local o glocal, según los casos, tiene sentido territorial.

## **12. La afectividad es el nexo en relación educativa, que se ajusta al significado de educar desde la actividad común**

La relación educativa es “educativa”, porque tiene la finalidad de educar y se ajusta al significado de esa acción. Pero convivir, comunicar y cuidar son relaciones previas a la relación educativa que establecen

condiciones necesarias, pero no suficientes de esta. *La relación educativa es, genéricamente, relación y es, específicamente, educativa.* La relación educativa es un concepto con significado propio, vinculado al carácter de la educación, y requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción.

La triple condición derivada de la consideración de valores, agentes y acción educativa marca la complejidad objetual de “educación” y hace que el conocimiento de la relación educativa, si se respeta esa complejidad, pueda entenderse sin renunciar a los rasgos derivados de la complejidad que determinan realmente el significado de ‘educativo’ en la relación, singularizándola respecto de otros tipos de relaciones.

Como hemos expuesto en el epígrafe 3, dedicado a la función pedagógica, 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 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.

La relación educativa, lo reitero, no es básicamente un problema de enseñanza, pues esta puede usarse para educar o no, ni un problema de conocimiento que puede permanecer separado de la acción. La relación educativa es básicamente un problema de conocimiento y acción vinculados al significado de la educación en cada ámbito construido para intervenir. Todo esto es, en mi opinión, lo que *hace que la relación educativa no pueda darse por comprendida, si no se interpreta como un*

*ejercicio de libertad comprometida y como una actividad responsable. No existe la neutralidad de la tarea (Tourriñán, 2023d).*

Si la relación que establecemos es educativa, *hay que comprometerse* y defender el significado de la educación en el diseño educativo de cada espacio de intervención categorizado como ámbito de educación. Para mí, 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, las áreas de experiencia y las formas de expresión en cada acepción técnica de ámbito.

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 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). El diseño educativo propicia la relación educativa ajustada a principios de educación y a principios de 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 implementar una acción educativa concreta, controlada y programada desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia y grado escolar.

El *diseño educativo* queda definido para mí en este trabajo como la ordenación racional (espacio-temporal) de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar.

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, *al construir el área como ámbito de educación*.

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 y que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos.

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico respecto de las cuestiones que afectan a la relación libertad-educación. La verdadera postura de la escuela es la postura de libertad comprometida y de actividad responsable, pues la garantía de libertad no es la neutralidad del profesor, sino el respeto a la integridad de la personalidad del educando: un sujeto que piensa, tiene sentimientos, se compromete, elige actuar, decide proyectos y crea símbolos para significar la realidad y la cultura desde su propia condición humana como agente actor y autor. *Desde la perspectiva de la relación educativa, la educación es educación de la inteligencia, de la voluntad, de la afectividad, de la construcción de procesos enmarcados en fines y medios, de la construcción de metas y proyectos decididos y de la construcción de cultura*. Eso es lo que corresponde a las actividades comunes internas y a las dimensiones generales de intervención vinculadas a ellas, apoyándose en las actividades comunes externas (Touriñán, 2022b).

En la educación en general, cada acto de realización del valor implica el paso del conocimiento a la acción y eso quiere decir que, atendiendo a las oportunidades y a los recursos disponibles, tenemos que ejecutar, interpretar y expresar. Cuando elegimos finalidades, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor

en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida y lo sentimos; hacemos, de nosotros, nuestro propio patrimonio y nos identificamos en las decisiones que adoptamos, con sentimientos positivos hacia y desde esa identificación. Actuamos con libertad, determinación y decisión y hacemos integración afectiva, cognitiva y simbolizante-creadora. Articulamos valores pensados y creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad; establecemos relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, creando cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana y expresamos el distinto grado de compromiso con nosotros y con el otro y lo otro por medio de la relación compleja entre valores y actividad común interna del educando. Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos reconocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos entrega a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y sentir positivamente un valor, tiene su manifestación afectiva en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción, que siempre exige, además, integración cognitiva y creadora. Y por todo eso, respecto de la relación educativa, *la libertad y la compasión son principios de la intervención*: elegimos y tenemos sentimientos hacia nosotros mismos, lo demás y los demás: tenemos que *compadecemos*, sentir con nosotros y con el otro y lo otro en cada elección, desde nuestra condición humana. Privarnos de ello, es privarnos de una parte fundamental, integrante de la actividad común interna del hombre que se manifiesta, querámoslo o no, en la condición humana.

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 *sentido* de la educación es lo que la cualifica; es la específica perspectiva de enfoque o cualificación, que se infiere de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en



cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica.

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.

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

De este modo, en cada intervención, se manifiesta el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, en tanto que definición real. 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, además, a los rasgos de carácter y sentido propios del término ‘educación’.

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 pedagógico de la educación (territorial, duradera, de diversidad cultural y específicamente formativa con sentido general, profesional y vocacional), así como los criterios de uso y finalidad, que se hacen patentes en la orientación formativa temporal del concepto de educación en cada intervención.

Atendiendo a los rasgos de carácter derivados de la actividad común interna y externa y de los de sentido pedagógico que determinan y cualifican el significado de educación, se infieren las finalidades intrínsecas (autóctonas, nacidas del conocimiento de los rasgos internos del significado de educación). A estas finalidades las denominamos, con rigor lógico, metas pedagógicas. Las finalidades intrínsecas son las que se deciden dentro del sistema 'educación' 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 conocimiento del ámbito educación, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual sobre educación elaborado con el conocimiento de la educación. Son decisiones técnicas (realizadas dentro de un ámbito específico, el de educación) con fundamento en el conocimiento de la educación para elaborar reglas y normas dentro del propio ámbito de conocimiento (Touriñán, 2017a). Las metas pedagógicas, fundadas en el conocimiento de la educación, obedecen a criterio lógico de derivación desde los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación. Las metas pedagógicas vinculadas con los rasgos de carácter derivados de la actividad común interna que se integran en el significado de educar son: *sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental*. Las metas pedagógicas vinculadas con los rasgos de carácter derivados de la actividad común externa que se integran en el significado de educar son: *Diversión, Consecución de resultados, Dominio del objeto de estudio, Búsqueda de conocimiento, Realizar acciones y Colaborar*. Las metas pedagógicas vinculadas con los rasgos de sentido

derivados de relación entre el yo, el otro y lo otro en cada interacción que se integran en el significado de educar son: *convivir, perfeccionarse, instruirse y formarse*.

Desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común interna (pensar, sentir, querer, elegir hacer, decidir actuar y crear) se dice que la educación tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y obedece a principios de integración cognitivo-comprensiva (*comprensión cognitiva*), de integración afectivo-expresiva (*expresión afectiva*), de compromiso original autóctono (*autenticidad*), de sentido de acción coherente (*responsabilidad*), y sentido de vida idóneo identitario (*individualización*), de integración creativa de signos y símbolos (*interpretación simbólica creativa*). Y, desde la perspectiva de los rasgos de sentido derivados de relación entre el yo, el otro y lo otro en cada interacción, los principios que se integran en el significado de educar son: *socialización territorializada, progresividad en el perfeccionamiento, diversidad y diferenciación e interés de formación común, específica y especializada, según corresponda*.

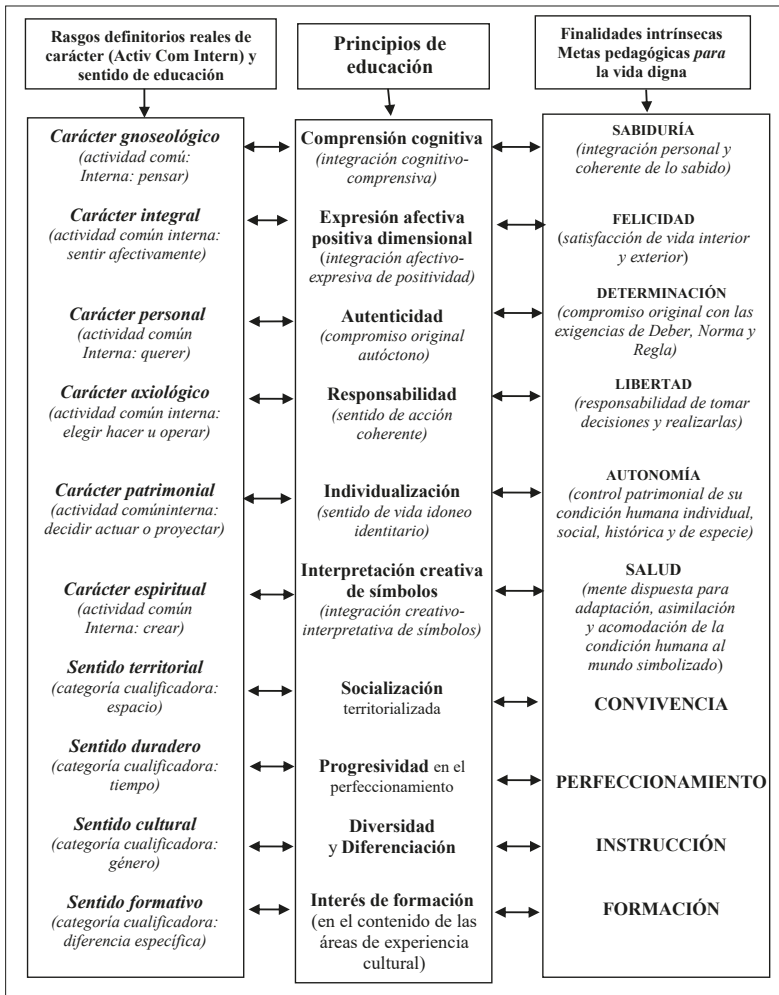
A su vez, desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación), se dice que la educación tiene *carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador* y obedece a principios de *Participación, Rendimiento, Organización, Curiosidad, Implicación e Interacción*.

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.

Pero no se puede lograr la relación educativa sin integrar en la interacción los criterios de definición nominal y real haciendo explícita en

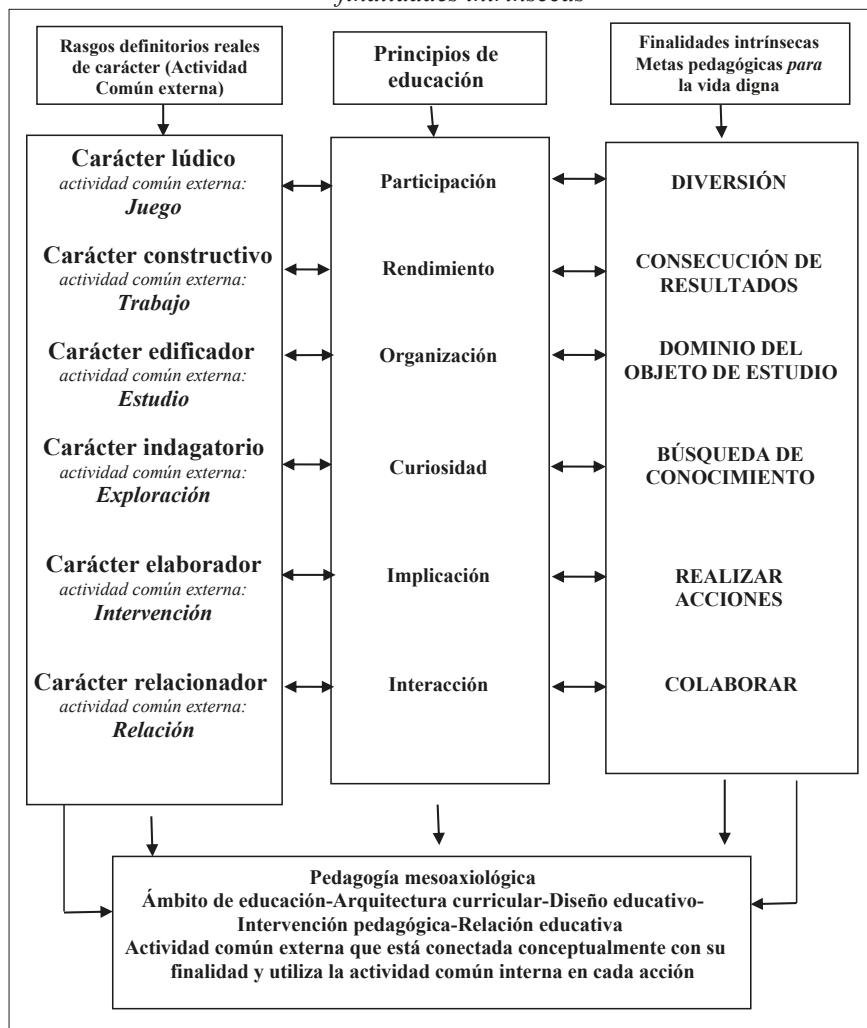
la intervención la relación entre actividad común, rasgos definitorios, principios derivados y metas pedagógicas. Y todo ello queda reflejado en los dos Cuadros siguientes, referidos a la *Relación entre actividad común, rasgos definitorios, principios y finalidades* (Cuadros 1.9 y 1.10).

*Cuadro 1.9: 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 y Olveira, 2021, p. 241. Elaboración propia.

*Cuadro 1.10: Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas*



Fuente: Touriñán y Olveira, 2021, p. 242. Elaboración propia.

Si esto es así, podemos concluir afirmando que, desde la perspectiva 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, *Educación* es un proceso de formación y construcción que consiste en realizar el significado de la educación en

cualquier ámbito educativo, *desarrollando por medio de la actividad común interna y externa del educando* 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, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad. El hecho es que sin la actividad común no es posible educar y gracias a la actividad común podemos intervenir pedagógicamente interaccionando en la relación educativa integrando rasgos definitorios, principios y finalidades (Tourriñán, 2024).

### **13. Consideraciones finales: la relación educativa es el medio idóneo de interacción entre educando y educador y su valor pedagógico como medio es innegable**

La relación educativa es la forma sustantiva de la intervención educativa; es su acto concreto. La relación educativa es la interacción que realizamos para educar. En la relación educativa pasamos del conocimiento a la acción; debemos pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. En cada interacción debemos saber cómo es la relación teoría-práctica.

La Pedagogía valora como educativo cada medio utilizado en la intervención, ajustándolo al significado de educar. De ese modo se consigue una mejor aplicación a la explicación, comprensión e interpretación de los acontecimientos educativos y de sus posibilidades de transformar la intervención. Es la perspectiva meso-axio-lógica de la Pedagogía: comprender cada medio utilizado en la intervención como medio valorado como educativo.

Desde la Pedagogía, y en perspectiva mesoaxiológica, se puede fundamentar que la relación educativa es interacción de identidades para educar; es un concepto con significado propio, vinculado al significado de educación y, dado que el paso del conocimiento a la acción requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción, la relación

educativa se convierte en el medio idóneo de interacción educando-educador y cumple las condiciones propias de los medios.

Cada acción educativa necesita de medios para poder ser realizada. Y el primer medio necesario es el que nos permite pasar del conocimiento a la acción. Como educando percibo la acción del profesor como determinante externo de mi conducta y actúo en consecuencia para educarme. Los primeros medios que utilizo para educarme son mis actividades internas. Tengo que elegir, comprometerme y decidir y, para pasar de saber que algo me educa a realizarlo, tengo que ejecutar en la acción, lo comprendió e interpretado, expresándolo; debo conseguir la integración afectiva, cognitiva y creadora. No hay otro modo de educarse y así tiene que ser contemplada la interacción en la relación educativa como medio (Tourriñán, 2016, 2020b, 2022a, 2023c).

Los medios se ajustan a la finalidad, porque nacen dentro del esquema medios-fines y los medios se ajustan a la definición de educación, porque cualquier medio no es sin más un medio educativo. Este es el punto clave de su valor pedagógico, que se completa en la misma medida en que somos capaces de entender que los medios, al ser relativos a una finalidad, son medios respecto de un sujeto que actúa; que actúa para realizar la finalidad de la acción.

El valor pedagógico pleno ajusta el medio al agente, a la finalidad y a la acción, en cada circunstancia. La *versatilidad*, la *reversibilidad*, la *reemplazabilidad* y la *recursividad*, que son propiedades de los medios, se convierten en condiciones singulares del sentido pedagógico de estos y de la relación educativa: un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto (versatilidad); un medio es un fin mientras no se ha conseguido y una vez conseguido es un medio para otro fin (reversibilidad); en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones (reemplazabilidad); los medios son limitados pero aportan soluciones recursivas que descargan las carencias y superan, de alguna manera las limitaciones, son medios finitos, pero permiten soluciones infinitas (recursividad).

Los medios son elementos imprescindibles para el ejercicio de la libertad, pero sólo mantienen su valor a condición de que tengamos una clara conciencia de su concepto y de su alcance respecto del sujeto que los usa. Los medios están vinculados siempre a la relación medios-fines. Si hay medios, es porque hay una relación medios-fines y nos marcamos fines (SI(e)TE, 2016 y 2019).

Nadie niega el valor de los medios de manera absoluta. Incluso aquellos que reducen, erróneamente, la libertad a una posibilidad mental o imaginaria respecto de nuestra situación real, reconocen que tienen que contar con los medios necesarios para hacer posible esa imaginación libre.

En el punto de partida, los medios marcan las condiciones reales de posibilidad del ejercicio de cualquier actividad. Si no hay medios no hay ejercicio de la actividad. Los medios son componente estructural de la acción y por eso en cada acción según usemos los medios podremos convertirnos o no en un obstáculo para nosotros mismos y nuestras acciones. Y esto se aplica a la relación educativa en cada interacción. Podemos utilizar los medios en nuestra contra o usarlos a favor de nuestra acción. Algunos, basándose en el poder que tienen los medios para impedirnos obrar, afirma un valor absoluto de éstos, hasta el extremo de confundirlos con la libertad.

Efectivamente, los medios tienen el poder de anular la posibilidad de obrar. Pero, en última instancia, frente a los que confunden la libertad con los medios, afirmamos que los medios sólo tienen un valor condicionado al sujeto libre. Los medios carecen de valor para el sujeto que no se asume como agente actor y autor de sus acciones, comprometiéndose voluntariamente para ordenar su realidad y disponer los medios de acuerdo con ella.

En consecuencia, no se trata de despreciar los medios, ni de hacer de ellos una panacea. La libertad es una posibilidad humana que se ejerce en cada situación concreta con unos medios específicos y determinados en virtud de las circunstancias que en esa situación se dan. No importa en este momento cuáles sean esas circunstancias; pero, en ellas, no nos reconocemos obrando libremente, si no podemos hacer aquello que



habíamos decidido y a pesar de que en esa misma circunstancia podamos hacer otras cosas.

Además de que la propia condición humana es de suyo limitada, el hombre tiene que contar con situaciones en las que sus posibilidades de hacer lo que ha decidido estén anuladas o limitadas por la ausencia de los medios requeridos para ello. En este último caso nuestra condición de seres libres puede manifestarse en la capacidad que el hombre tiene de, una vez asumida su situación, actuar con iniciativa personal para subsanar esa carencia. A veces, el individuo no podrá lograrlo por sí solo. Pero en estos casos es de desear que el ordenamiento jurídico de la sociedad cumpla con justicia las exigencias del orden social y pueda superar las deficiencias de esas condiciones negativas. Desde esta perspectiva, lo social, como categoría distinta de lo público y lo privado, más que un estado o una cosa concreta es una situación en la que se trata de favorecer el bien privado con unos medios que no le pertenecen.

Asimismo, también se comprende que los medios negativos, que limitan el ejercicio de la libertad, no siempre lo hacen con la misma radicalidad. Mientras que los utensilios de trabajo pueden ser sustituidos por otros para obrar libremente y, a lo sumo, nos han demorado un tiempo relativamente breve la posibilidad de obrar, la carencia de medios económicos en grado extremo puede anular totalmente la posibilidad de realizar lo decidido. Sin embargo, salvo en situaciones de crisis profunda, los recursos no son tan escasos como para que no sea posible arbitrar - por uno mismo o por medio del orden social- las medidas oportunas a fin de que pueda subsanarse la limitación que produce su ausencia.

Por último, tenemos que darnos cuenta de que los medios, no sólo pueden ser usados por un hombre para favorecer su libertad; además, los medios pueden ser usados intencionalmente por una persona en contra de la libertad de otra. Los medios por sí solos no pueden destruir nuestra condición de seres libres, sino, solamente, la posibilidad de ejercer la libertad. Pero algo distinto ocurre en otras situaciones en las que nuestra circunstancia es estar frente a otro hombre que usa unos medios en contra de nosotros. En estos casos, si la instrumentalización es efectiva, no sólo no podremos hacer lo que habíamos decidido, sino que, además,

nos podemos ver obligados a hacer lo que no queremos, nos podemos ver obligados a no obrar, o, lo que es peor, pueden anular nuestra libertad interior. Como ya sabemos, la manipulación y el adoctrinamiento y la coacción intimidatoria son posibilidades inequívocas de anular la capacidad de decisión, de obligar a un hombre a hacer lo que no quiere o de impedirle hacer lo que quiere, o de actuar sin ser consciente de que está siendo instrumentalizado.

Desde el punto de vista de la acción, y aunque no todos los medios tienen el mismo carácter de necesidad, en conjunto, pueden agruparse en *medios internos* (a veces llamados intrínsecos y también directos si nacen de nuestra actividad), *si* esos medios están dentro del educando en el momento de la acción, son los medios que actúan desde el interior del educando, están en su estructura personal y *medios externos* (a veces llamados extrínsecos y también indirectos), *si* esos medios provienen del exterior, nacen fuera del educando y están fuera de su estructura personal; es decir, se aportan desde fuera del educando en el momento de la acción.

Así, por ejemplo, son *medios internos*, nuestra actividad interna de pensar, de sentir, de querer, de operar, de proyectar de crear, nuestra propia experiencia, nuestros instintos, nuestras emociones, nuestras extremidades, nuestros conocimientos; en definitiva son medios internos nuestras competencias, nuestras capacidades específicas (de jugar, de trabajar, de saber, de explorar e indagar o investigar, de intervenir y de relacionar el yo con el otro y con lo otro), nuestros hábitos, nuestras disposiciones básicas, nuestras destrezas, nuestro cuerpo, nuestras ideas, etc. A su vez, son *medios externos* cualquier instrumento o cualquier fuente de recursos, externa al educando, como, por ejemplo, los útiles de trabajo, el dinero, una escuela, un gobierno, la película que nos proyectan, lo que dice el profesor, los libros, los deberes, los juegos, los trabajos, los estudios, la realidad explorable y utilizable, las reglas de acción e intervención, las relaciones familiares, sociales, de amistad, de cuidado, etcétera, el entrenamiento, las estrategias de motivación, los entornos de aprendizaje, los reforzadores e inhibidores (identificados tradicionalmente con los premios y castigos), las nuevas tecnologías de la

información y las comunicaciones, los medios de comunicación de masas (radio, televisión, prensa), los medios audiovisuales y otros recursos pedagógicos de uso educativo y didáctico e instructivo. Y todos son recursos e instrumentos en la relación educativa

En relación con los medios, la Pedagogía Mesoaxiológica es *pedagogía mediada*: valora cada medio como educativo, ajustándolo al significado de educar por medio del conocimiento de la educación alcanzado y selecciona los medios que se usan como elementos de realización de la acción educativa en cada ámbito de educación construido (Tourriñán 2015).

Utilizar los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades, es el problema que ahora nos ocupa y reconozco que es uno de los temas que más literatura ha generado en Pedagogía. Se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad interna: pensar, sentir afectivamente, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando), y desde cada actividad externa (juego, trabajo, estudio, intervención, indagación-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 (Tourriñán, 2014).

En sentido genérico, hacemos sinónimos medios, recursos o instrumentos. Los recursos se identifican con los medios y son instrumentos utilizados por alguien para lograr una meta. Ahora bien, Si hablamos de recursos humanos debe entenderse que estamos hablando de manera subalternada de los agentes, bajo el principio de oportunidad organizativa.

Precisamente por eso, en el lenguaje común admitimos la diferencia. Los *recursos* son todo aquello que alguien (el agente) utiliza y dispone convenientemente para lograr un fin; en este sentido se habla de recursos pedagógicos. Los recursos son todo aquello con lo que se cuenta para lograr un fin, y determinados agentes pueden ser usados como

recurso por otro agente para sus propias metas; hay recurso pedagógicos materiales y humanos. A su vez, los *agentes* disponen de medios internos y externos para su actividad. Y en relación con los medios, los agentes se valen de *instrumentos*, que son objetos o utensilios, mecanismo, ingenios utilizados producir algo (lápices, papel, flauta, piano, mapas, sonidos, libros, sinfonías, imágenes, películas, videos, radios, TV, DVD, Pdf, documentos, etcétera) y de técnicas y de procedimientos

Desde el sentido propio del lenguaje común admitimos la gradación de extensión de mayor a menor entre *recursos para la acción* (materiales y humanos), *medios de los agentes* (internos y externos) e *instrumentos de la actividad* (naturales y artificiales) o de realización de la tarea. Y esto se aplica a la relación educativa en cada interacción.

La relación educativa implica actividad comprometida y, además, es una *actividad responsable*, porque actuamos para educar, es decir, para que cada educador, junto con el educando, genere en cada educando la relación educativa respecto de sí mismo, de tal manera que éste no sea sólo actor, sino también autor de su propio proyecto de vida en lo que pueda, en cada ámbito de intervención creado:

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y elección, de manera que podemos establecer el sentido responsable de acción, construyendo procesos desde la relación medios-fines.
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y obligación, de manera que podemos establecer el compromiso personal de acción.
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y decisión, de manera que podemos establecer el sentido de vida individualizado que se busca en esa acción, construyendo metas.
- en la relación educativa se crea una vinculación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que hablamos de experiencia sentida del valor como integración afectiva.

- en la relación educativa se crea una vinculación entre ideas y creencias con las expectativas y convicciones, por medio de las formas de pensamiento, de manera que somos capaces de integrar cognitivamente los valores pensados y creídos con la realidad.
- en la relación educativa se crea una vinculación entre signos y significados, debido a la relación humana de lo físico y lo mental, de manera que somos capaces de hacer integración simbolizante-creadora y darle significado a la condición humana en el mundo simbolizado, construyendo cultura.
- en la relación educativa se crea una vinculación entre categorías de espacio-tiempo-género-diferencia específica, respecto de la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, de manera que somos capaces de mantener en cada intervención el sentido territorial, duradero, cultural y formativo de la educación.

La relación educativa tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes. Cada caso de intervención es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión, razón y creación, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido específico en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. En la relación educativa se gestionan ámbitos educativos y en cada ámbito se gestionan cada una de las relaciones derivadas de la complejidad objetual de educación.

La relación educativa, lo reitero, no es una cuestión de educabilidad, ni de educatividad, ni de oportunidad de educar, sino todo eso junto en una acción concreta. Y como acción concreta está definida en sus propios términos que se establecen desde la condición fundamentante del valor, la doble condición de agente y la doble consideración de conocimiento y acción para el objeto 'educación'. La

relación educativa responde a rasgos reales definidos de carácter y sentido inherentes al significado de educar.

La manera de responsabilizarse de la relación educativa y de comprometerse pedagógicamente con ella, marcan un sentido profundo de la educación, alejado igualmente de la amenaza fundamentalista del adoctrinamiento, de la ilusión antipedagógica del neutralismo y de la propuesta instrumentalizadora de la manipulación, y la coacción intimidatoria, errores siempre posibles, pero evitables, en la formación. Cuando uno educa, se establece una relación directiva de autoridad, basada en la confianza que una persona otorga a otra para dirigir sus conductas en un determinado ámbito de su existencia, -en este caso, el educando-, que es guiado mediante actividad responsable para que decida hacer lo que debe, para obedecer y para que emprenda la tarea de ser actor y autor de sus propios proyectos.

En definitiva, la relación educativa es “educativa”, porque cumple los criterios de uso del lenguaje común para la educación, tiene la finalidad de educar y se ajusta al significado de esa acción. En la relación educativa interaccionamos para realizar la actividad de educar, y para ello cuidamos, enseñamos, convivimos, comunicamos y mediamos, pero siempre con la finalidad presente de educar, es decir, de cumplir las condiciones de significado de ese concepto en cada acción educativa concreta. Y todo eso hace de la relación educativa un ejercicio de libertad comprometida y una actividad responsable y compasiva que se ejerce en cada acción educativa concreta.

La relación educativa es, por tanto, el medio a través del cual buscamos la concordancia valores-sentimientos en cada interacción y para ello elegimos, nos comprometemos, decidimos y realizamos lo decidido. Y para realizar, ejecutamos mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. La realización exige ejecutar mediante la acción. Y esa acción, además de la actividad común interna del sujeto, utiliza siempre la actividad común externa del educando. Realizamos por medio del juego, del trabajo, del estudio, de la indagación-exploración, de la intervención en cada acto y de la relación que se establezca entre el yo y las cosas usadas en cada interacción, que está definida siempre como

relación yo-el otro-lo otro. Y todo esto es visto por el educador en la relación educativa como medios para la acción de educar, de manera que la relación educativa se convierte en el medio idóneo de interacción educador-educando.

#### 14. Referencias bibliográficas

- Agís, M. (2011). *Conocimiento y razón práctica: un recorrido por la filosofía de Paul Ricoeur*. Madrid: Instituto Emmanuel Mounier.
- Agis, M. (2019). *Anatomía do pensar. O discurso filosófico e a súa interpetación*. Vigo: Galaxia.
- Arboleda, J. C. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Boletín REDIPE*, 3 (4), marzo, 55-66.
- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Bantock, G. H. (1970). *Freedom and Authority in Education*. London: Faber and Faber.
- Beauchamps, T. y Childress, J. (1979). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press.
- Berlo, D. K. (1979). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo, 10ª reimp.
- Campillo, J.; Esteve, J. M.; Ibáñez-Martín, J. A. y Touriñán, J. M. (1974). *Teoría de la educación (Filosofía de la educación)*. Madrid: UNED.
- Carr, D. (2014). Diverse Senses and Six Conceptions of Education. *Revista española de pedagogía*, 72 (258), 219-230.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Daza, B. C. (2009). Ambiente de aula: Ética del Cuidado y Disciplina Positiva. En G. I. Rodríguez (Ed.), *Educación en Valores y Ciudadanía desde una Perspectiva Cotidiana*. Bogotá, DC: Editorial Delfín, pp. 29-40.
- Dearden, R. F.; Hirst, P. H. y Peters, R. S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Duch, L. y Melich, J. C. (2005). *Escenarios de la corporeidad*. Madrid: Trota.
- Dürr, O. (1971). *Educación en la libertad*. Madrid: Rialp.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación, un compromiso con la memoria: un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro.
- García del Dujo, A (2022). (Coord.). *Pedagogía de las cosas. Quiebra de la educación de hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Ferrater, J. (1979). *De la materia a la razón*. Madrid: Alianza Universidad.
- Ferrater, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. 3 vols. Madrid, Alianza.
- Froebel, F. (1999). *La educación del hombre*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (Edición original alemana de 1826. Edición digital -basada en la edición neoyorkina de 1902 de Appleton-, disponible con acceso el 6 de mayo de 2014 [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacion-del-hombre--0/html/fefd1772-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_1.html#I\\_1](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacion-del-hombre--0/html/fefd1772-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html#I_1)

- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Troquel.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, (96), 606-633.
- Gusdorf, G. (1973). *¿Para qué los profesores?* Madrid: EDICUSA.
- 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.
- Ibáñez-Martín, J. A. (Coord.) (2013). *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1969). El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea. *Revista de Filosofía*, XXVIII (108-111), enero-diciembre, 77-93.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2010). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa*. Lección inaugural del curso académico 2010-2011. Facultad de Educación. Madrid: Universidad Complutense.
- Jeffreys, M. V. C. (1955). *Beyond Neutrality*. Londres: Pitman and Sons.
- Kant, E. (1966). *Reflexions sur l'Education*. París: Vrin.
- Katz, M. S.; Noddings, N. y Strike, K. A. (2002). *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación* (Texto original en inglés "Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education"). Barcelona: Idea Books.
- Kemp, P. (2000). Four Ethical Principles in Biolaw. En J. D. Rendorff y P. Kemp (Eds.), *Bioethics and Biolaw, Vol. II, Partners Research*, Copenhagen: Centre for Ethics and Law, pp. 13-22.
- Luft, J. (1976). *La interacción humana*. Madrid: Marova.
- 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.
- Maslow, A. H. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- Mcluhan, M. y Powers, B. R. (1995). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Melich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Melich, J. C. (2018). *Contra los absolutos*. Barcelona: Fragmenta.
- Menne, A. (1976). *Introducción a la lógica*. Madrid: Gredos, 2ª ed.
- Merieu, Ph. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Barcelona: Paidós.



- Millán Puelles, A. (1951). Los límites de la educación en Karl Jaspers. *Revista Española de Pedagogía*, 9 (35), 439-448.
- Mínguez, R. (2012). La convivencia como responsabilidad con el otro: una propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversidad. En J. M. Touriñán (Dir.), *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo, pp. 281-304.
- Morin, E. (2009). *El método 5. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra. 4ª ed.
- Mosterín, J. (2008a). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.
- Mosterín, J. (2008b). *Lo mejor posible. Racionalidad y acción humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Noddings, N. (1992). *The Challenges of Care in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002). Atención, justicia y equidad (texto original en inglés, "Care, Justice and Equity."). En M. S. Katz, N. Noddings y K. A. Strike, *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación* (Texto original en inglés "Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education"). Barcelona: Idea Books, pp. 15-30.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós. 4ª reimp.
- Ortega, P. (2014). Educar en la alteridad. *Boletín REDIPE*, 3 (4), marzo, 6-20.
- Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Barcelona: Octaedro.
- Page, E. B. (1984). Un confortable escándalo: deberes para casa y clases sociales. En SEP, *Educación y sociedad plural*. VIII congreso nacional de Pedagogía. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela-Sociedad española de Pedagogía, pp. 137-145.
- Peiró, S. (2012). *Convivencia y educación: problemas y soluciones. Perspectivas europea y latinoamericana*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Pinker, S. (2011). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino. 3ª reimp. (Original de 1997).
- Pinker, S. (2012). *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Barcelona: Paidós. (Original de 2012).
- Quintana, J. M.ª (1988). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad, transformar la educación?* Madrid: Narcea.

- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad, transformar la educación?* Madrid: Narcea.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation: Analyse du discours pédagogique*. Paris, P.U.F.
- Reboul, O. (1994). *Introduction à la rhétorique: Théorie et pratique*. Paris, P.U.F., 2ª ed.
- Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ruiz Corbella, M.; Bernal Guerrero, A.; Fernando Gil Cantero, F.; y Escámez Sánchez, J. (2012). Ser uno mismo. repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 24 (2), 59-81.
- Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Scheffler, I. (2010). *In Praise of the Cognitive Emotions. And Other Essays in the Philosophy of Education*. New York: Taylor & Francis e-Library (Routledge Revivals). (First Edition, 1991, Routledge).
- SI(e)TE (2010). Violencia, Convivencia y Educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, (8), 6-23.
- SI(e)TE (2016). *Repensar las ideas dominantes en la educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- SI(e)TE (2019). *Saber para hacer en educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Stewart, D. K. (1973). *Psicología de la comunicación. Teoría y análisis*. Buenos Aires: Paidós, 2ª ed.
- Tobío, C.; Agulló, Mª S.; Gómez, Mª V. y Martín, T. (2010). *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI*. Barcelona: Obra Social Fundación "la Caixa".
- Touriñán, J. M. (1979). *El sentido de la libertad en la Educación*. Madrid: Magisterio Español.
- Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.
- Touriñán, J. M. (2013a). *La relación educativa como ejercicio de libertad comprometida y de actividad responsable*. En J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson, pp. 123-168.
- Touriñán, J. M. (2013b). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En Grupo SI(e)TE. Educación (2013). *Desmitificación y crítica de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92. Vid. et. (2023), *Conocer áreas culturales, enseñar áreas culturales y educar CON las áreas culturales*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica

- patrocinada por Redipe. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe (Libro 2). (ISBN: 978-84-921846-0-6).
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. Vid. et. (2023), *Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la intervención. Donde está la educación, desde la Pedagogía Mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. (Libro 8). ISBN: 978-84-921846-6-8.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira (Disponible 2ª ed. de 2016).
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. A Coruña: Bello y Martínez. Vid. et. (2023), *Principios de educación, principios de intervención y principios de investigación pedagógica. La Pedagogía General*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. (Libro 7). ISBN: 978-84-921846-5-1.
- 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. Vid. et. (2023), *Componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la acción. (Agentes, procesos, producto y medios y principios derivados)*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 5). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-3-7).
- Touriñán, J. M. (2019a). 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), 7-31.
- Touriñán, J. M. (2019b). La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), mayo, 17-84.
- Touriñán, J. M. (2019c). ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación*. Barcelona: Octaedro, pp. 287-330.
- Touriñán, J. M. (2019d). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26 (1), 223-279.
- Touriñán, J. M. (2020a). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.

- Touriñán, J. M. (2020b). Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa. En A. Medina, A. de la Herrán y M.<sup>a</sup> C. Domínguez, *Hacia una Didáctica humanista*. Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED, pp. 199-268.
- Touriñán, J. M. (2020c). Alcance de 'Teoría de la Educación' en la carrera de Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (4), abril, 25-89. *Vid. et.* (2020), La teoría de la educación es disciplina y es herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica. *International Multidisciplinary Journal CREA*, 1 (1), 3-50. *Vid. et.* (2020), Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), 28-58.
- Touriñán, J. M. (2020d). 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. *Vid. et.* (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: The Signification of Knowledge of Education Does Not Cover the Dual Model. *Revista de investigación en educación*, 18 (3), 210-257. *Vid. et.* (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: Signification of Knowledge of Education. *Journal of Language and Education Policy*, 1 (5), 1-33.
- Touriñán, J. M. (2021a). Teoría de la Educación: ámbito disciplinar en la carrera de Pedagogía. En S. G. Pimenta y J. L. Severo, *PEDAGOGIA: teoria, formação, profissão / organização*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 73-102.
- Touriñán, J. M. (2021b). 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. *Vid. et.* (2021), Building Fields of Education from Pedagogy: Knowledge of Education and Common Activity. *Revista de Investigación en Educación*, 19 (2), 81-111.
- Touriñán, J. M. (2021c). Concept of Education: Confluence of Definition Criteria, Temporary Formative Orientation and Common Activity as Core Content of Its Meaning. *Revista Boletín Redipe*, 10 (1), enero, 28-77. *Vid. et.* (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. (2022a). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2022b). Conocimiento de la educación y actividad común. Construyendo ámbitos de educación desde la pedagogía. *Utopía y praxis latinoamericana*, 27 (96), 1-27. e5785127. Revista internacional de filosofía y teoría social. Universidad del Zulia. *Vid. et.* (2022)

- Construyendo educación de calidad desde la Pedagogía. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 41-92.
- Touriñán, J. M. (2023a). La significación del conocimiento de la educación: relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación. En F. Aguilar y J. Collado (Coords.), *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Cuenca-Ecuador: U. P. Salesiana, pp. 59-120.
- Touriñán, J. M. (2023b). The Educational Relationship is the Ideal Means of Educator-Educatee Interaction: A Look from Pedagogy. *Revista Boletín Redipe*, 12 (2), 18-63.
- Touriñán, J. M. (2023c). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Colombia-Nueva York: Redipe-Bowker-Books.
- Touriñán, J. M. (2023d). *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. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica (Libro 6. ISBN: 978-84-921846-4-4).
- Touriñán, J. M. (2024). *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica (postulados y fundamentos)*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008a). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008b). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2016). *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: REDIPE-RIPEME.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. y Oliveira, M.ª E. (Coords.) (2021), *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Cali-Connecticut: Redipe-Capítulo Estados Unidos.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira. Vid. et. J. M. Touriñán (2023), *Estudiar, investigar e intervenir: A la búsqueda de la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 3). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-1-3).

- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Weiss, P. (1967). *The making of men*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Whitehead, A. N. (1965). *Los fines de la educación y otros ensayos*. Buenos Aires: Paidós, 3ª ed.
- Yela, M. (1956). La libertad como experiencia y como problema. *Arbor*, 35 (131), 207-219.

EDUCACIÓN PARA LA UNICIDAD

**Antonio BERNAL GUERRERO**  
Catedrático de Teoría de la Educación  
*Universidad de Sevilla*

**Coordinador del grupo GIPEPERSE**

**Webs personales:**

<https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bernal-Guerrero>

[https://investigacion.us.es/sisius/sis\\_s\\_howpub.php?idpers=1995](https://investigacion.us.es/sisius/sis_s_howpub.php?idpers=1995)

**Researcher ID:** [N-7555-2014](https://orcid.org/0000-0002-0387-9538)

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0387-9538>

**Correo electrónico:** [abernal@us.es](mailto:abernal@us.es)

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Individualidad: De los planes de vida a la identidad
3. Un marco para la autonomía
4. Áreas de desarrollo de la individualidad
5. La educación emprendedora como desarrollo de la autonomía
6. Explorando el potencial emprendedor
7. Formación del potencial emprendedor como plataforma de expresión de la unicidad
8. Conclusión
9. Referencias bibliográficas



## EDUCACIÓN PARA LA UNICIDAD

“Es común la persuasión de que el sentimiento de existencia implica tener en más alta estima *su ser así que su ser ahí*. Sin duda nos experimentamos como parte de un todo. Pero eso no basta. Queremos experimentar, retener y desarrollar exactamente lo que nos distingue a cada uno” (Rüdiger Safranski: *Ser único. Un desafío existencial*. Barcelona: Tusquets, 2022, p. 317).

**Antonio BERNAL GUERRERO**  
**Catedrático de Teoría de la Educación**  
*Universidad de Sevilla*

### 1. Introducción

En su novela póstuma *El proceso* (2003), Franz Kafka relata una parábola: “Ante la Ley” (*Vor dem Gesetz*), que anteriormente había publicado en el semanario judío independiente *Selbstwehr* y en la colección de cuentos titulada *Un médico rural* (*Ein Landarzt*). En ella se narra lo siguiente: un hombre de campo en busca de la ley llega ante una puerta y ruega al guardián que le deje entrar, pero se lo impide diciéndole que en ese momento no es posible. El hombre espera e intenta mirar al interior a través de la puerta. El guardián, al verlo, pese a prohibirle el paso, le dice que intente entrar si ese es su deseo, pero le advierte de que, aun siendo él un guardián poderoso, es el menor de los guardianes que podrá encontrar en lo sucesivo y que ni él mismo puede sostener la mirada del tercero. El hombre, intimidado, no hace sino esperar, esperar y

esperar, infructuosamente, durante toda la vida. Cuando le va a llegar la muerte, reúne valor para preguntar al guardián por qué si todos aspiran a la ley nadie ha pedido entrar durante tantos años transcurridos. Acercándose al hombre, ya moribundo, el guardián le grita indicándole que nadie pudo entrar ya que esa puerta estaba exclusivamente destinada a él, cerrando a continuación definitivamente la puerta. Muchas interpretaciones se han dado a esta parábola. Permítasenos, compartir con Safranski, una apreciación plausible: el hombre se hallaba ante la ley individual, no ante la ley general, y rehusó por miedo a acceder a su entrada. Mientras estamos vivos hay la posibilidad de cruzar esa puerta de entrada por la cual accedemos a nuestra individualidad, a nuestra singularidad intransferible.

Aunque la dignidad humana, enraizada en nuestra naturaleza, ha reclamado reconocimiento en cualquier época y, con seguridad, a través de la historia, los individuos experimentaron desacuerdos con las sociedades en las que vivían, posiblemente en nuestro tiempo se ha producido una brecha muy significativa entre ambos extremos. Los conflictos políticos, técnicos o económicos no colman la necesidad de reconocimiento que tienen las personas, la reivindicación de cada cual, de tener un lugar bajo el sol, aquel que le pertenece y debe ocupar como hemos inferido de la parábola kafkiana. Las exigencias singulares de reconocimiento no excluyen una identidad de destino común. Pero las identidades colectivas que impiden el crecimiento personal suelen instalarse en el totalitarismo. Las nociones gregarias del nacionalismo, los diversos fanatismos grupales o los actuales efectos perniciosos de la denominada “cultura de la cancelación”, como consecuencia de políticas autoritarias o determinados discursos de dominación, conducen al peligro de la conformidad y a la sumisión a las ideologías imperantes que ahogan la libertad a cambio de una fraudulenta sensación de seguridad. Como señala Cyrulnik (2022, p. 221), la angustia es el precio de la libertad, aunque “tenemos herramientas para actuar sobre la realidad que actúa sobre nosotros”.

El proceso de globalización ha creado un mundo crecientemente diverso, pese a ese “aplanamiento” o “muerte de las distancias” aludido por Thomas Friedman (2007). Junto a la espacial, la dimensión temporal también se ha alterado notablemente hasta el punto de tener la sensación de vivir en un “presente perpetuo”, como si la historia nos pisara los talones (Augé, 1993), merced a las transformaciones tecnológicas que están mutando nuestras prácticas sociales y culturales. La velocidad, las laberínticas conexiones actuales de distinto orden convierten el proceso globalizador actual en un hito histórico que reta nuestra capacidad civilizatoria tal vez como nunca. Ante este desafío, en un mundo que está cambiando aceleradamente, podemos hallar fórmulas de desarrollo individual y social que nos permitan progresar en y para la humanización, pero también estamos amenazados con la catástrofe, con el ocaso de nuestra civilización.

No como un mero dato, sino como una responsabilidad, la de elaborar la crónica del yo, la identidad humana se torna en tarea, convirtiéndose los propios individuos en sujetos, actores, protagonistas de sus destinos, escenógrafos, juglares (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Como han señalado ínclitos pensadores contemporáneos (Bauman, 2017; Touraine, 2009), la edificación de la propia existencia ha pasado a ser una experiencia colectiva. Sin embargo, esta interpelación global y directa está plagada de dificultades, obstáculos y limitaciones, cuando no de impedimentos. Hay el riesgo permanente de la disolución de la individualidad entre las múltiples exigencias de la producción en un universo globalizado y las multiformes relaciones en los distintos ámbitos. Por otra parte, la asechanza en forma de evasión se extiende a lo largo y ancho de la vida, debido a los múltiples mecanismos, cada vez más sofisticados, de seducción de la cultura de masas en la actual sociedad hiperconectada. No obstante, estamos apercebidos de que elegir la humanidad, saberse humano, no es aceptar un hecho, “sino tomar una decisión y emprender un camino” (Savater, 2003, p. 175).

Se precisa preparar para un mundo en transformación, pero será decisivo para el futuro de la humanidad, crear las condiciones para una

educación en la autonomía que preserve lo más genuino del ser humano y siembre la esperanza de que todas las personas puedan desarrollarse como seres únicos en sociedades abiertas y no clausuradas bajo máscaras totalitarias de diversas apariencias. Indubitadamente, Hannah Arendt lo expresó al salir de Alemania, no quería autocompadecerse, sólo necesitaba comprender: “La principal arma contra el totalitarismo es la exigencia del pensamiento personal” (2019, p. 18). Etimológicamente, como sabemos, el término autonomía designa precisamente que un sujeto guíe su vida desde su propia razón. También, a nivel colectivo, se considera la autonomía como construcción de la ciudadanía frente a imposiciones externas que esclavizan, formas de dominación que impiden el libre desarrollo de las comunidades, conformadas por sujetos que son protagonistas de las formas de vida que han elaborado. En fin, la autonomía presupone un sujeto con capacidad para actuar en su vida personal y en los modos de convivencia que se adoptan en su comunidad. Un sujeto, singular, único, con un potencial de actuación intransferible.

Se han explorado diferentes caminos para tratar de educar en la autonomía, con diversos grados de aceptación y éxito. No se ha dado cumplida satisfacción al problema, pese a que podamos extraer logros en diferentes grados, siendo conscientes de que se trata de un problema que rebasa el estricto círculo pedagógico. Con todo, el desafío permanece y precisamos respuestas innovadoras, respetando la libertad y la dignidad de la persona. La educación puede contribuir a la formación de una ciudadanía que asuma un papel activo en la creación de su futuro. Para ello, es imprescindible respetar la “exigente libertad de ser un individuo singular” (Safranski, 2022, p. 320), aunque no cesen los cambios de las circunstancias bajo las que debe aprehenderse y afirmarse esa exigencia. Conectando la acción emprendedora con la capacidad de desarrollo de la individualidad, tratamos de ofrecer una propuesta innovadora, fundada en la investigación básica realizada sobre los procesos competenciales y potenciales que confluyen en la configuración de la identidad.

## **2. Individualidad: de los planes de vida a la identidad**

El discurso teórico sobre la autonomía tal vez sea otra muestra del búho de Minerva, que levanta el vuelo al caer el crepúsculo. En efecto, la relevancia de la dignidad, la libertad, la igualdad, la tolerancia, la individualidad y otros términos próximos, estriba más que en el ensamblaje de un cuerpo doctrinario, en una plataforma de debate acerca de la importancia que tienen para la vida individual y social, lo cual no niega el reconocimiento de cierta tradición si aplicamos una mirada retrospectiva. Es el irrefragable lenguaje de los hechos, de las prácticas, con todo, el que puede revelar la diversidad originaria de sus principios constitutivos. Razonar sobre la autonomía es adentrarse en una conversación iniciada hace mucho tiempo, que nos precede y se prolongará mucho más allá de nuestra existencia. Su relevancia radica en lo significativo que resulta para nuestras vidas, para su plenitud. Todos disponemos de una vida para vivir y, aunque existen restricciones de diversa índole, morales, físicas, mentales, históricas, circunstanciales, tenemos posibilidades, aunque no sean inicialmente las mismas para todos. Conforme vamos configurando nuestra vida vamos adoptando unas u otras decisiones y la responsabilidad, aunque sea en parte, es nuestra. De aquí se infiere que, antes que resultado de cualquier factor, tenemos la condición de ser principio de acción; esto es, los logros obtenidos en el desarrollo de la vida dependen de las metas que nos hemos propuesto. También podemos colegir que la forma concreta que adquiere nuestra vida es asunto nuestro, una vez que cumplimos con los deberes y obligaciones propios de nuestra condición ciudadana. Y es cosa nuestra admitiendo la posibilidad de que la vida que llevamos no sea la mejor posible, puesto que no deja de ser una opción personal (todo lo que traspa la barrera de lo que pueda considerarse consejo o ayuda, tanto en el ámbito privado como en el público no es sino coerción).

No obstante, la individualidad no se da en un vacío, sino que se elabora a partir de las formas sociales que están a nuestro alcance. Su configuración puede implicar preocupaciones normativas que rebasan las que pudiéramos reconocer, en primera instancia, como estrictamente

obligatorias: lograr altos niveles en la profesión, ser buen hijo y padre, trabajar voluntariamente por alguna causa... Una genuina educación tiende a crear progresivamente preocupaciones de ese orden. La realización ética, más allá de la obligación moral, nos conecta con las viejas preguntas sobre el sentido de una vida bien vivida, más allá de nuestras meras preferencias.

Dichas formas sociales, el conjunto de recursos provistos por la sociedad, que han adoptado en clave moderna la denominación de "identidades" (etnias, nacionalidades, orientaciones sexuales, profesiones...), delinean qué somos, y no parece que tengamos el poder de disociar qué somos de quiénes somos. Individualidad e identidad están intrínsecamente relacionadas.

El desarrollo de la individualidad no es tanto algo coordinado con la educación y la cultura, sino un elemento que es parte y condición de ellas. La individualidad es parte constitutiva del bien social. La libertad importa porque puede dar lugar al hallazgo de la verdad, mediante la libre expresión de ideas propiciadoras de un debate enriquecido por los diversos argumentos; pero también porque permite el desarrollo de la individualidad que conforma un elemento imprescindible del bien del ser humano. No se trata tanto de un estado que lograr, sino de un modo de vida que conseguir. Una forma de vida que otorga toda la dignidad a nuestra propia capacidad de elegir nuestro plan vital, distanciada de la mera réplica, de la imitación de determinada propuesta ajena. Practicar la autonomía vale por sí mismo, pero además lleva al desarrollo de uno mismo, a la maduración de las capacidades de observar, razonar y enjuiciar. A la diversidad, a la diferencia, sin duda, hay que atribuirle el inequívoco valor que presenta; pero, sobre todo, lo decisivo es que la configuración personal responda a la forja de nuestro propio plan de vida, por expresarlo en lenguaje milliano (Mill, 1859/1970), que podrá ser incluso semejante a otros (con lo cual no sería tan diferente a lo conocido), pero fruto de nuestro propio criterio. Tener propósito define a la persona. Aunque Mill no poseyó dones proféticos para advertir meridianamente la evolución de la sociedad que le sobrevivió, como afirma Isaiah Berlin en el

prólogo de *Sobre la libertad*, detestaba y temía la estandarización y albergaba la idea de que, en nombre de la filantropía, la democracia y la igualdad se estaba creando una sociedad en la que las metas se iban recortando y “se estaba convirtiendo a la mayoría de los hombres en un simple *rebaño industrial*” (p. 21).

Considerar un plan de vida significa integrar nuestras preferencias y necesidades en el seno de una cierta estructura, lo cual da sentido a que determinadas preferencias inmediatas puedan ser relegadas por otras de mayor alcance que proporcionan mayor sentido a nuestra existencia. Esa atracción comportamental está vinculada al carácter. Ahora bien, admitir la relevancia del plan no supone caricaturizarlo: no se trata de establecer una perfecta cartografía de la vida que queremos vivir, un diseño preestablecido, fijo, inmutable. Ni elegimos ni podemos elegir un plan global de una vez por todas (Rachels, 1998). Aunque disponemos de la capacidad de elegir, nuestra vida no depende en su conjunto de decisiones sesuda y continuamente adoptadas. Al mismo tiempo, pocas adscripciones sociales podemos elegir realmente. Por otra parte, la dimensión temporal incluye la incertidumbre, el azar, junto a la posibilidad de cambiar de criterio sobre ciertos aspectos, basada en la experiencia personal efectiva. Por lo demás, la experiencia humana acumulada es, obviamente, una fuente de aprovechamiento de gran valor de la que disponemos a través de la función transmisora que representa la educación. Cuanto más se ha ido extendiendo nuestro proceso civilizatorio, mayor ha sido el poder de influencia de las generaciones pasadas en las nuevas y en el destino de cada individuo en particular. El peso de la agencia colectiva se ha incrementado, teniendo hoy un exponente inquietante en el potencial tecnológico que representa el advenimiento de la inteligencia artificial (Nowotny, 2022).

La existencia de un plan óptimo de vida para cada persona no significa reducirla a un complejo algoritmo. Incluso, podemos afirmar que hay asuntos trascendentes en la vida para los que carecemos de planes. Más bien, ese plan conforma una manera de integrar nuestras aspiraciones a través del tiempo, un modo de atribuir valor a las cosas

variadas que imantan nuestra atención, tratando de constituir cierta estructura de sentido, determinada arquitectura existencial que escapa del presentismo, de la prisión de los deseos fugaces. Hay la posibilidad de armar un plan y, desde luego, reivindicamos la autoría de éste, en la medida en que eso es factible; pero ¿la mera arbitrariedad puede justificarlo? El rechazo de la imposición no debe conducirnos a pensar que un plan, por haber sido elegido, es el mejor posible. Parece evidente que, si estamos en mejores disposiciones para su elaboración, es decir, si contamos con cierta capacitación para construirlo, se incrementa la probabilidad de establecer un plan acorde al propio potencial. Esto es, desde nuestro puesto en el mundo y según nuestra naturaleza, descubrimos los valores que configuran nuestro plan de vida. La idea de proyecto emerge inevitablemente, delineándose una tensión entre las esferas individual y social, lo cual no implica inferir que la individualidad se reduzca a la arbitrariedad o a la insociabilidad.

Los objetivos que conforman el plan, diversos y aun cambiantes, se incardinan en él organizativamente, tanto los de mayor calado como los de menor trascendencia. Lejos de un diseño preestablecido, dicho plan es constitutivamente abierto y dinámico, pero vitalmente orientativo. En el contexto actual, la conceptualización del plan de vida encaja mejor en el discurso de la “identidad” (Appiah 2007), como aquello que estructura el sentido de la vida personal.

Ni desvelada ni creada. Ninguna de esas tradiciones de pensamiento acerca de la individualidad nos satisface plenamente. ¿Somos el fruto del hallazgo de algo previo, una esencia por descubrir? Esta visión romántica expulsa todo el poder de la creatividad en la forja de nuestro carácter y destino. ¿Nos creamos a partir de la nada? Esta perspectiva radical sacraliza nuestro poder de invención y desprecia la realidad desde la que puede realizarse la construcción e ignora que haya algo a lo que responder. Nos parece que la aproximación más correcta reconoce el valor de la autoría personal en la construcción de la identidad, pero ésta ha de tener un sentido, algo que es imposible sin dar respuesta a realidades externas a nosotros. El yo se constituye interactivamente, de



forma dialógica, mediante nuestra relación con el mundo que nos ha tocado vivir. En efecto, ese proceso de integración reflexiva y narrativa de la experiencia configura nuestra identidad personal (MacIntyre, 1987; Ricoeur, 1992; Taylor, 1995), aunque la experiencia humana no se reduzca al discurso elaborado. Sin mermar el deseo de continuidad y estabilidad, hay matices imaginativos, emocionales, intangibles, que escapan al relato (Sloterdijk, 2008). Nuestra naturaleza manifiesta su propio orden mientras interactúa con las múltiples situaciones que estimulan el hallazgo de sentido en la realidad. La construcción de la identidad personal no es una elaboración contingente de la cultura, una continua configuración y reconstrucción. “Permanencia y cambio explican la complejidad del proceso, más profundo que un cúmulo de condiciones susceptibles de negociación” (Bernal, 2022, p. 31).

Ser un hombre blanco, español, heterosexual y profesor universitario admite muchas concreciones posibles, una vasta diversidad de planes probables; pero son nociones que establecen determinadas líneas, forman parte del “scriptorium” desde el que puedo configurar mi proyecto de vida. Las identidades colectivas sugieren narraciones que podemos utilizar para la crónica de nuestra vida. De algún modo, constituyen estructuras que posibilitan la narración del yo. Gozamos de la posibilidad de narraciones individuales, pero estrechamente vinculadas a lo generado y transmitido por la sociedad. En el marco de la narración que construimos hallamos un sentido a nuestra vida. En esa historia encajan nuestras experiencias y acciones. En los propósitos a largo plazo adquieren sentido todas las intenciones a corto plazo que se reflejan en nuestro comportamiento. Dichos propósitos actúan a modo de brújulas que orientan nuestra existencia. Lo cual no significa afirmar taxativamente que una vida autónoma exige un yo perfectamente unificado y una existencia necesariamente planeada (Raz, 1986).

### **3. Un marco para la autonomía**

Se esgrime por no pocos que la autonomía es una suerte de herencia del pensamiento moderno occidental, como si su exportación a cualquier otra parte del mundo no occidental fuese una forma de violentar

estilos de vida arraigados que en sí mismos no cuentan con el valor de la autonomía, acaso confundiendo la expansión de las condiciones sociales históricas para su desarrollo con su existencia. Suele argüirse también que la diversidad cultural no es contemplada en el discurso de la autonomía para el que prevalece la diversidad individual, olvidándose que las culturas sólo importan si les importan a las personas (Appiah, 2008). También se presenta la autonomía como un ideal inalcanzable, cuestionándose que la “libertad básica” de elegir no es la de autonomía, sino la de creación del yo, que puede no ser un agente autónomo, alguien que vive según ciertos códigos externos, religiosos, militares o de otra índole, es decir, un individuo que sencillamente acepta la tradición, la herencia cultural recibida (Gray, 1996). Pero, en realidad, la asunción de compromisos y aceptación de normas no excluyen la posibilidad de ser autónomo.

Desde diversos posicionamientos deterministas se viene a aseverar que la autonomía es poco menos que una entelequia, una ilusión, un ideal inalcanzable. Somos producto de nuestras condiciones y circunstancias, internas y externas. Carece de sentido la propia noción de autonomía. Discrepamos de dichos juicios, pero no restamos valor a este conjunto de críticas, asociadas a la clásica idea de la libertad como indeterminación.

Nuestra experiencia de la libertad tiene relación con el hecho de que frecuentemente nos sentimos limitados, coaccionados. La propia naturaleza se resiste, nos obstaculiza el logro de nuestros planes y nuestras capacidades para neutralizar sus efectos son limitadas. Cuando hay la posibilidad de vencer alguno de esos obstáculos nos experimentamos más libres, en la medida en que realizamos actividades que antes no podíamos: aumentar nuestra velocidad de desplazamiento, navegar, etc. Pero las resistencias que presenta la naturaleza constituyen algo lógico e inevitable. Sin embargo, la experiencia de la coerción por otros seres humanos que nos someten, que no subyugan, merma nuestra libertad gravemente. La idea de la libertad como ausencia de coacción ha distinguido tradicionalmente nuestra civilización. Pero esto no siempre es fácil de advertir, no siempre se trata de una coacción visible y claramente

externa. Dentro de lo que entendemos por coacción podemos incluir poderosos modos de coacción o interferencia de nuestro comportamiento menos visibles o evidentes. Los determinantes políticos y económicos, además de la acción de otras personas, convierten en problemática la libertad de acción del sujeto. Incluso hay determinaciones externas que aspiran a la configuración de la persona como sujeto libre, donde podemos incluir las prácticas de crianza y formativas que abarcan un arco desde menos a más coactivas –recuérdense los análisis de Bourdieu y Passeron (1970) sobre la violencia (simbólica) que representan los actos educativos–. Desde un punto de vista social, no es viable pensar en la libertad como ausencia absoluta de coacción, ya que, si muchos hacen todo lo que quieren, la libertad de otros disminuye inquietantemente (Shue, 1996).

El debate en torno a la autonomía sigue candente y no exento de controversia, incluso mediante argumentaciones aun radicalmente enfrentadas. Según algunos planteamientos, la autonomía se ofrece como un estado inalcanzable y, frente a ellos, otros sugieren que la inmensa mayoría tiene autonomía. La noción del libre albedrío enlaza con la de autodeterminación más que con la de indeterminación, aunque la autodeterminación final integre un proceso en el que existen márgenes de indeterminación, en el sentido de que la causalidad interna no estaba previa y enteramente determinada. La libertad puede considerarse como un modo de causalidad, una causalidad interna, propiedad de la conducta autodeterminada. Se admite así una acepción positiva de la libertad, no tratándose de ausencia de coacción o determinismo, sino de determinación y producción intrínseca del acto, junto a espontaneidad, capacidad propia para actuar. Entre las razones de actuar, entre las causas de la acción (supuestos, deseos) y la acción misma, el efecto o resultado en forma de acto, se da un vacío o gap (Searle, 2000). Se trata de cierto distanciamiento que rompe la cadena causal y por el cual somos libres al decidir o al formarnos nuestras intenciones. Searle relaciona este gap con el tradicional concepto de “libertad de volición”, relativo a la facultad de determinar uno mismo los propios actos de voluntad, frente a la “libertad

de acto”, asociada a poder hacer aquello que se desee. En este sentido, distingue tres gaps: entre la consideración de las razones y la formación de la intención antes de la acción; entre la intención antes de la acción y la propia acción, y cuando la acción dura suficiente tiempo, entre el inicio y el final de la acción. En el momento de actuar se sigue siendo libre porque las intenciones tampoco son causas suficientes y, finalmente, se es libre al poder interrumpir una acción iniciada. ¿Se manifiesta nuestro yo en esos gaps? Para Searle no se trata de una entidad substancial, pero sí de estados o actividades mentales, aunque acaba postulando la existencia de un yo por razones formales. Todas esas actividades, dichos estados mentales, nos pertenecen y atienden a una misma entidad: el yo. Se introduce de este modo la condición temporal, sin la que no puede pensarse y obrar; pensar supone una sucesión cronológica de estados mentales y la acción presupone deliberaciones a lo largo de un continuo temporal. El yo opera con razones y puede considerarse responsable de su acción, aunque sea parcialmente.

Mientras que para el determinismo presenta un problema, el conjunto de competencias que suele argüirse para delimitar el sistema cognitivo humano (valorar, calcular, planificar, etc.) se compadece con la libertad (Gadene, 2006). Y, cuando se acepta que somos capaces de elaborar pensamientos y tomar decisiones de los que podemos dar cuenta, admitimos también la idea de responsabilidad, de atribución de responsabilidad. Ésta, bien entendida, no se limita a la responsabilidad por uno mismo, sino que se extiende a la responsabilidad por los demás y por la naturaleza (Ruiz Corbella et al., 2012). La responsabilidad por uno mismo implica hacerse cargo de la propia vida, sin dejar que nadie lo haga en nuestro lugar. No es algo sencillo. El miedo a la libertad invade todos los espacios y momentos. Fernando Savater (2004, p. 60) lo expresa muy gráficamente: “los tiranos son los que dicen: ven y dame tu libertad, yo cargo con ella, yo cargo con tu culpa y con tus elecciones”; y agrega: “tú vivirás y yo cargaré con la responsabilidad de la culpa”. La vida personal se entreteje en la urdimbre social, lo que conduce al reconocimiento de que al hacer nuestra propia vida hay otros involucrados en el mismo proyecto

y, por consiguiente, surge la pregunta por el significado de la vida social y política para ese proyecto compartido. Tener el derecho a formular nuestro proyecto de vida implica a su vez una responsabilidad con la sociedad, con los otros que lo hacen posible y con el mundo que habitamos.

Refiriéndose al modernismo contemporáneo, como arte epifánico, Charles Taylor afirma que “parece que hay un deslizamiento hacia el subjetivismo y, al mismo tiempo, una arremetida antisubjetivista. Estas dos posturas deberían estar opuestas, y ciertamente están en tensión. Pero en su génesis están juntas” (2006, p. 619). La explicación a esta paradoja la encontramos, siguiendo a Taylor, en la noción de “prácticas sociales”, por la cual nuestras acciones pertenecen al campo de aquellas prácticas que acaban dándoles forma y sentido (Taylor, 1995). Una ingente cantidad de acciones se dan en la medida en que son acciones que forman parte de un colectivo humano. La cualidad de agente, que el pensador canadiense reivindica sin ambages, no se da sino como algo constituido por un entramado de prácticas sociales desde las que surge y a las que pertenece. Cada agente es un ser destinado al desarrollo de prácticas, que actúa en y sobre el mundo. Se invoca así el concepto de “habitus” de Bourdieu (1980), conjunto de esquemas generativos desde los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan sobre él. Para desarrollar la naturaleza esencialmente social del yo, la práctica implica una interpretación y reinterpretación continua del significado real de la regla. El “habitus” es efecto de condiciones objetivas, pero a su vez es principio desde el cual el agente define su acción en las nuevas situaciones, según las representaciones que ha ido elaborando. Supone tanto limitación como invención. La conocida posición de Taylor no deja de ser una vía conciliadora entre dos enfoques aparentemente antagónicos: los centrados en el sujeto y los focalizados en la sociedad, puesto que junto al carácter homogeneizador de los hábitos para los grupos humanos hay un lugar para la interpretación de la norma.

Con su teoría de la estructuración, Anthony Giddens (1984) ensancha los límites de acción de los sujetos que tienden a la inexistencia

en el estructuralismo, en el marxismo y en el funcionalismo. El proceso de socialización fusiona coacción y capacitación. Lo sepan o no, los sujetos producen formas de vida a través de las que reinventan las condiciones heredadas. Con su desarrollo del concepto de “dualidad de la estructura”, el pensador británico ensayó el intento de armonizar agencia y estructura, individuo y sociedad. Dicha dualidad integra a la vez la subjetividad y las fuerzas externas que la condicionan. Análogamente, en un plano axiológico, argumentó Joseph Raz (2004), al reflexionar sobre el problema de la universalidad: los valores dependen de los apegos individuales, pero los valores particulares suponen el propio valor moral del reconocimiento de la diferencia.

Matriz social y sujeto tal vez constituyan dos puntos de vista, dos miradas acerca del problema del libre albedrío, por invocar la argumentación kantiana. Podemos considerarnos causantes de la acción cuando nos pensamos por medio de la libertad, así como podemos observarnos como efectos cuando nos representamos según nuestras acciones. De este modo, la estructura genera el marco de acción y el agente elabora razones para actuar. Concebirnos como agentes implica la consideración de que los demás también lo son. Asociamos el comportamiento humano –en cuanto que somos seres con capacidad racional y también pasional– a las creencias e intenciones. Desde ellas elaboramos metas y objetivos, fabricamos planes y adoptamos decisiones menores y trascendentes, tejemos la vida que pretendemos tener. Resulta difícil sostener el concepto de dignidad cuando se insiste en la comprensión de las acciones como “causadas” y no libres. El discurso de la autonomía implica la consideración de las personas como fines en sí mismas, por tanto, con dignidad y valor propio. Según la proverbial distinción de Kant (1972), hay seres que tienen valor en sí mismos y otros que únicamente valen para algo diferente de ellos mismos. Las personas poseen valor en sí mismas y no tienen valor relativo a ninguna otra cosa. De aquí se infiere que no es legítima su instrumentalización y que, en lugar de precio, tienen dignidad. Ésta es una expresión transitiva, es decir, las personas son dignas de respeto, lo que reclama limitación de las acciones

que puedan ocasionarles daño físico o moral y reconocimiento de su capacidad para proponerse metas en la vida, para las que demandan ayuda (Cortina, 1996). Por lo demás, el discurso de la autonomía incluye la propuesta de un orden social que no puede excluir el desarrollo de la individualidad.

La idea de desarrollo de uno mismo sitúa a la identidad en el núcleo de la vida. Y tal desarrollo puede tender puentes entre las contribuciones ética, social y política. Esto significa que cuando entramos en el debate político, cuando tratamos de negociar ese mundo compartido, la esfera pública quizás no deba ser neutral respecto de los distintos conceptos del bien, distanciándonos de autores reconocidos dentro del pensamiento liberal contemporáneo como Rawls (1996) o Dworkin (1993). El cultivo de la individualidad no requiere únicamente libertad, sino también ayuda para poder desarrollarse. La noción de “libertad positiva” de Berlin (2004) aboga por esta posibilidad que, aunque encierre peligros diversos entre los que se encuentran prácticas abominables diversas de dominación, apunta hacia el ideal del cultivo de la individualidad, para el que no hallamos argumentos sólidos de rechazo. Tal ideal está vinculado a la diversidad humana, que no es un asunto posterior al principio de igualdad, sino que está vinculado efectivamente a su origen, como ha puesto de relieve el enfoque de las capacidades humanas (Sen, 2007; Nussbaum, 2011). En todo caso, la aprobación o repulsa sociales a nuestros actos, atribuyéndonos responsabilidad, posiblemente tenga un impacto mayor que cualquier intromisión gubernamental, en la medida en que nos sitúa en el ámbito del mérito, de la virtud, del reconocimiento o no de nuestra propia dignidad (Bernal, 2020).

Vamos elaborando significado para nuestra vida en las tensiones originadas entre el mundo y nuestra experiencia vital. Aunque no podamos proporcionar una justificación teórica completamente satisfactoria, hemos de actuar como si la libertad fuera posible. Como ha afirmado Jerome B. Schneewind (2009), si admitimos como principio esencial la misma capacidad moral a todas las personas, desde el reconocimiento de su dignidad, incrementaremos las posibilidades de hallar soluciones ajustadas

a los problemas actuales, antes que hacer uso de cualquier otro principio aún no inventado.

#### **4. Áreas de desarrollo de la individualidad**

La ayuda al desarrollo de la individualidad, la educación de las personas, de cada persona, esa “formación del alma” a la que se ha referido Appiah (2007), es una cuestión tan fascinante como controvertida porque se halla en la intersección de dos proyectos: la tarea política de crear una sociedad bien ordenada y la tarea personal de lograr una vida buena. De aquí se desprende una compleja trama sistémica que, finalmente, desemboca en proporcionar a cada sujeto los recursos necesarios para su integración como agencia en la cultura, en la sociedad en la que vive considerada igualmente en toda su extensión. Cada persona se diferencia por la construcción de un sistema conceptual que facilita el registro de sus encuentros agenciales con el mundo. No es preciso insistir en la radical relevancia de la educación en este proceso. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de que todos encuentren su propio camino en un marco convivencial. Cuando un sujeto no halla sentido personal en este proceso, queda reducido, cuando no dramáticamente excluido de la dinámica social (Bruner, 1991).

Ante la crisis de la transmisión cultural (Bellamy, 2018), se hace preciso una reconsideración de los contenidos culturales que, sin perder rigor (Enkvist, 2022), contribuya a la recomposición y reorganización cultural facilitando el hallazgo de sentido en el mundo, lo cual no es posible sin el ejercicio de la autonomía y la correspondiente asunción de responsabilidad. Estamos exigidos por la necesidad de elaborar nuevas interpretaciones que hagan plausible el cultivo de la autonomía y la mejora de una sociedad en la que la humanización también se ve afectada por los grandes cambios que están modificando el mundo, simbólicamente compendiados en el final de una época que apoyaba sus esperanzas de progreso en el desarrollo de la sensibilidad humanístico-literaria como vía de comunicación entre los seres humanos (Sloterdijk, 2008). Nuevas mediaciones técnicas generadas por el desarrollo de la humanidad cambian nuestros tiempos que, a su vez, también nos cambian a nosotros,



en ese bucle al que se refirió Sherry Turkle (1997). Una reforma “paradigmática”, más que “programática”, reclama Edgar Morin (2001), para afrontar esta resignificación cultural. El nuevo panorama sociocultural compromete a toda la sociedad, en la que se han multiplicado las posibilidades formativas paralelamente a los riesgos de deshumanización.

Sin pretensión de agotar el conjunto de líneas de acción posibles para el desarrollo de la autonomía personal, podríamos enumerar varias que albergan posibilismos referenciales y metodológicos diversos. De este modo, se propugna el desarrollo del *criterio propio*, o sea, generar una mente activa, apta para el descubrimiento y la exploración, con capacidad para emitir juicios críticos y resolver problemas. Una mente inquieta y activadora de la libertad de pensamiento. También se propone el despliegue de mecanismos de *individualización* que ayuden a la compleja labor de reflexividad para comprender el mundo y comprenderse a uno mismo, para mostrar determinada inteligencia de sí mismo y de la realidad en la que se está instalado y con la que necesariamente se ha de interactuar. Mediante la flexibilidad mental y la creatividad podemos adaptarnos a los cambios y ensayar nuevos modos de vivir. Igualmente, la construcción de la autonomía exige cierta *sabiduría emocional*, por lo que es fundamental disponer de recursos para el afrontamiento de las circunstancias, especialmente de las más adversas, cuidando la conducta activa, tanto la reactiva como la adaptativa. En este sentido, adquiere relevancia considerar la importancia de una formación temprana en la contrariedad y saber canalizar mediante el esfuerzo los objetivos planteados. Todo ello no excluye ahondar en los procesos que promocionan el goce de la experiencia formativa, que siempre puede desvelarse si se dan ciertas condiciones. Así mismo, la *dimensión moral* constituye el núcleo de la configuración humanizadora de la autonomía. Puede afirmarse que la calidad de los criterios humanizadores es directamente proporcional a las posibilidades de crecimiento autónomo. Así, se aspira a desarrollar las capacidades que puedan hacer posible la reflexión y la acción moral autónoma, suscitando el compromiso cívico originado desde el reconocimiento de los otros que se encuentran

involucrados en un mismo proyecto. La cooperación y la participación, en sus distintas manifestaciones, están ligadas a la autonomía. La interacción entre sujetos que buscan metas compartidas enriquece a todos ellos, permitiendo la creación de nuevos puntos de vista después de la integración de enfoques diferentes.

Ha adquirido inequívoca pujanza en los últimos años, iniciándose su desarrollo prácticamente con este siglo, una línea de investigación y de formación relacionada con aquellos procesos que se engloban bajo la denominación de *emprendimiento*. Ciertamente, se requieren personas con capacidad de autogestión, de innovación y de emprender. Demandas originadas en los nuevos contextos de la llamada sociedad del conocimiento. No es algo restringido a ciertos grupos socialmente privilegiados, sino una llamada generalizada al conjunto de la población. Surge principalmente como desarrollo de la individualidad ligado al ámbito económico, al mundo laboral. Y en esta dirección se han diseñado predominantemente políticas y programas formativos diversos. El desarrollo de la iniciativa personal se ha vinculado a la capacidad de emprendimiento, considerando su dimensión productiva. Pero en el último decenio se han venido fraguando alternativas a esta visión. Concretamente, con nuestras investigaciones recientes hemos procurado mostrar que la educación emprendedora puede considerarse un enfoque renovado y renovador desde el que se puede atender el desarrollo de la individualidad, considerado holísticamente como desarrollo de la autonomía y de la iniciativa personal o desarrollo de la capacidad emprendedora de la persona (Bernal, 2021).

## **5. La educación emprendedora como desarrollo de la autonomía**

Con los inicios de siglo se produjo definitivamente un impulso internacional de la educación asociada al emprendimiento, pasando a formar parte de la planificación de las políticas educativas de manera generalizada. El principal interés en esta propuesta fue de carácter económico, considerándose que una adecuada formación empresarial incrementaría el nivel de producción favoreciendo el desarrollo de la

economía (de la nueva economía vinculada a la sociedad del conocimiento) y, por ende, del bienestar de la población. De este modo, términos incluidos en el mismo campo semántico como “emprendimiento”, “espíritu emprendedor”, “empreendedor” y “educación emprendedora” se han ligado intuitiva y popularmente al desarrollo económico, mercantil y productivo. Sin embargo, la acción emprendedora no se restringe a esta dimensión.

Se ha ido acumulando un conjunto de aportaciones reclamando la ampliación de esta originaria acepción de la educación emprendedora apuntándose a otras posibles dimensiones no necesariamente mercantiles (Pittaway et al., 2009; Pittaway y Edwards, 2012; Pfeilstetter, 2011; Bernal y Liñán, 2018). Podría decirse que, en función del sentido amplio o estricto que apliquemos al concepto, podemos encontrarnos con diferentes versiones de la educación emprendedora. Con carácter lato, la acción emprendedora abarca el conjunto de actitudes, valores y comportamientos que conducen a la intención y al comportamiento originado en el sujeto. En sentido restringido, la acción de emprender se vincula a la propiamente empresarial, a aquella que se asocia al ámbito económico y productivo. Dos expresiones ampliamente utilizadas internacionalmente representan ambos sentidos (Bridge, 2017): “enterprise education” y “entrepreneurship education”. La expresión “enterprise education”, aceptada exitosamente en Reino Unido, se refiere al desarrollo de habilidades genéricas vinculadas a la proyección vital en infinidad de situaciones (Pepin, 2012). En cambio, el término “entrepreneurship education”, más ampliamente difundido y con gran éxito en Norteamérica, está vinculado al comercio, a los negocios y a la creación de empresas (Hisrich y Kearney, 2014).

Ciertamente, la educación emprendedora se relaciona con la formación de la iniciativa empresarial, pero rebasa esta área. La acción de emprender se vincula con la libertad individual para modificar, crecer, desarrollarse, actuar y adaptarse a las contingencias y oportunidades que puedan originarse (Jones y Iredale, 2010). Es decir, la iniciativa emprendedora está estrechamente asociada al crecimiento personal, a la

autonomía. Así se ha reconocido por la red de información educativa europea Eurydice (2016), donde se asevera que la educación emprendedora facilita el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y la empleabilidad. El emprendimiento deviene, pues, en fenómeno multidimensional, vinculado a la generación de negocios, al fomento del autoempleo y a la creación de empresas, y también al logro de valores asociados a la ideación de proyectos, a la responsabilidad y a la formación de un criterio propio en la dirección de la construcción moral de la persona.

Se ha desarrollado una línea de investigación y de intervención en el área social. Fuera de una lógica de rentabilidad, con el emprendimiento “social” se pretende un impacto en la comunidad (Bornstein, 2005; Mawson, 2008; Kamaludin, 2023; Tiwari et al., 2022). El emprendimiento en el ámbito social encierra una dimensión ético-cívica que añade un valor de humanización. Los proyectos emprendedores propician un cambio social vinculado al compromiso moral con una comunidad solidaria y sostenible (Pellicer et al., 2013). La educación emprendedora adquiere así relevancia por su énfasis en la iniciativa social e individual, más allá de la económica y laboral.

Con la acepción amplia de educación emprendedora se acentúa su valor educativo. Desde esta perspectiva se subraya, en última instancia, el crecimiento personal, contribuyendo al desarrollo intelectual, social y moral de la persona, mediante el cultivo de la creatividad, la innovación, la cooperación, el liderazgo y la autonomía (Azqueta y Naval, 2019). Cuando se incide en la dimensión personal se pone de manifiesto la relación entre el emprendimiento como hecho y las capacidades que lo hacen posible. Dichas posibilidades de emprender no se circunscriben a un catálogo de habilidades o destrezas, sino que alcanzan niveles o capas más profundas que constituyen un entramado precisado de una nueva mirada educativa. La acción de emprender, independientemente del área o campo de que se trate, dinamiza procesos y evidencia efectos que se relacionan con la propia configuración personal.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2005) elaboró el proyecto DeSeCo consistente en un conjunto de competencias generales para afrontar los desafíos de la globalización y su impacto. El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) se diseñó con la idea de proporcionar un marco más amplio para la evaluación de competencias que el previamente elaborado, el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), inicialmente centrado en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas. Con el proyecto DeSeCo, la OCDE formula un reducido núcleo de competencias clave que puedan resultar valiosas para la sociedad y los individuos. Dichas competencias se agrupan en tres categorías: uso de herramientas para interactuar con el ambiente (lenguaje, símbolos, información, conocimiento, tecnología...), comunicación con otros, especialmente con grupos heterogéneos (relación humana, cooperación, resolución de conflictos...) y desarrollo de la autonomía. Esta capacidad para actuar con autonomía, que podemos identificar con la competencia de emprender en sentido amplio, se despliega mediante el cultivo de tres habilidades fundamentales: actuar dentro del contexto general; elaborar y conducir planes de vida y proyectos personales, y defender y asegurar los derechos e intereses propios. La consideración de la competencia en autonomía e iniciativa personal (emprendedora) se enmarca como propuesta educativa para una sociedad plural y democrática.

La actividad emprendedora no está desvinculada, insistimos, de los procesos de conformación de la identidad de la persona. En este sentido, se ha reiterado en los últimos años la necesidad de acometer el estudio de la formación emprendedora en el contexto de la identidad emprendedora, de algún modo de ser emprendedor. Y, curiosamente, esta reivindicación se ha realizado desde puntos de vista diversos sobre el emprendimiento: económico (Shi et al., 2020), sociológico (Davis, 2019), ecologista (Komulainen et al., 2013), digital (Mmbaga et al., 2020), expresivo (Kasperova y Kitching, 2014)... Algo parece unir todos estos análisis: la formación de la iniciativa emprendedora, si se aspira a cierto nivel de logro, queda vinculada a la identidad emprendedora que, a su vez, se

configura en las complejas interacciones que se producen entre el sujeto y los contextos espaciales, temporales y sociocognitivos en los que se forma. La identidad emprendedora puede constituir un antecedente principal de las intenciones emprendedoras (Liñán et al., 2018) y, por ende, de mostrar la iniciativa personal y la capacidad de emprender en los diferentes contextos de prácticas sociales y culturales en los que nos desenvolvemos.

Como hemos afirmado anteriormente, internacionalmente se ha impulsado el desarrollo de la competencia emprendedora y en el contexto europeo hay una gran cantidad de evidencias al respecto (Bernal, 2019). Pero la identidad emprendedora, punto de fuga en nuestro planteamiento pedagógico, no está relacionada únicamente con la competencia. El crecimiento personal apoyado en la iniciativa de emprender configura alguna versión de identidad que contempla la trayectoria de vida, la circunstancia en la que se está y las expectativas generadas.

En el marco de la teoría sobre el desempeño (Rauch et al., 2009) surgió la llamada “orientación emprendedora” (Hassan et al., 2021; Mishra, 2017), conformada por tres dimensiones: innovación, asunción de riesgos y proactividad (Krauss et al., 2005). De modo que podríamos decir que la identidad emprendedora inicialmente se vinculó a la teoría del desempeño. No es extraño, por tanto, que se vinculara al discurso de las competencias. Realmente, un engranaje sistémico de conocimientos, destrezas y habilidades distintas constituyen las competencias educativas. Incidiendo en la iniciativa de emprender, dicho repertorio específico da lugar a la competencia emprendedora. Puesto que se precisa disponer de una serie de recursos para poder emprender, la acción emprendedora quizás se ha restringido frecuentemente a sus aspectos más fácilmente identificables o visibles. Sin embargo, el proceso de emprender es bastante más complejo e implica capas más profundas que exigen un análisis más detenido. De esta manera, la identidad escapa a la incompleta interpretación fundada exclusivamente en el análisis competencial.

## 6. Explorando el potencial emprendedor

En el proceso de configuración de la identidad emprendedora ocupa un lugar relevante la competencia. La noción de competencia hace referencia a saber cómo actuar desde el conocimiento de qué hemos de hacer. Incluye la comprensión interactiva asociada a un cierto contexto, incorporando así conocimientos, destrezas y habilidades (personales, sociales, metodológicas) en el estudio o en el trabajo y en el desenvolvimiento de situaciones personales y profesionales. Una competencia dada es susceptible de evaluación, puede ser observada y valorada. De modo que ser competente en alguna dimensión forma parte de nuestra identidad. Pero, como hemos ido advirtiendo anteriormente, un enfoque más estructural que funcional apunta hacia la necesidad de prestar atención a las dimensiones personal y social, ambas presentes en los fenómenos de emprendimiento, además de los estrictamente productivos.

Si adoptamos una perspectiva sistémica, nos apercebimos de que la competencia aflora porque en la persona existen determinadas capacidades, esto es, disposiciones que pueden ser desarrolladas. Dichas disposiciones conforman el “potencial emprendedor” que hace posible que se pueda desarrollar la competencia y que es irreducible a un sistema de conductas. Y ésta, a su vez, mejora el propio potencial de emprender. La acción emprendedora, finalmente, depende de la competencia y del potencial que posee la persona. A la postre, la identidad emprendedora es fruto de la confluencia de ambos (Bernal, 2021).

Teniendo presente el conjunto de investigaciones acumuladas hasta hoy, el potencial emprendedor nos remite a su consideración como atributos y cualidades que pueden conferir cohesión al comportamiento emprendedor. Esto es, el potencial contribuye sólidamente a la constitución de cierta estabilidad identitaria. En la medida en que está vinculada a la virtualidad de emprender, el análisis del potencial emprendedor ha partido por lo general de la “teoría de la acción planificada” (Theory of Planned Behavior”, TPB), de Ajzen (2011), que evidencia que las intenciones predicen normalmente la conducta. La

mayor parte de la crítica realizada (Uhlmann y Swanson, 2004) acepta los supuestos básicos de la acción razonada de la teoría, aunque se haya cuestionado su suficiencia o se hayan señalado ciertas limitaciones, por lo general centradas en reducir la relevancia de la conciencia como agente causal para otorgársela a procesos mentales inconscientes y a determinadas actitudes implícitas.

Como es conocido, la TPB se ha centrado en los aspectos controlados del proceso de preparación de la información y de toma de decisiones. Se enmarca en un enfoque antropológico que reconoce la agencialidad de la persona. Se considera que el sujeto tiene la capacidad de enfocar su acción hacia metas y es capaz de autorregularse para su consecución; el ser humano no vive, sino que dirige su vida. Pero, obviamente, la TPB no refleja que las creencias comportamentales, normativas y de control se fabriquen siempre de modo imparcial; más bien lo que arroja esta teoría es que planificamos nuestra acción en función de las creencias que tenemos en relación con los desempeños específicos, aunque la información de la que dispongamos sea incompleta y carezca de exactitud, algo que suele ocurrir. Se desprende de la TPB que nuestras actitudes, intenciones y conductas dependen consistentemente de las creencias que tengamos. De esta manera, no se parte de un actor racional desvinculado de la dimensión emocional. Afecto y emociones están presentes en las creencias y nuestros estados de ánimo influyen en la fuerza que puedan tener las creencias y, por tanto, sus connotaciones valorativas. Asimismo, suele oponerse la espontaneidad a la TPB, queriéndose indicar cierta mecanización de la acción humana, que entraría así más en una interpretación determinística que probabilística. Tampoco se afirma en la TPB que, antes de adoptar una decisión concreta, el sujeto tenga que analizar meticulosamente toda la información disponible antes de formar una intención concreta: "Nuestro conocimiento es incompleto, pero nuestra vocación de acción no puede ser infinitamente aplazada" (Savater, 2003, p. 37). Próxima al clásico argumento contra el escolástico Jean Buridan (Zupko, 2003), la TPB no propugna que muramos de inanición ante la duda eterna que impide decantarse por alguna opción entre las



posibles, sino que asume que muchas conductas cotidianas se realizan sin apenas esfuerzo racional. La intensidad racional se modula en función de la importancia que concedemos a nuestras decisiones, aumentando su presencia en aquellas decisiones que resultan particularmente importantes por sus consecuencias, por las expectativas existentes en otras personas y por el grado de dificultad que representan.

Convendremos que la TPB nos exhorta a focalizarnos en los factores más relevantes que moldean nuestras creencias, nuestra capacidad de control y nuestra percepción acerca de las expectativas que los demás (particularmente, aquellos más significativos) puedan tener sobre nosotros. Una serie de elementos inciden en el establecimiento de las creencias: la personalidad y los valores generales de la vida, el género, el nivel socioeconómico, la exposición a los medios de comunicación y la diversidad de fuentes informativas existentes... Y, por supuesto, la educación.

El conocido modelo del proceso de formación de la intención (Krueger y Carsrud, 1993) supone un referente en el área de investigación sobre los fenómenos de emprendimiento. En el Modelo del Potencial Emprendedor se pone de relieve que la intención hacia la conducta depende de las actitudes hacia la acción emprendedora (Krueger, 2020). Estas actitudes, elaboradas desde factores personales y socioculturales, en interacción con la autopercepción de control y las normas sociales, originan el potencial emprendedor que, a su vez, afecta a la intención de emprender, reforzando la toma de conciencia de todo el proceso. La intención emprendedora se crea por la influencia de elementos ambientales y sociales, así como de procesos mentales propios (actitudes, percepciones y motivación). Este modelo integra las nociones de “viabilidad” y “deseabilidad”, previamente expuestas en la “teoría del evento emprendedor” (Shapero y Sokol, 1982), originarias de la “credibilidad emprendedora”. Esta credibilidad se proyecta en el potencial emprendedor que, al mismo tiempo, incide como “suceso disparador” de la intención. El grado de atracción que se siente hacia una determinada acción emprendedora (percepción de deseabilidad) y el grado en que la

persona se estima capaz de realizar la iniciativa de emprender (percepción de viabilidad) quedan ligados como elementos que terminan por hacer posible la credibilidad emprendedora.

Se desprende de la investigación acumulada, que las actitudes, junto a la percepción que se tenga del clima social acerca del valor de la iniciativa de emprender, influyen decisivamente en la conformación de las creencias sobre los efectos de la acción emprendedora, coadyuvando a la mayor o menor deseabilidad del hecho de emprender. Por otra parte, apreciarse o no con capacidad para afrontar el riesgo y aliviar la inevitable incertidumbre de lo ignoto, de lo inesperado, puede forjar la impresión de mayor o menor viabilidad emprendedora. “La belleza de lo contingente es la que celebra tanto el temblor de lo que nos es dado como la sombra de lo que nos falta” escribe Savater (2003, p. 186), para recordarnos que lo contingente no es una lacra en nuestro empeño, sino su condición inexcusable.

Llamamos potencial emprendedor, en fin, a ese conjunto de disposiciones existentes en el sujeto que tienen la capacidad de dinamizar la intención emprendedora. Unido a su proyección conductual (competencia) configura una determinada estructura (identidad), flexible y relativamente estable, que proporciona sentido de orientación hacia el mundo y genera la percepción en la persona de ser, antes que producto o resultado de factores externos, fuente, aunque sea parcialmente, de acción.

## **7. Formación del potencial emprendedor como plataforma de expresión de la unicidad personal**

Hemos mostrado cómo a través de la identidad emprendedora podemos estimular el desarrollo de la iniciativa personal y de la autonomía. En efecto, en este desarrollo quedan englobados muchos procesos que habitualmente se ofrecen como vías de realización en la autonomía (individualización, pensamiento e investigación, participación, cooperación, compromiso, deliberación...). La construcción de modelos formativos de la identidad emprendedora supone plantearse una

pedagogía no sólo centrada en los medios que empleamos con sentido educativo, sino también en los valores y fines a los que aspiramos, una “pedagogía mesoaxiológica” (Tourrián, 2015, 2023). No desestimamos las formaciones específicas y episódicas. Actualmente, el concepto de “microcredenciales” se ha extendido con no escasa aceptación en el ámbito académico. Una microcredencial es el reconocimiento de un logro, experiencia o resultado de aprendizaje, por el cual se acredita una determinada habilidad aprendida. Pueden mostrar utilidad, especialmente en el ámbito profesional; pero, en realidad, es un nuevo término agregado al mismo campo semántico de las competencias. Pensamos, como hemos reflejado en este estudio, que la mirada pedagógica reclama un enfoque más exigente y completo, también más profundo y vinculado a los modos de experimentar(se) las identidades. En último extremo, se trata de ayudar al proceso de autodeterminación personal que supone el desarrollo de la iniciativa emprendedora.

Nuestras investigaciones recientes (Bernal, 2023) parecen arrojar la evidencia de que la iniciativa personal y la autonomía, sostenida en el tiempo, dependen más de la construcción de una identidad emprendedora que de formaciones episódicas más o menos logradas. Consecuentemente, la investigación en la búsqueda de modelos educativos de identidad emprendedora pasa a ser un reto de máximo interés. En dichos modelos se ha de saber conciliar la formación de la competencia con la del potencial emprendedor, ensamblados necesariamente. Pero las tentativas desplegadas hasta ahora se han producido desde, en y para una visión restringida de la capacidad de emprender en la medida en que se limita a la esfera económica. Aprovechar el caudal formativo que representa la acción emprendedora del ser humano reclama, reiteramos, una perspectiva holística vinculada al proceso completo de humanización.

Aunque ligadas exclusivamente al perfil productivo, se han realizado propuestas diversas e interesantes relacionadas con la importancia de vincular la educación emprendedora con la identidad. En el área del emprendimiento social se ha subrayado el valor de la autoeficacia como factor generador de confianza en los sujetos (Smith y Woodworth,

2012). Otros investigadores han incidido en la relación entre la escuela y la realidad exterior mediante el desarrollo de programas transversales (Gilje y Erstad, 2017). También se ha insistido, con una preocupación por el medio ambiente, en la importancia del cuidado y la práctica ambiental comunitaria en la edificación de identidades “verdes” (Franklin y Dunkley, 2017). Igualmente, se ha enfatizado la relevancia de la discusión de las actitudes y preferencias para la conformación de identidades emprendedoras (Gregori et al., 2021). En la misma dirección, otros estudios han puesto de manifiesto el impacto del factor emocional en la elaboración de la identidad. Lackéus (2014) ha identificado tres eventos específicos: la interacción con el mundo exterior, la incertidumbre y la experiencia del trabajo en equipo. Desde ellos, propone los principios fundamentales de formación: incremento de la autoeficacia y de la tolerancia a la ambigüedad, así como la promoción de la perspicacia. Análogamente, Mueller y Anderson (2014) identifican tres cualidades: sentido de la responsabilidad, pensamiento independiente y capacidad de conectarse a las necesidades de uno mismo y de los demás.

Tratando de clarificar el contenido del potencial emprendedor, sobre el que se cimenta la identidad, otros autores han contribuido con aportaciones que podríamos situar en una suerte de catálogo de rasgos. Santos et al. (2013) han establecido cuatro dimensiones diversificadas en un conjunto de competencias: competencias psicológicas (capacidad de innovación, inteligencia emocional y resiliencia), competencias gerenciales (autoeficacia empresarial, visión, capacidad de movilización de recursos y liderazgo), competencias sociales (persuasión y capacidad de comunicación, y capacidad de desarrollo de redes) y motivación empresarial (deseo de ser independiente y motivación económica). Muñiz et al. (2014) han descrito ocho rasgos de la personalidad emprendedora: motivación de logro, asunción de riesgos, capacidad de innovación, autonomía, autoeficacia, tolerancia al estrés, optimismo y locus de control interno.

Puesto que los rasgos de personalidad son más resistentes al cambio, muchas investigaciones se han decantado por la exploración del

potencial emprendedor desde una perspectiva actitudinal. Concretamente, esta línea de investigación se ha desarrollado desde la publicación de la “teoría de las actitudes emprendedoras” (Robinson et al., 1991), enmarcada en la TPB. Inspirada en esta teoría y en la propuesta diferenciadora de la orientación emprendedora de McCline et al. (2000), la británica Rosemary Athayde (2009) elaboró una prueba evaluadora del potencial emprendedor, considerado desde el concepto de “enterprise education” comentado más arriba (Attitude Toward Enterprise, ATE). Este test, adaptado y revisado en varios idiomas, también cuenta con una versión española, la prueba ATE-S (Bernal et al., 2021), en la que colaboró la profesora Athayde.

Preocupados por la necesidad internacional de relacionar el emprendimiento con la educación y no sólo superior, hemos llevado a cabo en los últimos diez años dos proyectos de investigación, desarrollo e innovación, dentro del plan estatal del Gobierno de España. En el primero de ellos (“Educar para emprender: Evaluando programas para la formación de la identidad emprendedora en la educación obligatoria”, EDU2013-42936-P) evaluamos el proceso de formación de la competencia emprendedora, profundizando en el conocimiento de la configuración de la identidad emprendedora del alumnado a través de dos conocidos programas de amplia aplicación: EME (Emprender en Mi Escuela) y EJE (Empresa Joven Europea), desarrollados entre el final de la educación primaria y el término de la educación secundaria obligatoria. Con este proyecto alcanzamos una visión global del sistema educativo español y elaboramos diversos instrumentos de evaluación de la competencia. En general, los resultados de la investigación reflejaron que no es posible comprender cabalmente las habilidades del área productiva sin la consideración de las capacidades personales, poniéndose de relieve el valor de aquellos procesos que conducen a cierta versión de lo que podemos reconocer como identidad emprendedora.

Más recientemente, hemos realizado el proyecto “Formación del potencial emprendedor. Generación de un modelo educativo de identidad emprendedora” (PID2019-104408GB-I00). En este proyecto hemos

investigado los procesos formativos del potencial emprendedor en tanto que se muestra como una dimensión transversal a todo comportamiento emprendedor, fundamentando la identidad emprendedora. Hemos observado cómo la configuración del potencial emprendedor alcanza estratos profundos de la persona, donde se fraguan las creencias, las percepciones del mundo y de sí misma, así como las actitudes que predisponen en una determinada dirección. Esto supone un giro en la noción del potencial emprendedor, desde la reacción a la acción. Tal cambio de orientación reclama prestar particular atención a los procesos que tienen lugar en la propia persona, aunque acontezcan dentro de una situación determinada y estén vinculados a la propia acción.

Con esta investigación se ha revelado el carácter complejo de la configuración de la identidad emprendedora, que emerge de la dinámica continua de factores representados tanto en el potencial como en la competencia emprendedores. Esta complejidad queda reflejada en el Modelo Educativo General de Identidad Emprendedora (MEGIE) (Bernal, 2022). En el MEGIE se tienen presentes las variables que se relacionan con las percepciones de deseabilidad y viabilidad emprendedoras, constitutivas de la credibilidad emprendedora. Conviene recordar que esta credibilidad incide en el potencial emprendedor, a su vez, antecedente de la intención de emprender que, al mismo tiempo, es la antesala de la acción emprendedora. Esta acción, evidenciada mediante la competencia adquirida, revierte asimismo en el propio potencial emprendedor, transformándolo o reforzándolo, generándose un ecosistema emprendedor (Bernal et al., 2023). La percepción de deseabilidad se relaciona con las normas sociales percibidas, si bien depende también de otros factores (personalidad, edad, género y nivel socioeconómico). Además, la propia sociedad (familia, empresa, administración, medios de comunicación, redes sociales...) incide en la formación más o menos favorable de una cultura emprendedora capaz de servir de “humus” a la emergencia de sujetos emprendedores. En cambio, la percepción de viabilidad de la credibilidad emprendedora parece depender notoriamente de la capacidad de autocontrol y de la adquisición de recursos suficientes

para afrontar la incertidumbre y la contingencia asociadas a la acción emprendedora. Desarrollar habilidades y conseguir conocimientos que puedan contribuir a un óptimo desarrollo de la percepción de viabilidad es muy importante. Pero, la formación de actitudes susceptibles de elevar la credibilidad de la iniciativa emprendedora constituye un área de especial relevancia. En nuestra investigación hemos mostrado que las cinco actitudes estudiadas (creatividad, control personal, orientación al logro, liderazgo e intuición), mediante una formación cuidada, incrementan el potencial emprendedor. Igualmente, hemos advertido que los participantes con intención emprendedora presentan un mayor impacto en su potencial que los que no la tienen, ratificándose nuestra percepción de la complejidad del modelo educativo y la necesidad de considerar el potencial emprendedor no únicamente como un efecto, sino como un antecedente relevante de la configuración de la identidad emprendedora. Esta investigación es pionera en la aportación de evidencias empíricas acerca de cómo la formación de las actitudes, no necesariamente vinculadas a prácticas de emprendimiento empresarial, configuran el potencial emprendedor. De este modo, se abre la posibilidad de diseñar programas educativos sobre el potencial emprendedor, sobre el desarrollo de la iniciativa y de la autonomía personal desde un enfoque capaz de aunar plausiblemente el haz de factores complejos que intervienen en su afloramiento.

## **8. Conclusión**

Todos los progresos que podamos alcanzar en la creación de las condiciones que permitan limitar la dominación serán bienvenidos, si aceptamos, estimamos y queremos preservar nuestra libertad. Amartya Sen (2007) lo ha manifestado reiteradamente: la principal esperanza de armonía en nuestro atribulado mundo radica en la pluralidad de nuestras identidades. Más aún, en la unicidad de cada persona, Sen encuentra las raíces de una sociedad libre, donde todos encontramos nuestro espacio a pesar de las profundas separaciones, divisiones y resistencias culturales que supuestamente no es posible cruzar. No se trata de soportar las libertades de los demás, sino de valorar la fascinación por la variedad de

perspectivas y proyectos de vida que no pueden hacer más que enriquecer la vida en comunidad. Atrevémos a ser quienes somos, no contra los otros, sino en su contraste, reconociendo nuestras raíces y siendo conscientes de nuestras referencias. En la unicidad se interrumpe lo igual.

La valoración de lo individual no ha caducado. Mirando al mundo de hoy, incluso se habla de la sociedad individualizada. En la sociedad de consumo observamos ofertas perfectamente adaptadas a los individuos. En los medios de comunicación surgen cada vez más plataformas para poder presentarse en busca de un reconocimiento fácil y epidérmico. En el ámbito laboral se incrementan las formas de trabajo individualizado. Una multitud de ofertas y posibilidades amenazan con desvirtuar lo propio, porque existe la tentación fácil de adherirse al grupo y asumir sus estándares acerca de un determinado estilo de vida, de una forma de opinar o ver las cosas y de persuadir, conscientemente o no, para aumentar el número de correligionarios.

Sin embargo, aunque prolifere una versión lábil de la autorrealización, donde el individuo fácilmente puede quedar relegado a una marca, podemos pensar la autorrealización en sentido profundo, en un nivel de mayor exigencia. Una noción que remita a la autosuperación, algo que está muy alejado del dejarse llevar. Esto no puede producirse sin superar inhibiciones, dominar pulsiones, buscar claridad donde no la hay. La unicidad requiere seguir una vida desde nuestra individualidad, preguntándonos por el significado de la vida social y política en la medida en que nos apercebimos de que hay otros inmiscuidos en nuestro proyecto. Ser único significa poder valerlos por nosotros mismos sin que nuestra identidad dependa exclusivamente de grupo alguno, sin cargar nuestros problemas a la sociedad, saber mantener la distancia justa para que, si llega el caso, tengamos el coraje de renunciar a la aprobación de los demás.

Educar para la unicidad es proporcionar la ayuda necesaria para atreverse a cruzar esa puerta que el campesino, según la referida metáfora kafkiana, nunca traspasó. El desarrollo de la autonomía es contrario a la pasividad, a la conformidad, a la mera repetición. Se es autónomo en tanto



que se muestra capacidad para iniciar, para ser fuente de acción. Aunque no hemos ignorado sus críticas, encontramos argumentos para la promoción de una educación en la autonomía. Una propuesta innovadora y feraz la hallamos en la educación emprendedora, considerada holísticamente. Tal enfoque aspira a suscitar la autodeterminación posible de cada persona, en el marco de una comunidad libre y socialmente responsable. Desde la educación emprendedora se impulsa la iniciativa mediante la inmersión en la realidad, la observación crítica y la detección de necesidades, el desarrollo de ideas, la elaboración de proyectos y la valoración abierta a los continuos procesos de transformación individual y social. Las investigaciones que hemos realizado sobre el potencial emprendedor en el nivel de educación secundaria han desvelado la complejidad de la formación de los procesos emprendedores, si se aspira al hallazgo de su conexión con la configuración de identidades. Concreciones diversas y especialmente las vinculadas al ámbito actitudinal adquieren una singular relevancia. Pero sobre todo suponen un decidido progreso para el desarrollo e innovación del conocimiento vinculado a las posibilidades de expresión de la unicidad personal y de su correspondiente proyección social.

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104408GB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

## 9. Referencias bibliográficas

- Ajzen, I. (2011). The Theory of Planned Behaviour: Reactions and Reflections. *Psychology and Health*, 26(9), 1113-1127. Disponible en <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>.
- Appiah, K. A. (2007). *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz.
- Appiah, K.A. (2008). *Mi cosmopolitismo*. Buenos Aires: Katz.
- Arendt, H. (2019). *Pensar sin asideros. Ensayos de comprensión: 1953-1975*. Barcelona: Editorial Página Indómita.

- Athayde, R. (2009). Measuring enterprise potential in young people. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(2), 481-500.
- Augé, M. (1993). *Los "no lugares", espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Azqueta, A. y Naval, C. (2019). Educación para el emprendimiento. Una propuesta para el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 517-533. <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-03>.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Bellamy, F. (2018). *Los desheredados. Por qué es importante transmitir la cultura*. Madrid: Encuentro.
- Berlin, I. (1970). John Stuart Mill y los fines de la vida (Prólogo a *Sobre la libertad*), en J.S. Mill, *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial, pp.7-49.
- Berlin, I. (2004). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bernal, A. (2019). Estrategia europea para el desarrollo de una ciudadanía emprendedora. Luces y sombras, en A.D. Arrufat y R. Sanz (Coords.), *La ciudadanía europea como labor permanente*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 31-54
- Bernal, A. (2020). Dignidad humana y educación emprendedora, en C. Naval, A. Bernal, G. Jover y J.L. Fuentes (Coords.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa*. Madrid: Dykinson, pp. 133-145.
- Bernal, A. (Coord.) (2022). *Identidad emprendedora. Hacia un modelo educativo*. Valencia: Tirant lo Blanch (Tirant Humanidades).
- Bernal, A. (Coord.) (2023). *Avances en educación emprendedora. Génesis y desarrollo del potencial emprendedor*. Madrid: Pirámide.
- Bernal, A. (Ed.) (2021). *Educación emprendedora*. Madrid: Síntesis.
- Bernal, A. y Liñán, F. (2018). The personal dimension of an entrepreneurial competence: an approach from the Spanish basic education context, en A. Fayolle (Ed.), *A Research Agenda for Entrepreneurship Education*. Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar, pp. 262-280
- Bernal, A.; Cárdenas, A.R. y Athayde, R. (2021). Test de Potencial Emprendedor: Adaptación al español (ATE-S). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(1), 19-38. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.71417>.

- Bernal, A.; Cárdenas, A.R. y Gutiérrez, A. (2023). Systemic approach to entrepreneurial identity and its educational projection. *Philosophies*, 8(4), 66. <https://doi.org/10.3390/philosophies8040066>.
- Bornstein, D. (2005). *Cómo cambiar el mundo: Los emprendedores sociales y el poder de las nuevas ideas*. Madrid: Debate.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. París: Minuit.
- Bridge, S. (2017). Is “entrepreneurship” the problem in entrepreneurship education? *Education + Training*, 59(7/8), 740-750. Disponible en <https://doi.org/10.1108/ET-02-2016-0037>.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (1996). *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Cyrułnik, B. (2022). *¡No al totalitarismo! Libertad interior y sumisión confortable*. Barcelona: Gedisa.
- Davis, D. (2019). How sociology’s three identity theory traditions clarify the process of entrepreneurial identity formation. *Journal of Enterprising Culture*, 27(4), 355-384. <https://doi.org/10.1142/S0218495819500134>.
- Dworkin, R. (1993). *Ética privada e igualitarismo político*. Barcelona: Paidós.
- Enkvist, I. (2022). *Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia*. Madrid: Tecnos.
- Eurydice (2016). *La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Franklin, A. y Dunkley, R. (2017). Becoming a (green) identity entrepreneur: Learning to negotiate situated identities to nurture community environmental practice. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 49(7), 1500-1516. <https://doi.org/10.1177/0308518X17699610>.
- Friedman, T. (2007). *La tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Madrid: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Gadene, V. (2006). *Filosofía de la psicología*. Barcelona: Herder.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuración*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Gilje, Ø. y Erstad, O. (2017). Authenticity, agency and enterprise education studying learning in and out of school. *International Journal of Educational Research*, 84, 58-67. Disponible en la dirección electrónica <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.012>.

- Gray, J. (1996). *Isaiah Berlin*. Princeton: Princeton University Press.
- Gregori, P.; Holzmann, P. y Schwarz, E.J. (2021). My future entrepreneurial self: antecedents of entrepreneurial identity aspiration. *Education and Training*, 63(7/8), 1175-1194. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2021-0059>.
- Hassan, A.; Anwar, I.; Saleem, I.; Islam, K.M.B. y Hussain, S.A. (2021). Individual entrepreneurial orientation, entrepreneurship education and entrepreneurial intention: The mediating role of entrepreneurial motivations. *Industry and Higher Education*, 35(4), 403-418. Disponible en <https://doi.org/10.1177/09504222211007051>.
- Hisrich, R. y Kearney, C. (2014). *Managing Innovation and Entrepreneurship*. Los Angeles: Sage Publications.
- Jones, B. y Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7-19. <https://doi.org/10.1108/00400911011017654>.
- Kafka, F. (2003). *El proceso*. Santa Fe, Argentina: El Cid Editor. (Original de 1925).
- Kamaludin, M.F. (2023). Social sustainability within social entrepreneurship. *Technological Forecasting and Social Change*, 192. Disponible en la dirección <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122541>.
- Kant, I. (1972). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos. (Original de 1785).
- Kasperova, E. y Kitching, J. (2014). Embodying entrepreneurial identity. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 20(5), 438-452. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-07-2013-0108>.
- Komulainen, K.J.; Korhonen, M. y Raty, H. (2013). On entrepreneurship, in a different voice? Finnish entrepreneurship education and pupils' critical narratives of the entrepreneur. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(8), 1079-1095. Disponible en la dirección <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.731530>.
- Krauss, S.I.; Frese, M.; Friedrich, C. y Unger, J.M. (2005). Entrepreneurial orientation: A psychological model of success among Southern African small business owners. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14, 315-344. <https://doi.org/10.1080/13594320500170227>.
- Krueger, N.F. (2020). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs: 25 years on. *Journal of the International Council for Small Business*, 1(1), 52-55. <https://doi.org/10.1080/26437015.2020.1714363>.
- Krueger, N.F. y Carsrud, A.L. (1993). Entrepreneurial intentions: applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship & Regional Development*, 5(4), 315-330.

- Lackéus, M. (2014). An emotion based approach to assessing entrepreneurial education. *The International Journal of Management Education*, 12, 374-396. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.06.005>.
- Liñán, F.; Ceresia, F. y Bernal Guerrero, A. (2018). Who intends to enroll in entrepreneurship education?: Entrepreneurial self-identity as a precursor. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(3), 222-242. Disponible en <https://doi.org/10.1177/2515127418780491>.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Mawson, A. (2008). *The Social Entrepreneur: Making Communities Work*. Londres: Atlantic Books.
- McCline, R.L.; Bhat, S. y Baj, P. (2000). Opportunity recognition: An exploratory investigation of a component of the entrepreneurial process in the context of the health care industry. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25, 81-94. <https://doi.org/10.1177/104225870002500205>.
- Mill, J.S. (1859/1970). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mishra, C.S. (2017). Entrepreneurial orientation. *Entrepreneurship Research Journal*, 7(4), 20170112. <https://doi.org/10.1515/erj-2017-0112>.
- Mmbaga, N.A.; Mathias, B.D.; Williams, D.W. y Cardon, M.S. (2020). A review of and future agenda for research on identity in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 35(6). Article Number: 106049. Disponible en la dirección <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2020.106049>.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Mueller, S. y Anderson, A.R. (2014). Understanding the entrepreneurial learning process and its impact on student's personal development: A European perspective. *The International Journal of Management Education*, 12, 500-511. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.05.003>.
- Muñiz, J.; Suárez-Álvarez, J.; Pedrosa, I.; Fonseca-Pedrero, E. y García-Cueto, E. (2014). Enterprising personality profile in youth: Components and assessment. *Psicothema*, 26(4), 545-553. Disponible en la dirección <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.182>.
- Nowotny, H. (2022). *La fe en la inteligencia artificial. Los algoritmos predictivos y el futuro de la humanidad*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2005). *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. París: OECD.

- Pellicer, C.; Álvarez, B. y Torrejón, J.L. (2013). *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Barcelona: Fundación Príncipe de Girona/aulaPlaneta.
- Pepin, M. (2012). Enterprise education: a Deweyan perspective. *Education + Training*, 54(8/9), 801-812. Disponible en la dirección electrónica <https://doi.org/10.1108/00400911211274891>.
- Pfeilstetter, R. (2011). El emprendedor. Una reflexión crítica sobre usos y significados actuales de un concepto. *Gazeta de Antropología*, 27(1), 1-11. <https://doi.org/10.30827/Digibug.15684>.
- Pittaway, L. y Edwards, C. (2012). Assessment: examining practice in entrepreneurship education. *Education + Training*, 54(8/9), 778-800. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1108/00400911211274882>.
- Pittaway, L.; Hannon, P.; Gibb, A. y Thompson, J. (2009). Assessment practice in enterprise education. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 15(1), 71-93. Disponible en la dirección electrónica <http://dx.doi.org/10.1108/13552550910934468>.
- Rachels, J. (Ed.) (1998). *Ethical theory 2: Theories about how we should live*. Oxford: Oxford University Press.
- Rauch, A.; Wiklund, J.; Lumpkin, G.T. y Frese, M. (2009). Entrepreneurial orientation and business performance: Cumulative empirical evidence. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33, 761-788. Disponible en la dirección <https://doi.org/10.1111/j.1540.6520.2009.00308.x>.
- Rawls, J. (1996). *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Raz, J. (2004). *Valor, respeto y apego*. Bogotá: Universidad del Externado de Colombia.
- Ricoeur, P. (1992). La identidad narrativa. *Diálogo Filosófico*, 24, 315-324.
- Robinson, P.B.; Stimpson, D.V.; Huefner, J.C. y Hunt, H.K. (1991). An attitude approach to the prediction of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 15(4), 13-31.
- Ruiz Corbella, M.; Bernal Guerrero, A.; Gil Cantero, F. y Escámez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación*, 2012, 24(2), 59-81. <https://doi.org/10-14202/10355>.
- Safranski, R. (2022). *Ser único. Un desafío existencial*. Barcelona: Tusquets

- Santos, S.; Caetano, A. y Curral, L.A. (2013). Psychosocial aspects of entrepreneurial potential. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 26, 661-685. <https://doi.org/10.1080/08276331.2014.892313>.
- Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (2004). *La libertad como destino*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara.
- Schneewind, J.B. (2009). *La invención de la autonomía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Searle, J.R. (2000). *Razones para actuar*. Oviedo: Nobel.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- Shapero, A. y Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship, en C. Kent, D. Sexton y K.H. Vesper (Eds.), *Encyclopedia of Entrepreneurship*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, pp. 72-90.
- Shi, Y.; Zou, B. y Santos, R.S. (2020). Dr. Jekyll and Mr. Hyde: How do academic entrepreneurs deal with identity conflict? Review of Managerial Science. Disponible en <https://doi.org/10.1007/s11846-020-00420-1>.
- Shue, H. (1996). *Basic Rights: Subsistence, affluence and US Foreign Policy*. New Jersey: Princeton.
- Sloterdijk, P. (2008). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.
- Smith, I.H. y Woodworth, W.P. (2012). Developing social entrepreneurs and social innovators: A social identity and self-efficacy approach. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 390-407. Disponible en la dirección <https://doi.org/10.5465/amle.2011.0016>
- Taylor, Ch. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós (Surcos). (Original de 1989).
- Taylor, Ch. (1995). *Philosophical Arguments*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Tiwari, P.; Bhat, A.K. y Tikoria, J. (2022). Mediating role of prosocial motivation in predicting social entrepreneurial intentions. *Journal of Social Entrepreneurship*, 13(1), 118-141. Disponible en la dirección electrónica <https://doi.org/10.1080/19420676.2020.1755993>.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Touriñán, J.M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J.M. (2023). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Nueva York-Cali: REDIPE.

- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.
- Uhlmann, E. y Swanson, J. (2004). Exposure to violent video games increases automatic aggressiveness. *Journal of Adolescence*, 27(1), 41-52. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.004>.
- Zupko, J. (2003). *John Buridan. Portrait of a Fourteenth Century Arts Master*. Notre Dame, Indiana, U.S.A.: University of Notre Dame Press.



LA INFLUENCIA DE LA ÉTICA LEVINASIANA  
EN LA EDUCACIÓN MORAL

**Eduardo ROMERO SÁNCHEZ**  
**Profesor Titular de Universidad**  
**Teoría e Historia de la Educación**  
*Universidad de Murcia*

**Coordinador General de RIDIPD**

<https://webs.um.es/eromero/miwiki/doku.php>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5090-0961>

**Correo electrónico:** [eromero@um.es](mailto:eromero@um.es)

**Pedro ORTEGA RUIZ**  
**Catedrático de Universidad**  
**Teoría e Historia de la Educación**  
*Universidad de Murcia*

**Director de RIPAL-REDIPE**

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3882-0544>

**Correo electrónico:** [portega@um.es](mailto:portega@um.es)

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Las piedras angulares de la ética de Levinas y sus implicaciones en educación
  - 2.1. La singularidad del Otro
  - 2.2. La santidad del Otro
  - 2.3. La proximidad del Otro
3. Otras cuestiones de la ética levinasiana que inciden en la educación
  - 3.1. Comenzar de nuevo
  - 3.2. La cuestión del sentido
  - 3.3. La cuestión del lenguaje
4. Consideraciones finales
5. Referencias bibliográficas

## LA INFLUENCIA DE LA ÉTICA LEVINASIANA EN LA EDUCACIÓN MORAL

“Recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo, (...) eso significa también ser enseñado. La relación con Otro, o el Discurso, es una relación no-alérgica, una relación ética y ese discurso recibido es una enseñanza” (Levinas, 1977, p. 75).

**Eduardo ROMERO SÁNCHEZ**  
**Profesor Titular de Universidad**  
**Teoría e Historia de la Educación**  
*Universidad de Murcia*

**Pedro ORTEGA RUIZ**  
**Catedrático de Universidad**  
**Teoría e Historia de la Educación**  
*Universidad de Murcia*

### 1. Introducción

“Siempre se habla desde algún lugar e intentar que se crea lo contrario es una forma más de mixtificación; incluso si uno se limita a hablar contra algo, es preciso saber el lugar desde el cual se opone” (Pintor-Ramos, 2011, p.14). Todo discurso pedagógico es deudor de una determinada antropología y ética que le dan soporte y coherencia. Explícita o implícitamente transmitimos con nuestras propuestas una concepción del hombre y su modo de “estar en el mundo”. No podemos sustraernos a esta condición, nos acompaña siempre. “Se admite que la ética atraviesa de principio a fin todo el proceso educativo, pero no se suele decir con la misma rotundidad que también lo hace la antropología. Y ello, porque lo exige el material con el que se trabaja: un ser humano. No hay dirección (sentido) en el proceso educativo si no está presente en él

una determinada concepción del hombre y una relación ética de éste con los demás... No se parte de cero en un proceso educativo. Al menos, hay una imagen borrosa de aquello a lo que nos gustaría llegar” (Ortega y Romero, 2019, p.167).

Se constata una cierta alergia entre los profesionales de la educación a explicitar el soporte teórico que sustenta sus propuestas educativas. Se considera una pérdida de tiempo, o, simplemente, no estar contemplado entre sus objetivos. Así se explican las múltiples incoherencias en las programaciones curriculares, mezclando prácticas contradictorias con los objetivos que se persiguen. La fiebre del “didactismo” ha dado lugar a la proliferación de estrategias en la enseñanza como si el éxito de ésta solo dependiera del acierto en la elección de la más adecuada. Con ello se cae, irremediamente, en la ocurrencia y en la arbitrariedad. Si se “olvida” explicitar el punto de partida y el punto de llegada de toda acción educativa se hace imposible preguntar por qué se utiliza una estrategia y no otra, y por qué se mezclan estrategias que mutuamente se excluyen para el objetivo que se persigue. El “olvido”, cuando no el desdén a la antropología y a la ética en la educación (Ortega, 2004), la ha convertido en una actividad irrelevante para la que solo se requiere sentido común y mucha imaginación y creatividad.

En la actualidad hay cuatro grandes corrientes en la educación moral que parten de distintas fuentes de pensamiento: pedagogía cognitiva, orientada fundamentalmente al desarrollo del juicio moral; educación del carácter, que integra el desarrollo del juicio moral y el aprendizaje de hábitos virtuosos; la ética del cuidado, orientada al cuidado y atención a las personas vulnerables; y la ética de la compasión, como respuesta a la situación de vulnerabilidad o necesidad del Otro, que ha dado origen a la pedagogía de la alteridad como propuesta de educación moral. Todas ellas se encuadran en marcos conceptuales muy distintos y definidos, y exigen, por lo tanto, propuestas educativas también distintas.

Se ha intentado vincular la pedagogía del *cuidado* (Noddings) con la ética levinasiana. “Este enfoque parte de una concepción antropológica

y ética del ser humano que se sitúa en las antípodas de la antropología y ética levinasianas. La acogida, al igual que la compasión, no se identifica con las muestras de filantropía o benevolencia que se derivan de una ética altruista; al revés, define al ser humano en cuanto ser estructuralmente abierto al Otro y dependiente del Otro. La ética levinasiana no se mueve en el terreno de las *buenas intenciones*, se ubica en el ámbito de la *responsabilidad* hacia el Otro, en la radical exterioridad del Otro que nos, obliga a responder de él, incluso a nuestro pesar” (Ortega y Romero, 2022, p. 93). Tampoco la educación del *carácter* admite vinculación posible con la ética levinasiana. Aun partiendo de una concepción antropológica que entiende al hombre como un ser abierto al Otro, no se desprende del carácter autónomo, independiente que atribuye al ser humano. Para Levinas, el ser humano es radicalmente dependiente del Otro desde su radical heteronomía; es, por tanto, una relación asimétrica. La posición antropológica y ética de la educación del carácter choca frontalmente con el pensamiento levinasiano.

En este trabajo abogamos por situar a la educación moral en el ámbito de la racionalidad y contribuir a que toda propuesta educativa se pueda explicar desde criterios de racionalidad. Nos fundamentamos, para ello, en la antropología y ética de Emmanuel Levinas como soporte teórico de una educación con *rostro humano*. Otras propuestas educativas caen en un sincretismo en el que resulta difícil saber de dónde vienen, cuál es su punto de partida y su punto de llegada. Y con estos “muebles” se hace imposible hacer propuestas educativas mínimamente razonables. Todo esfuerzo por clarificar la acción educativa ayudará a una educación mejor, a actuar desde la coherencia, desde la racionalidad de aquello que se propone, resultado de una actuación razonable., no de una imaginación creativa. Si se cuida la elaboración de estrategias para el aprendizaje de conocimientos y competencias o habilidades, esta exigencia debe ser aún mayor cuando se trata de la apropiación de valores éticos tan decisivos para la formación del proyecto de vida del educando.

## **2. Las piedras angulares de la ética de Levinas y sus implicaciones en educación**

Levinas no ha hecho de la educación un “tema” de estudio. Pero es, sin duda, una fuente inagotable para profundizar en ella desde una perspectiva hasta ahora inédita. En varios trabajos hemos expuesto la influencia del pensamiento de Levinas sobre la acción educativa: su carácter contextual, histórico (Ortega, 2016; Ortega y Romero, 2019); su dimensión de acogida y compasión (Ortega, 2016; y Ortega y Romero, 2022); su carácter político y social (Ortega, 2016; y Ortega y Romero, 2022); su dimensión anamnética (memoria) de los que nos han precedido (Ortega, 2016; y Ortega y Romero, 2022); su dimensión testimonial (Ortega, 2016; y Ortega y Romero 2022). En este trabajo nos ocupamos de “otros aspectos” de la educación de la educación moral menos desarrollados desde la perspectiva levinasiana.

### **2.1. La singularidad del Otro**

La idea de “venir al mundo”, como novedad y como natalidad de Arendt se encuentra estrechamente vinculada con la noción de *singularidad*. Cada persona es única e irrepetible. Ni siquiera los hermanos que viven en un mismo hogar familiar procesan la información de la misma manera, cada uno le da un tono o sentido personal, singular; cada uno crea *su* mundo y desde él piensa, habla y vive, lo interpreta; pero también la información que recibe del profesor. ¿Cómo hablar, entonces, de una propuesta educativa igual para todos, de una actuación del profesor igual para todos si cada individuo (educando) es único, singular e irrepetible? Se podrá decir, no sin razón, que educar para cada alumno en su *singularidad* es una utopía si se mantiene el mismo paradigma pedagógico que, hasta ahora, ha impregnado toda nuestra enseñanza.

La singularidad es la piedra de toque en la educación; significa que el alumno en *su* circunstancia, y nunca fuera de ella, se constituye en el punto de partida y de llegada de toda acción educativa. La singularidad reclama del profesor-educador una actitud de servicio, de entrañas de bondad, la voluntad decidida de “pasar a la otra orilla” (al Otro) e

instalarse en ella en un viaje sin retorno. Exige hacerse presente en el aula como alguien que acoge, escucha y atiende; alguien en quien se puede confiar (Ortega, 2024, p. 26).

Para Levinas, somos insustituibles en nuestra responsabilidad por el Otro. Todo maestro es una singularidad única porque es insustituible en esa relación. Para Levinas, la relación educativa es entendida como una relación intersubjetiva irreplicable en la que el alumno es el Otro único para el docente; y el maestro es el Otro único para el alumno.

El enfoque levinasiano de la educación nos lleva a entender la acción educativa como una intervención *singular* en un individuo concreto, también singular. Si no hay dos individuos iguales, tampoco deben darse intervenciones educativas iguales. Si la respuesta ética es siempre singular y concreta a una situación de *alguien* necesitado de ayuda y cuidado, la educación no puede eludir la singularidad como característica esencial de la misma. Ello nos obliga a repensar nuestra praxis y nuestro discurso pedagógico. No debemos seguir haciendo lo mismo en la pretensión infundada de educar a un conjunto de individuos iguales. Todos somos distintos, únicos e irrepitibles. Y por lo mismo, carece de la mínima racionalidad toda práctica de educación moral basada en la programación de actividades que, supuestamente, van a ayudar al alumno a responder al Otro en su situación de necesidad. Desde el concepto de la ética en Levinas la programación o planificación de la acción educativa es una tarea imposible, una falacia (Ortega y Romero, 2022).

En educación solo cabe hablar de promover una actitud o disposición favorable a escuchar al Otro que promueva su acogida como alguien de quien se debe responder; pero no tiene cabida el aprendizaje de hábitos que nos haga competentes para la respuesta ética. Su carácter singular rechaza el aprendizaje de hábitos, destrezas o competencias, porque la respuesta ética es siempre excepcional, única y provisional, opuesta a toda generalización posible (Ortega y Romero, 2022, p.108).

A pesar de la certeza de que la educación es una aventura, una actividad que siempre entraña un riesgo, se constata una obsesión por reducir o anular esa incertidumbre propia de la acción educativa a través del control de las variables que influyen en los procesos educativos. Para Biesta (2017) la erradicación del riesgo y el deseo de controlar el proceso educativo es una falacia, y crítica a esa educación basada en la evidencia y en la necesidad de producir resultados educativos. El carácter imprevisto de la educación proporciona un punto de partida diferente a partir del cual analizar la relación maestro-alumno. El “desconocer” es un acto constitutivo de la alteridad. Es preciso “repensar la necesidad del valor educativo del desconocimiento y crear espacios que posibiliten el aprendizaje de lo inesperado” (Zembylas, 2005, p.139). Bárcena y Mèlich (2001) advierten que nos encontramos subsumidos en una “pedagogía de la programación” y en un proceso de racionalidad técnica que lo único que persigue es “dar cuenta” y explicar lo que sucede en las aulas desde una mentalidad tecnocrática. La enseñanza-aprendizaje de la alteridad (ponerse en lugar del Otro) no es algo que pueda planificarse y evaluarse. Resiste todo control. Podemos llegar a tener un conocimiento aproximado de lo que ha sucedido en el aula, pero nunca medir resultados para tomar decisiones adecuadas. La respuesta ética, por su naturaleza imprevista, nos impide sacar resultados concluyentes. “En la acción educativa desconocemos el punto de partida y el punto de llegada. Y tenemos serias dudas sobre el camino a recorrer. Se olvida que todo proceso educativo se produce en un ser humano, y el conocimiento de éste se nos escapa como el agua entre los dedos de la mano. Nunca podremos afirmar con rotundidad que el niño, adolescente, joven o adulto que tenemos ante nosotros es objeto de un conocimiento acabado. Son tantas las variables que intervienen en la configuración de la personalidad del ser humano que nos resulta inaccesible en su totalidad. Podemos acercarnos a un “cierto” conocimiento y hacer conjeturas a partir de él, asumiendo el riesgo de fundar una actuación educativa sobre una base no segura. Y, a pesar de todo, “nos atrevemos a educar” (Ortega y Romero, 2019, p.156).

En este trabajo nos “atrevemos” a hacer una propuesta pedagógica que responde a la necesidad de singularizar (personalizar) la



educación, de modo que la actuación del educador responda a la demanda de cada alumno. Nuestra propuesta exige la *autonomía* de cada centro educativo para proponer los valores éticos que demandan sus alumnos, no los que la Administración Pública, “a distancia”, imagina que son demandados. Y dentro de cada centro educativo, la autonomía debe llegar a cada aula para que cada profesor-educador decida qué valores éticos proponer a sus alumnos. Ello requiere conocer previamente los valores elegidos por los alumnos y la importancia que dan a los mismos para establecer su prioridad y su temporalización, porque todos los valores no se pueden enseñar ni aprender al mismo tiempo. Esta propuesta exige la colaboración indispensable de la familia porque es en ella donde se inicia el aprendizaje de la conducta ético-moral, donde se hace una propuesta continua de lo que está bien y de lo que está mal, porque es el hábitat “natural” del aprendizaje y enseñanza de los valores éticos. Los valores se aprenden o apropian por mimesis, por imitación de modelos éticos, no tanto por el discurso; los valores están estrechamente ligados a la experiencia (Ortega, 2023). Y obliga a los profesores a asumir su papel de *educadores*, que no están para transmitir solo conocimientos o competencias, sino, también, para *educar*. Con esta propuesta se puede llegar a saber qué quiere cada alumno en particular y temporalizar la enseñanza-aprendizaje de cada valor ético. Los profesores deben renunciar a su área de seguridad y confort que les proporciona el dominio del conocimiento para asumir el riesgo y la imprevisibilidad que supone responsabilizarse del Otro desde la vulnerabilidad (Winter, 2011). El verdadero maestro es el que ayuda a que el alumno se convierta en sujeto respetando su singularidad; supone en el educador entender sus actuaciones desde la exigencia ética de responder *del* Otro, sin que le sea permitido dar la espalda o dar un rodeo para no encontrarse con el Otro. Implica una actitud constante de salir de sí y una voluntad, también constante, de afirmar al Otro.

## **2.2. La santidad del Otro**

Levinas, cuando habla de la “santidad” del Otro no lo hace en un sentido religioso. La entiende como una *prohibición* de tratar al Otro como

algo, como una cosa u objeto que se posee. La expresión levinasiana: “No Matarás”, de clara resonancia bíblica, evoca las palabras de Yahvé: “Quienquiera que matare a Caín, lo pagará siete veces” (Gn. 4, 15). “El “No matarás” es la primera palabra del rostro. Ahora bien, es una orden. Hay, en la aparición del rostro un mandamiento, como si un amo me hablase” (Levinas, 2015, p.75). “El rostro es lo que no se puede matar, o, al menos, eso cuyo *sentido* consiste en decir: “No matarás” (Levinas, 2015, p.72). Es la resistencia al poder homicida, a la violencia ejercida por quienes no reconocen en el Otro su inviolabilidad. El rostro evoca una relación que invita a asumir que el Otro “cuenta más que yo... que me pide que consienta a la *santidad*” (Chalier, 1995, p.81). La tentación de matar, objetivar o “tematizar” al Otro y convertirlo en objeto, y la imposibilidad del “crimen” constituyen la significación del rostro en tanto que resistencia a ser “colonizado”, dominado por otros. El rostro es resistencia, significación, prohibición de matar. Y la significación *para* el Otro, tiene un sentido dativo; no se concibe si no es *para* el Otro: “Significar es significar uno *para* Otro. Hay una prioridad en ese *uno*, es la prioridad de la exposición inmediata a Otros, exposición en primera persona, que ni siquiera está protegida por el concepto del Yo” (Levinas, 2019, p.164).

La “santidad” no es una atribución o cualidad que le viene al Otro desde “fuera”, no es algo añadido a su condición de ser humano. Por el contrario, le es inherente. Su mismo rostro, vulnerable e indefenso, es una orden, un mandato. Todo ser humano lleva en su frente la señal indeleble de la prohibición de matar. El “No matarás” es la identificación ética del ser humano para Levinas, “es la identidad misma de un ser” (Levinas, 1993, p.46), hasta el punto de sentirse responsable de la muerte del Otro: “...el Rostro es también el “No matarás”. Un no matarás que también puede explicitarse más: es el hecho de que no puedo dejar a otro morir solo, de que hay una suerte de apelación a mí” (Levinas, 1993, p.130). Es la pregunta ética del Otro expresada en el rostro que me interpela, “voz que se me impone antes de toda expresión verbal, en la mortalidad del Yo, desde el fondo de mi debilidad. Esta voz es una orden, tengo la orden de responder por la vida del Otro hombre. No tengo el derecho de dejarlo solo en su muerte” (2014, p.83). El rostro habla, es significación ética

inagotable; el rostro me prohíbe “matar”. El rostro es la significación de la “santidad” del Otro.

Este concepto levinasiano de la “santidad” del Otro tiene consecuencias para la educación. Implica, de entrada, reconocer en el Otro a *alguien* de quien debo responder. Y no solo desde una perspectiva profesional o técnica de quien instruye o enseña, sino desde la responsabilidad de quien *educa*. Llevado este concepto al ámbito educativo, la praxis seguida, hasta ahora, en la enseñanza de los valores éticos es cuestionada en su misma raíz. ¿Quién decide y cuándo qué valores proponer o enseñar? La experiencia nos dice que el educando es del todo ajeno a esta decisión; sus intereses y necesidades son ignoradas. Son otros actores, ajenos a lo que sucede en las aulas, los que deciden qué valores enseñar y cuándo. El alumno es un pretexto o instrumento para transmitir aquellos valores que supuestamente demandan los educandos. Profesor y alumno se convierten, de este modo, en objetos de laboratorio, desposeídos de su capacidad de elección. Es extraño que hayamos convivido con esta práctica aberrante sin ser cuestionada por los educadores. Resulta preocupante su silencio cuando es negada su competencia a la hora de educar. Es, quizás, un síntoma de haber asimilado los principios de una sociedad de individuos administrados.

En la raíz de esta práctica “educativa” late una visión *instrumental* del hombre. No es el sujeto (educando) el centro y el fin de la acción educativa; no es la experiencia de cada educando el contenido de la educación; no es el respeto al Otro que prohíbe instrumentalizarlo lo que decide qué valores y cuándo proponer a los alumnos. ¿Cómo se puede seguir hablando de *educación* metidos de lleno en una práctica que rompe todos los moldes de lo que es *educar*? Esta es una cuestión que “da que pensar”. Llevar el discurso de Levinas al ámbito educativo suscita muchas preguntas, cuestiona un discurso y una praxis contrarios a los fines propios de toda educación. Es necesaria “una reflexión profunda no solo sobre la vida en las aulas, sino y también sobre lo que sucede en el contexto social e histórico en el que la acción y el discurso necesariamente se insertan para que la realidad de la vida entre en las aulas. Hoy es necesaria una

pedagogía que se base más en la importancia del *Otro*, que comience en el *Otro*, en su existencia histórica; que se pregunte por el *Otro* (Ortega, 2004, p.27).

### **2.3. La proximidad del Otro**

“Es por la condición de rehén como puede haber en el mundo piedad, compasión, perdón y proximidad, incluso lo poco que de ello se encuentra, incluso el simple “usted delante, señor” (Levinas, 2011, pp.187-188). La proximidad (proximidad) en Levinas tiene un significado muy distinto al que se la da en nuestro lenguaje ordinario. Levinas, haciéndose eco del pasaje evangélico (Lc. 10, 30-35) no pregunta quién es mi prójimo, sino de quién soy yo prójimo, de quién soy yo rehén; no pregunta por un deber mío hacia el Otro; no está en juego una norma que cumplir en conciencia como si la iniciativa de acudir en ayuda del Otro estuviera en el Yo. Para Levinas, es el Otro el que pregunta por “lo suyo”, es él mismo pregunta para el Yo, y espera una respuesta responsable, indeclinable. Suya es la iniciativa. La pregunta: “de quién soy yo prójimo” rompe con la primacía del Yo y la sitúa en el Otro. Y la respuesta, con clara resonancia bíblica, es “heme aquí para hacer tu voluntad” (Is. 6, 8). Hay una clara deposición de poder, porque lo humano se resiste al poder: “Lo humano solo se ofrece a una relación que no es un poder” (Levinas, 1993, p. 23). Para Levinas no hay que buscar “lo humano” en una vuelta del Yo sobre sí mismo, en la conciencia de sí, “sino tan solo en el movimiento de una respuesta, consentida desde ahora, a la llamada de la alteridad” (Chalier, 1995, p. 73). El “heme aquí” levinasiano pone al Yo en tensión, en intriga y obsesión por el Otro, rompe la quietud y el reposo del Yo entendido como sujeto en sí y para sí de la ética y antropología kantianas. El “heme aquí” le dice al Yo “que su patria no es el ser, sino el Otro lado del ser; allí donde la inquietud por el Otro predomina sobre el cuidado que tiene de sí propio un ser, allí donde la responsabilidad no admite contemporizaciones ni discusiones” (Chalier, 1995, p.73). El “heme aquí”, como disposición incondicional al otro, Levinas lo describe así: “Dar, ser-para-el-Otro, a su pesar, pero interrumpiendo para ello el para-sí es arrancar el pan de la

propia boca, alimentar el hambre del Otro con mi propio ayuno” (2011, p.111).

La idea de “proximidad” (proximidad) en Levinas rompe con el concepto universal del hombre propio de la filosofía occidental. Para Levinas, el hombre no es un ser imaginario, ficticio, sino alguien, un ser histórico, un ser circunstancial. La imagen de un ser universal, abstracto que se interpreta desde categorías universales no tiene cabida en la antropología y ética de Levinas. Para ello, no acude a “construcciones filosóficas, sino a la experiencia, a la irrealidad de hombres perseguidos en la historia cotidiana del mundo, cuya dignidad y cuyo sentido nunca han sido tema para la metafísica, y sobre la que los filósofos se velan el rostro” (Levinas, 1974, p.98).

El concepto de proximidad (proximidad) lleva a Levinas a defender la primacía del Otro sobre el Yo, la heteronomía sobre la autonomía. Es decir, la dependencia y sujeción del Yo al Otro. Esta idea cuestiona la libertad en educación que, en la filosofía occidental, se deriva de la autonomía e independencia del hombre. Libertad kantiana frente a la responsabilidad levinasiana. Kant y Levinas al abordar la cuestión de la libertad se sitúan en ámbitos distintos: Kant en el ámbito ontológico y Levinas en el ético. Son discursos distintos desde presupuestos teóricos distintos. Levinas (1993) lo explica así a propósito del diálogo de Yahvé y Caín: “¿Por qué he de sentirme responsable en presencia del Rostro? Tal es la respuesta de Caín cuando se le pregunta dónde está su hermano, responde: “¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?” Aquí el Rostro del Otro se toma por una imagen entre otras imágenes, la palabra de Dios de la que es portador resulta ignorada. No hemos de interpretar la respuesta de Caín como si él se burlase de Dios, o como si respondiese como un niño: “no he sido yo, sino otro”. La respuesta de Caín es sincera. En su respuesta falta únicamente lo ético; solo hay ontología: yo soy yo, y él es él. Somos seres ontológicamente separados”.

En Kant el “Yo” es un sujeto constituido como tal desde la conciencia de sí, de su autonomía e independencia respecto del Otro u otros, Es un ser *en sí y para sí*. En Levinas el sujeto se constituye *desde y en*

dependencia del Otro. El sujeto levinasiano es responsabilidad hacia el Otro. Nadie es sujeto si no es por el Otro. El ser humano es heteronomía, es decir, *responsabilidad*. El término Yo significa *heme aquí*, respondiendo de todo y de todos. La responsabilidad para con los otros no ha sido un retorno sobre sí mismo, sino una crispación exasperada, que los límites de la identidad no pueden retener” (Levinas, 2011, p.183).

La proximidad (projimidad) en Levinas nos aboca a una cuestión de singular importancia para la educación ético-moral: el componente afectivo en la respuesta ético-moral del sujeto. ¿Razón y sentimiento son componentes irreconciliables, excluyentes? Desde la ética kantiana la conducta ético-moral se justifica en la obediencia y cumplimiento de la norma o ley como valor en sí misma. Detrás de esta obediencia o sumisión a la norma está, en último término, la consideración reflexiva de la dignidad de toda persona. Se pone, por tanto, en la norma la “fuerza” motriz de la respuesta ética. No es el Otro el que nos mueve a responder, sino la autoridad de la ley. El ejemplo paradigmático de este modo de conducta lo encontramos en el sacerdote y el levita del texto evangélico (Lc. 10. 30-35). Pasaron de largo porque su ley prohibía mancharse con un extranjero y caer en la impureza. Esta práctica, a simple vista no es aberrante, tiene justificación para salvar la viabilidad de un determinado modelo de sociedad, aunque sea considerado cerrado y excluyente. En la ética levinasiana el acento se pone no en la norma o ley como valor supremo, sino en el Otro, en el hombre sufriente, herido, necesitado de compasión. Es el Otro quien desde la autoridad de su rostro vulnerable nos demanda una respuesta responsable, ética. No es la dignidad de la persona como valor universal, ni de la norma como valor en sí, sino el sufrimiento o necesidad del Otro la que nos mueve a responder. Y el ejemplo de esta conducta lo encontramos en el samaritano del citado texto evangélico. El texto emplea una expresión muy clarificadora para describir la respuesta del samaritano al hombre herido junto al camino: “se le removieron las entrañas”. En esta expresión no hay el menor atisbo de una reflexión o juicio moral sobre la dignidad de la persona. Tampoco tuvo tiempo para llegar a esta conclusión. La ética levinasiana no se sitúa en la norma que convertiría al Otro en un simple pretexto o instrumento

necesario para la conducta ético-moral. Por el contrario, es el Otro el centro y fin de la conducta; de él viene la iniciativa; es él quien determina la bondad o eticidad de la conducta, no la norma o ley.

De otro lado, intentar separar razón y sentimiento en la conducta del hombre es un sinsentido. El ser humano es, a la vez, *logos* y *pathos* (razón y sentimiento); ambos componentes forman una unidad inseparable en componentes estancos. “Inteligir es un modo de sentir, y sentir es en el hombre un modo de inteligir” (Zubiri, 1980, p.13). Levinas destaca la relevancia del sentimiento en la conducta ética: “La proximidad, la inmediatez es gozar y sufrir por el Otro. Pero yo no puedo gozar y sufrir por el Otro más que porque soy-para-el-Otro, porque soy significación, porque el *contacto de la piel es todavía la proximidad del rostro, responsabilidad, obsesión del Otro, ser-uno-para-el-Otro*; se trata del propio nacimiento de la significación más allá del ser” (Levinas, 2011, p. 153).

También Ortega y Gasset se pronuncia en este mismo sentido al distinguir pensamiento y creencias: “Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas “vivimos, nos movemos y somos”. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la “idea” de esa cosa, sino que simplemente contamos con ella” (Ortega y Gasset, 1977, p.22). Para Ortega y Gasset, las creencias implican necesariamente una valoración, es decir, tienen un componente axiológico, por lo mismo son inseparables del sentimiento. Y resume su pensamiento con esta frase lapidaria: “Las raíces de la cabeza están en el corazón”.

Llevada esta reflexión al ámbito de la educación nos obliga a abordar algunas cuestiones: a) el papel de la ética kantiana en la relación profesor-alumno y en la configuración de la sociedad; b) la relación profesor-alumno en la ética levinasiana y el papel de la misma en la configuración de la sociedad.

a) Desde la ética kantiana el alumno es considerado no como un interlocutor válido, como “alguien”, sino como un actor secundario en su conducta ético-moral. No importa tanto que interiorice un modo ético de conducta cuanto que sea obediente a la norma. Se persigue el cumplimiento de la norma por sí misma. Este enfoque genera un clima de desconfianza en el aula al fundamentar la relación profesor-alumno en algo exterior, extraño a los dos actores, profesor y alumno, impuesto desde fuera. Ambos, profesor y alumno, se convierten en instrumentos obligados de voluntades ajenas al interés del alumno y a la voluntad educadora del profesor. Este enfoque genera la sociedad de la frialdad y la indiferencia que ya denunciara Adorno hacia mitad del pasado siglo. Las instituciones sustentadas solo sobre estructuras justas pueden conducir a una situación de inhumanidad al carecer de la argamasa de la solidaridad. La frialdad e indiferencia no son las mejores herramientas para construir una sociedad a la medida del hombre.

b) Desde el enfoque levinasiano, el acento de la respuesta ética (conducta) se pone en el otro concreto, no en un ser universal, sacado del tiempo y del espacio, sino en éste y en ésta, aquí y ahora. Es un ser histórico que pregunta por “lo suyo” desde la autoridad de su sufrimiento, de su necesidad de ser atendido y compadecido. No es la norma, como valor en sí, la que se erige en el centro de interés en la conducta ético-moral, sino el Otro en su situación concreta de necesidad. La iniciativa viene del Otro, de alguien ajeno a los intereses sociales o a la voluntad “extraña” de imponer una obligación que no es demandada, ahora, por el individuo afectado. Desde el enfoque levinasiano tanto el profesor como el alumno se sitúan en un plano ético, de responsabilidad, en el que el fin a conseguir es salir de la dependencia que genera el sufrimiento, el abandono y la marginación (Castillo, 2024); es la necesidad de ser “alguien” e integrarse en la sociedad la que impulsa a la conducta ética, el peso o carga de una situación inhumana. En este enfoque no hay lugar ni tiempo para la reflexión sobre la dignidad de la persona. La demanda del Otro no está prevista, viene a destiempo. La relación profesor-alumno se basa entonces en la escucha, atención, confianza mutua, en el encuentro y el diálogo basado más que en las “razones” para un entendimiento, en un



sentimiento de proximidad (proximidad) que rompe los muros de la distancia y la frialdad. Intentar separar razón y sentimiento en la actuación educativa es un sinsentido (Romero, 2023; Ortega, 2006; Ortega y Mínguez, 2007)). Este enfoque permite, por otro lado, la construcción de una sociedad basada en los lazos de la solidaridad, de la responsabilidad hacia el Otro, considerado o tenido no como un “extraño” o enemigo a quien debo combatir, sino como “alguien” con quien comparto la tarea de tener que existir, y existir como *humano*.

La pedagogía cognitiva, de raíz kantiana, tiene mucho que ver en las relaciones de frialdad que caracterizan a nuestra sociedad y, por tanto, también a nuestras aulas.” ...todos los grandes valores y finalidades que organizaron las épocas pasadas se encuentran progresivamente vaciadas de su sustancia, ¿qué es sino una deserción de las masas que transforma al cuerpo social en cuerpo exangüe, en organismo abandonado?” (Lipovetsky, 2000, p.35. La sociedad occidental padece la crisis del “anonimato”, es decir, de individuos diluidos y fagocitados por la sociedad “líquida” en la que el individuo desaparece en el colectivo de seres anónimos, indiferentes a toda responsabilidad social, resultado de un distanciamiento, progresivo de las instituciones, generando con ello el derrumbe, la frialdad y la fragilidad de los lazos que unen a los seres humanos, y con ello la pérdida de la conciencia de ciudadanía. “Existe una enorme y creciente brecha entre nuestra condición de individuos de *jure* y nuestras posibilidades de transformarnos en individuos *de facto*, o sea, de tomar el control de nuestro destino y hacer las elecciones que verdaderamente deseamos hacer” (Bauman, 2003, p.44).

El clima educativo que el profesor promueve o facilita en las aulas no es indiferente, produce siempre sus efectos. Y la pedagogía cognitiva no facilita el acercamiento, la proximidad, la empatía, ponerse en el lugar del Otro. No construye lazos de responsabilidad que permitan que el Otro entre en nuestro espacio de vida y deje de ser un “extraño”. Esta es una cuestión que debiera darnos “que pensar”.

Salir de sí, renunciar sí mismo, “pasar a la otra orilla”, hacerse cargo del Otro y asumir su causa, acogerlo no es posible sin amor. “Para

*educar* es indispensable que el educador sienta el peso de tener que sostener al educando, de llevarlo sobre sus espaldas” (Ortega, 2016, p.255). Y entonces, no entran en juego reflexiones o argumentos basados solo, ni principalmente, en la razón. Tampoco se debe a una actitud irracional que nos hace sensibles al sufrimiento del Otro. Es más bien un sentimiento “cargado de razón” que hace que una conducta ética sea “razonable”, juzgada desde criterios de la racionalidad, no del sinsentido o sinrazón.

El hombre no es un ser que se constituye *desde sí para y sí*, como sostiene la antropología y ética kantianas. Para Levinas, el hombre es un ser *relacional*, y la *relacionalidad* forma parte de su estructura antropológica. El hombre “no es un ser *en sí y para sí*, sino que toda su razón de ser, como humano, está en el *Otro* que le constituye y le define... El hombre, en su existencia como humano, es una permanente actitud de “obediencia” al Otro que viene de “fuera”, “el extranjero, el huérfano y la viuda”, en expresión de E. Levinas” (Ortega, 2024, p.25). Esta exigencia ineludible nos hace ser bastante pesimistas sobre el cambio de paradigma, porque las ideas muy arraigadas tienden a formar parte de la vida cotidiana, también de la educación. Supone remover las vigas maestras sobre las que se sustenta el pensamiento pedagógico dominante. Y otras formas emergentes de pensar en pedagogía todavía son minoritarias, entre ellas, la nuestra: la pedagogía de la alteridad.

Pero exige, antes de nada, un cambio de paradigma en la educación. Exige un cambio en la concepción antropológica y ética que ha impregnado todo el discurso y ético de la educación hasta ahora. “Si se quiere cambiar el discurso y la praxis educativa para que respondan mejor a los retos de la sociedad y a las necesidades de nuestros alumnos, es indispensable cambiar los presupuestos antropológicos y éticos en los que se sustenta la acción educativa” (Ortega y Romero, 2019, p.100). Hay algunas preguntas que surgen cuando se piensa en la educación que reciben nuestros niños, adolescentes y jóvenes, si realmente les sirve para ayudarles a ser ciudadanos *responsables* de su comunidad y del medio al que pertenecen. Preguntas que nos pueden resultar incómodas, pero de

obligada respuesta: “¿Quién nos ha asegurado y probado que la ética kantiana es el mejor soporte teórico para la educación ciudadana...? ¿Nos hemos parado a pensar a dónde nos ha llevado una visión idealista del hombre y una ética que se ha refugiado en las bellas ideas de los principios universales? ¿Dónde ha quedado la realidad cotidiana del ser humano, atrapado por su tiempo y su espacio, su circunstancia? ¿Quién responde, y desde dónde, a la situación de explotación y miseria de poblaciones enteras, de indignidad provocada por aquellos que solo saben responder con argumentos fundados en la razón, pero carentes de sentimientos?” (Ortega y Romero, 2019, pp.100-101).

Es necesario entender al hombre como un ser *relacional*, que para ser “él mismo” necesita que alguien le invoque y le llame por su nombre. Es el ser que necesita al Otro para llegar a ser *humano*. Y es necesario, además, entender de “otra manera” la relación del hombre con el Otro y con los otros, fundada no en el dominio, sino en la dependencia del Otro, en un “heme aquí” de absoluta deposición de poder. Este concepto levinasiano de la ética nos libra de la indiferencia y saca al “Yo” del santuario de su aislamiento paralizante para instalarse en el Otro. Partir de este nuevo concepto de la ética tiene consecuencias para la educación: no se debe entender como la moral del “deber cumplido” y educar, por tanto, para cumplir determinadas normas fijadas por la sociedad a la que se pertenece. Estaríamos hablando de educación “moral”, pero no de educación “ética”. La ética, en cambio, no se inscribe en la moral del “deber cumplido”, sino en responder al Otro en su situación de necesidad. El ejemplo paradigmático de la ética lo encontramos en el buen samaritano del relato evangélico de Lucas. Y el ejemplo de la moral en el del sacerdote y del levita. Con ello no abogamos por prescindir de la educación moral: educar para observar la ley y las normas que una comunidad determinada libremente se ha dado es indispensable para la convivencia ciudadana. Pero limitarse a la educación moral significa construir una sociedad sobre el respeto a la ley; y una sociedad que prescinde de la compasión, como argamasa de las relaciones interhumanas, corre el peligro de convertirse en una sociedad de la frialdad e indiferencia, en una sociedad inhumana. La educación,

atravesada de principio a fin por la ética, se propone la construcción de una escuela con rostro *humano* (Ortega y Gárate, 2017) y de una sociedad en la que los ciudadanos, hombres y mujeres, se sientan responsables del Otro y de la comunidad a la que pertenecen.

### **3. Otras cuestiones de la ética levinasiana que inciden en la educación**

Lo que importa, desde la perspectiva pedagógica, no es la meta, sino el camino. Cada día hay que comenzar de nuevo. Nos vemos obligados, a crear formas siempre nuevas de ayudar al educando a *responder del Otro; a comenzar siempre de nuevo*. En palabras de Levinas, no hay primero vida que después recibe un sentido, la vida está orientada, de entrada. El “sentido” de la conducta ética es *tener que responder del otro*, y responder desde la compasión. Y esto lo hacemos desde nuestra condición de sujetos de palabras y de silencios, somos sujetos de lenguaje. Veamos a continuación con más detalle estas tres cuestiones.

#### **3.1. Comenzar de nuevo**

“Los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso, sino para comenzar”, escribe H. Arendt (1993) en su obra: *La condición humana*. El ser humano es un animal muy especial: tiene que “inventar” la vida, su vida para seguir existiendo. Es un ser necesitado, limitado. No es ningún dios venido a este mundo. Está amenazado constantemente por la enfermedad, el sufrimiento y la muerte. Vive siempre en despedida, porque el tiempo no le pertenece y la “circunstancia” del aquí y del ahora le acompaña como una sombra de la que nunca puede desprenderse. El tiempo y el espacio, el aquí y el ahora, son los límites en los que juega la vida. No hay horizontes infinitos; jugamos siempre en el corto espacio. Mientras vivimos, caminamos a tientas, en la incertidumbre, dejando pequeñas huellas, señales efímeras de esperanzas y frustraciones, de propósitos incumplidos. La vida es siempre crepúsculo y aurora; muerte de lo que acaba y aurora de lo que empieza.

La vida del ser humano es un constante “quehacer”. “Queramos o no, la tarea radical del hombre es esta lucha con las cosas, esta faena por

dominar lo circunstante” (Ortega y Gasset, 1977, p.147). Nuestra existencia transcurre en una constante tensión de tener que vivir como una tarea, como un “quehacer” porque nada le viene dado al hombre, salvo las conductas genéticamente heredadas. El riesgo, la aventura son los componentes ineludibles de nuestra existencia como humanos. Somos seres inacabados, obligados a roturar caminos nuevos, a comenzar de nuevo. Somos seres “improvisados”. Es verdad que también heredamos de nuestros mayores una *gramática* en sus ritos, costumbres, símbolos, creencias o convicciones éticas que nos ayudan a no partir de cero en nuestra conducta diaria. Pero esta herencia cultural no evita la imprescindible apropiación o interiorización de esa gramática. Cada uno hace *su* interpretación, la “suya” de esa gramática. Y aunque los individuos de una misma comunidad compartan elementos culturales comunes, siempre integran elementos propios que les singularizan. Cada uno traza *su* proyecto de vida; cada uno recorre *su* camino.

Si esta reflexión la aplicamos a la educación, descubrimos que educar es siempre *comenzar de nuevo, un nuevo nacimiento*. Nunca hay una situación igual a otra, ni tampoco un individuo igual a otro. Cada respuesta educativa se inscribe, necesariamente, en una circunstancia también concreta, en un tiempo y espacio concretos, y estos son por naturaleza cambiantes. Pretender dar respuestas educativas definitivas supone partir de principios erróneos al ignorar que el ser humano es un ser cambiante en sus respuestas en función del contexto en el que vive. La respuesta ética (educativa) es única e irrepetible, se da aquí y ahora, en esta circunstancia concreta. No es extrapolable a otra situación homologable, ni siquiera en un mismo individuo. La respuesta ética (no moral) se da a la demanda de alguien necesitado de ayuda y cuidado, de compasión, a alguien singular, concreto (Ortega y Romero, 2022). Y todos los humanos somos seres necesitados de compasión. Todos somos vulnerables, limitados, sometidos al dolor y al sufrimiento, a la muerte. Cada respuesta educativa es, por tanto, una *nueva manera* de responder a la necesidad del Otro, es el comienzo de algo nuevo que incide en la vida del educando, en la vida del necesitado o compadecido.

Desde la ética levinasiana, la respuesta (conducta) se da a *alguien*, necesitado de ayuda y cuidado, aquí y ahora, acontece de un modo *imprevisto, inesperado*. Y es siempre una respuesta que no admite demora, no da lugar a una reflexión sobre su bondad o urgencia. Educar en la responsabilidad se convierte, por tanto, en una actividad imposible de ser programada, está sujeta a la improvisación de una respuesta que se presenta sin ser anunciada. Es consecuencia de la condición del ser humano: *tener que responder del Otro*. Esta “condición” convierte a la educación en una actividad siempre nueva, en *un nuevo nacimiento*. Está obligada a empezar siempre desde el principio, porque siempre tendrá que responder a una nueva situación ética. Esta exigencia ética rompe con toda la praxis educativa realizada hasta ahora, y rompe, además, con el discurso moral idealista imperante. Cuestiona toda una construcción que se suponía estaba edificada sobre un suelo firme. ¿Qué hacer entonces? Nos vemos obligados a improvisar, a innovar, a crear formas siempre nuevas de ayudar al educando a *responder del Otro; a comenzar siempre de nuevo*. Promover un *clima ético* en el aula que favorezca el acercamiento, la proximidad y la empatía entre los alumnos ayuda a crear relaciones interpersonales de responsabilidad hacia el Otro, ya no distante, sino *alguien* con quien compartimos sentimientos de afecto. La promoción de un clima ético en el aula podría verse favorecido por la utilización del *relato* de la propia experiencia de vida; a través de él entramos en la vida del Otro, desaparece la distancia y se crean lazos de solidaridad y se promueve la responsabilidad entre los alumnos. Pero no es necesario acudir a la “pedagogía del héroe” que puede producir efectos negativos por su inaccesibilidad. El “héroe” ejerce una poderosa fuerza de atracción entre los adolescentes y jóvenes, pero también se puede convertir en instrumento de frustración. Con frecuencia se oculta el camino recorrido por el héroe para llegar al éxito: privaciones, sacrificios y esfuerzo diario. Y lo que importa, desde la perspectiva pedagógica, no es la meta, sino el camino. Los relatos deben reflejar la vida ordinaria de los alumnos que huya de todo artificio.

### 3.2. La cuestión del “sentido”

“No hay primero vida que después recibe un sentido. La vida está orientada, de entrada” (Levinas, 2013, p.1169). Para Levinas, hasta la muerte tiene sentido: “...pero podemos tener responsabilidades y apegos por los que la muerte adquiere un sentido; tal es que el Otro nos afecta a nuestro pesar desde el punto de partida” (Levinas, 2011, p.203). Si se parte de la “condición” del hombre como ser responsable del Otro, resulta difícil negar que su conducta tenga un sentido. La conducta ética no es ciega, no es tampoco neutra o indiferente. Tiene como referente al Otro de quien yo soy responsable. Responsabilidad que solo se salda con la acogida y el cuidado al Otro. Es, por tanto, la radical estructura del hombre la que reclama y está dotada de sentido. No puede dejar de responder del Otro; la responsividad (tener que responder) le constituye como ser *humano*. No entendemos el “sentido” como una orientación concreta preferible a otra, impuesta desde “fuera” como un objetivo a conseguir, sino como orientación que toda conducta ética tiene de por sí. “El papel determinante que adquiere la responsividad, es tal, desde el momento en el que su objetivo es señalar aquello a lo que no se puede no dejar de apuntar lo moral y, por tanto, aquello a lo que no puede no dejar de referirse el ejercicio de una racionalidad práctica” (González-Arnáiz, 2021, p.194). De este modo, la responsividad “se convierte en *razón responsable* que acompaña a la subjetividad como modelo de razón ex-puesta, exigente, abierta y reivindicadora de espacios humanizadores” (González-Arnáiz, 2021, p.194). Hablar, por tanto, de la propuesta educativa de un valor concreto, desde la ética levinasiana, carece de justificación. Tan solo podemos afirmar que toda conducta ética está dotada de sentido, es decir, de la necesidad ineludible de *tener que responder del Otro*.

Llevar a la educación este concepto de la ética como respuesta al Otro, de su dimensión ética (responsable), inherente a la condición *humana*, cuestiona un discurso y una praxis educativa que prioriza el aprendizaje de conocimientos y competencias, relegando u olvidando la dimensión ética en la formación-educación de cada alumno. Nos aboca, por otra parte, a hacer del aula un espacio para el aprendizaje de la

responsabilidad hacia el Otro y los otros; a descubrir que vivir como *humanos* es responder *del* Otro. La praxis en educación moral se ha centrado en la realización de actividades concretas, pensadas para objetivos concretos y definidos. Sostenemos que es más coherente con la ética levinasiana promover un clima en el aula que facilite la apropiación de la responsabilidad como tarea o disposición que acompaña siempre a la conducta humana. Se trata de descubrir y asumir que junto a nosotros hay siempre *alguien* que pregunta por lo suyo. Es lo que se denomina, en el lenguaje levinasiano, “tensión ética”. Para ello, es útil llevar al aula experiencias de la vida real del educando, aquellas con las que se siente cercano o concernido, afectivamente ligado. Y tener o sentir la experiencia del daño o del gozo producido, en él o en los otros, por una conducta. No se trata de desarrollar el juicio moral que justifique la “mejor” respuesta basada en los “mejores” argumentos, sino en “experimentar” que mi conducta y la del otro tienen unas consecuencias que pueden causar daños o beneficios.

El objetivo de la educación moral, desde el enfoque levinasiano, se centra en que el educando asuma, en la práctica, la “tensión ética” (tener que responder del otro), la preocupación por el Otro, no como una idea del bien, sino como estilo de vida, que se traduce en la *experiencia* de la acogida y cuidado del Otro. “La responsabilidad es lo que, de manera exclusiva, me incumbe y que, *humanamente*, no puedo rechazar” (Levinas, 2015, p.85). Este es el “sentido” de la conducta ética: *tener que responder del otro*, y responder desde la compasión. No es la fuerza de los argumentos, basados en la razón, la que nos mueve a responder del Otro, sino la significación inagotable del rostro del Otro; es la *experiencia* del sufrimiento, expresada en la significación del rostro vulnerable del Otro, la que provoca la respuesta ética. El “sentido” (tener que responder) es inseparable del sentimiento de compasión ante el sufrimiento del Otro. Sufrimiento, vulnerabilidad y respuesta ética (compasión) son los dos componentes de la ética levinasiana (Ortega, 2006). La respuesta ética se da al ser humano necesitado de acogida, de compasión. La respuesta ética “no nace de la voluntad de poner en práctica principio moral alguno, sino de dejarse atrapar por el sufrimiento del Otro, de la necesidad de aliviar la



suerte del Otro” (Ortega y Romero, 2019, p.142). Y todos los humanos somos seres necesitados de compasión. “El ser humano lleva dibujado en su frente las señales de la finitud, de lo contingente, de la enfermedad y de la muerte. Este no es un hecho de la experiencia, no una ficción. La limitación y la necesidad es *estructural* en el ser humano, forma parte ineludible de su equipaje. Nacer y morir son acontecimientos inseparables del ser humano, no un simple y neutro dato estadístico. Todos pertenecemos al colectivo de los “extranjeros, huérfanos y viudas” de los que habla Levinas para expresar, a través de estas figuras, la vulnerabilidad, la fragilidad de todo ser humano, *necesitado de compasión*” (Ortega y Romero, 2019, p.147).

Más que insistir en una práctica educativa que incida en el desarrollo del juicio moral, deberíamos pensar más en la educación de los *sentimientos* que faciliten el acercamiento a los otros y promuevan la empatía y la solidaridad hacia los necesitados de ayuda y cuidado, necesitados de compasión. *Tener sentido, en educación, significa ser para el Otro*, y esta “tensión ética” no está al alcance de un mayor desarrollo del juicio moral, sino promoviendo en los educandos la empatía, el acercamiento al Otro, la solidaridad y la compasión. Es decir, sentimientos de *fraternidad* que ayuden a dar a nuestras relaciones interpersonales un *rostro humano*.

Deberíamos apartarnos de una pedagogía que ha hecho del cultivo de la razón su preocupación principal, cuando no la única. Los sentimientos y la corporeidad han sido ignorados como integrantes de la totalidad del ser humano. Esta deriva dualista en la concepción del hombre ha tenido graves consecuencias para la convivencia y las relaciones interpersonales; ha dado lugar a la construcción de la sociedad de la frialdad y la indiferencia, al distanciamiento y a la sospecha, a la construcción de muros entre las personas que prioriza las ideologías o modos de pensar a los lazos de proximidad y cercanía, la razón instrumental a la “otra razón”: la responsabilidad hacia el Otro.

### 3.3. La cuestión del “lenguaje”

El lenguaje es casi todo lo que somos, hacemos y pensamos, ya que “(...) todos hacemos uso del lenguaje, cosa sin la cual difícilmente podríamos ser humanos” (Habermas, 1987, p. 114). Somos sujetos de palabras y de silencios, somos sujetos de lenguaje. “Nuestras vidas y nuestros mundos son definidos, construidos y reconstruidos gracias al poder creador o destructor de las palabras” (Jaramillo y Murcia, 2022, p.96).

En el lenguaje vive el origen y la dotación de sentido compartida por quienes lo hablan. La gramática impone una determinada visión, una lógica y una estructura para decir y pensar las cosas. Con palabras y actos se inserta el hombre en lo propiamente humano, como si de un “segundo nacimiento” se tratara (Arendt, 1993, p.201). El lenguaje, como habitáculo del pensamiento, es el gran recurso para nombrar, definir y comprender los hechos, la realidad misma. Pero el lenguaje pierde todo su poder cuando se esconden y desaparecen las relaciones sociales y los vínculos comunitarios. El lenguaje entonces, como quería Wittgenstein, “marcha en el vacío” (1982).

Si el lenguaje forma parte indisolublemente de nuestra condición humana, y se manifiesta en los diversos escenarios de nuestra vida cotidiana, podemos decir entonces que donde más justificación y revelación tiene es en el campo de la educación. En los escenarios educativos, los lenguajes representan oportunidades para ayudar a formar, para vehicular el conocimiento, para viajar por la experiencia, o, por el contrario, son fuente de tergiversaciones y generadores de decepción. Y es que, el lenguaje favorece el encuentro, pero también puede llevarnos al desencuentro. El lenguaje es posibilidad de acceso al Otro, pero también y, al mismo tiempo, de alejamiento del Otro. La palabra se puede convertir en un instrumento de dominio al estar cargada de prejuicios y ser utilizada como una imposición. Toda palabra es incompleta ante la grandeza del lenguaje (Gadamer, 2003).

La ética levinasiana, llevada a la educación, nos plantea muchas cuestiones relacionadas con el quehacer pedagógico del profesor-

educador, entre ellas, el lenguaje. En *Ensayo y entrevistas* (Poiré y Levinas, 2009) se plantea el interrogante de si el lenguaje tenía que ser pensado únicamente como la comunicación de una idea o información, o, también debía hacerse y, sobre todo, como la posibilidad de acceder al Otro en tanto que Otro.

Cuando yo hablo me reencuentro con el Otro, con lo extraño y lo desconocido. El “hablar” supone siempre el arriesgarse a tener un acercamiento con el Otro. Sin embargo, en ese acercamiento, eso que le digo al Otro, no agota las posibilidades sobre aquello que hay que decir y de lo que queda por decir. En el lenguaje, el habla y la escucha adquieren sentido, no desde la mirada de un dar razón de lo que me dicen, sino de responder e interpelar al Otro. El hablar responde a lo que ya ha sido dicho, al significado, y escuchar evoca al silencio, no sólo de palabras, sino de prejuicios; es dejar que el otro sea, se exprese, se manifieste.

Levinas en *Totalidad e Infinito* da cuenta del tipo de vínculo que existe entre lo Mismo y lo Otro, y señala la importancia que tiene el lenguaje en esa relación. “La esencia profunda del lenguaje reside en la irreversibilidad de la relación entre el Yo y el Otro” (1977, p.124). El acceso al Otro se lleva siempre a cabo a través de la relación intersubjetiva. Y en esta relación, la intermediación que juega el lenguaje como demanda y exigencia del Otro es fundamental para alcanzar la exterioridad y la trascendencia. En palabras de Levinas: “la pretensión de saber y de alcanzar al Otro, se lleva a cabo en la relación con él (...) a través del lenguaje, cuya esencia es la interpelación, el vocativo” (1977, p.92). El “hablar”, en el pensamiento levinasiano, se entiende como una apelación o una exposición al Otro a modo de súplica. La palabra se enfrenta al rostro del Otro a modo de exigencia y de demanda. El rostro habla, la “(...) manifestación del rostro es el primer discurso” (Levinas, 2009, p.59).

Levinas, defiende ese lenguaje que se reviste de humanidad y hace posible la constitución tanto de la subjetividad como de la intersubjetividad y de sus relaciones con el conocimiento. Está convencido de que al considerar al lenguaje como un simple gesto o acto comunicativo obviamos su alcance más profundo que radica en “la coincidencia del

revelador y de lo revelado en el rostro, que se realiza al situarse en altura con respecto a nosotros” (1977, p.90). Es decir, “el lenguaje solo puede hablarse (...) si el interlocutor (el Otro) no está en el mismo plano que yo” (1977, p.124). Por tanto, el lenguaje posibilita esa relación irreductible del cara-a-cara. Una relación eminentemente ética que no responde a los parámetros sujeto-objeto, porque el Otro “no es algo representado; no es un dato” (1977, p.96).

La enseñanza, para Levinas, es un discurso en el que el maestro aporta al alumno lo que el alumno aún no sabe. “Recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo, (...) eso significa también ser enseñado. La relación con Otro, o el Discurso, es una relación no-alérgica, una relación ética y ese discurso recibido es una enseñanza” (1977, p.75). La retórica, que no está ausente en ningún discurso, tampoco el pedagógico, “aborda al Otro no de frente, sino oblicuamente” (1977, p.93). Para que el discurso sea verdadero y esté libre de todo artificio debe basarse en “la experiencia absoluta del cara-a-cara” (1977, p.94). De otra forma, se estaría violentando y corrompiendo la libertad originaria de la relación educativa. “El diálogo socrático supone ya seres decididos al discurso, que han aceptado ya las reglas, mientras que la enseñanza lleva el discurso lógico sin retórica, sin habladuría ni seducción y, así, sin violencia mantiene la interioridad de aquel que recibe” (Levinas, 1977, p.197).

El *Decir* y lo *Dicho*, son categorías del lenguaje propuestas por Levinas (1977, 1987) y tratadas, entre otros, por Ducrot (2001), Waldenfels (2005), Pinardi (2010) y Jaramillo (2017, 2023). Lo *Dicho* hace referencia a esos lenguajes institucionalizados y regulados a través de las prácticas sociales y sus tradiciones. En cambio, el *Decir* alude ese Deseo auténtico de hacerse entender sin artificio desde el testimonio y el relato sincero. Estamos condenados a lo *dicho*, a lo instituido, a la moral, y estamos liberados en el *decir*, en lo *radical/instituyente*, en la ética (Mèlich, 2010).

“Si en la educación definimos unos modos de relación y cierto tipo de respuestas, estas transitan entre lo dicho y el decir, en otras palabras, entre lo que es acordado, palabreado, impuesto por lo social y lo moral, y por lo que

aún no se logra pronunciar o expresar (...) dado que solo la escucha, la pasividad y el silencio lo revelan y expresan” (Jaramillo y Murcia, 2022, p.17).

Por tanto, no es suficiente legitimar las prácticas y discursos hegemónicos en los procesos formativos, es indispensable recuperar el poder transformador de la educación y esto solo es posible hacerlo a través de discursos fundamentados en la responsabilidad ética. La alteridad en educación exige responder con acciones trascendentes y negarse a la indiferencia “(...) sostener que la relación con el prójimo, que se cumple incontestablemente en el Decir, es una responsabilidad para con este prójimo, que *decir significa responder del Otro*” (Levinas, 1987, p.99).

Esta es otra manera de comprender la educación desde lo más profundo y sincero de sus narrativas existenciales trasciende lo *dicho* y alberga la esperanza de todo aquello que aún no se ha dicho y está por decir. Para poder pensar realmente el sentido pedagógico de una experiencia educativa, es indispensable vaciar la mirada y limpiarla de las representaciones que neutralizan su presencia. Para ello, es preciso volver a aprender a mirar, apropiarse de un nuevo lenguaje, registrar los signos de los acontecimientos y reconstruirlos a través de la narración y el relato educativo. Cuando hablamos de educación, estamos aludiendo a la singularidad de un acontecimiento, a una experiencia relacional única que surge en cada encuentro con el Otro. Y es precisamente esta circunstancia la que posibilita la aparición e intermediación de la ética en la relación educativa. De ahí, que esta forma de concebir la educación choque frontalmente con esa pretensión de control, de prescripción normativa y de planificación preestablecida que impone el didactismo actual.

El lenguaje en educación es la “gran cuestión” que pedagogos y educadores debemos abordar. Si la respuesta ética (responsable) se da a “alguien”, aquí y ahora, que vive en una circunstancia o contexto socio-familiar concreto y con unas características personales singulares, la actuación del educador se debe adaptar, necesariamente, a la situación singular de cada educando. Éste procesa la información que recibe desde

unas claves de interpretación en función del contexto en el que vive. Y aquí el entorno familiar desempeña un papel fundamental. Cada familia tiene una determinada jerarquía de valores éticos, le da más importancia a unos que a otros.

De todos modos, es necesario, abordar la “cuestión del lenguaje” en educación si se pretende educar y no hacer “otra cosa”. Entendemos que se debe actuar desde del pragmatismo y apostar por el cambio “paso a paso”, y usar el lenguaje no solo como instrumento de transmisión de conocimientos, sino como medio de reconocimiento del Otro en su radical alteridad, de quien soy responsable antes de toda elección.

#### **4. Consideraciones finales**

Hay muchos interrogantes que surgen cuando pretendemos aplicar directamente la ética de Levinas a la práctica docente: ¿Pueden los profesores hacer algo significativo con el pensamiento de Levinas, sin caer en la tentación de convertir su ética en manual de recetas para la práctica? ¿Qué conocimientos, habilidades y valores necesitarían los maestros para aprender a practicar la pedagogía levinasiana? ¿Qué experiencias necesitamos incorporar en los programas para que los docentes puedan realmente educar desde la responsabilidad y la compasión, no en abstracto, sino en sus interacciones diarias con los estudiantes?

Levinas defiende la prioridad de la heteronomía sobre la autonomía. Es decir, la dependencia y sujeción del Yo al Otro. Esta idea cuestiona la libertad en educación que se deriva de la autonomía. Libertad kantiana frente a responsabilidad levinasiana. Kant y Levinas al abordar la cuestión de la libertad se sitúan en ámbitos distintos: Kant en el ámbito ontológico y Levinas en el ético. Son discursos distintos desde presupuestos teóricos distintos. En Kant el “Yo” (lo Mismo) es un sujeto constituido como tal desde la conciencia de sí, de su autonomía e independencia respecto del Otro u Otros, Es un ser *en sí y para sí*. En Levinas el sujeto se constituye desde y en dependencia del Otro. El sujeto levinasiano es responsabilidad hacia el Otro. Nadie es sujeto si no es por el Otro. El ser humano es heteronomía, es decir, responsabilidad. La enseñanza, desde la ética levinasiana, se entiende como un acto de

responsabilidad hacia el Otro, no como un acto técnico e instrumental basado en la racionalidad del conocimiento (Romero y Pérez, 2012).

Esta forma de entender la enseñanza se fundamenta en una crítica frontal a esos otros planteamientos metafísicos en los que el alumno es considerado como un mero objeto de conocimiento o “tema” de estudio y el profesor es concebido como una autoridad indiscutible (Säfström, 2003). Esta relación de poder hace imposible el establecimiento de una auténtica relación ética con el estudiante. Para la enseñanza tradicional el alumno representa un simple objeto al servicio del profesor y no existe como un sujeto en sí mismo. Sin embargo, la alternativa válida no es la desaparición de la enseñanza en un giro hacia el aprendizaje. “Es preciso apostar por una concepción diferente de la enseñanza, un enfoque no egológico de la educación que tenga como objetivo hacer posible la subjetividad del alumno” (Biesta, 2016, p.374).

Levinas nos ayuda a comprender que lo que somos es siempre el resultado de una enseñanza. Recibir del Otro lo que estaba fuera de mí. El Otro “me trae más de lo que contengo”. Para Levinas, el maestro aporta al alumno lo que este aún no sabe o desconoce, pero sin imposiciones que acabarían por totalizarlo. “Mientras que el diálogo socrático supone ya seres decididos al discurso, que han aceptado las reglas, la enseñanza lleva el discurso lógico sin retórica, sin habladuría ni seducción y, así, sin violencia mantiene la interioridad de aquel que recibe” (Levinas, 1977, p.197).

En las últimas décadas, corrientes como el constructivismo han desplazado claramente la educación hacia una comprensión más centrada en el alumno y en el aprendizaje, abogando por la desaparición de la enseñanza y minusvalorando el papel clave del maestro. Enseñar lleva consigo la idea de trascendencia y revelación al entenderse como algo que viene del exterior y aporta algo radicalmente nuevo al estudiante. En este mismo sentido, escribe Joldersma (2016), inspirado en Levinas, que para explicar la idea del maestro como trascendente se sirve de las metáforas de la exterioridad y la luz. “[Enseñar], es recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo. La relación con el Otro es una relación no-alérgica, es

una relación ética, [...], La enseñanza no se convierte en la mayéutica. Viene del exterior y me trae más de lo que contengo. (Levinas, 1977, p.75). La experiencia de ser enseñado por alguien, de recibir el don de la enseñanza, es una experiencia única. La enseñanza entendida en estos términos también abre nuevas posibilidades para comprender el papel del maestro como autoridad pedagógica.

Es indispensable establecer una clara distinción entre enseñar y educar. Enseñar se circunscribe al aprendizaje de conocimientos y competencias o habilidades, mientras que educar comporta una dimensión eminentemente ética. Es imposible separar en el profesor su función de enseñar de su papel educador. No es un autómatas que se limita a transmitir saberes, sino alguien que, desde su experiencia de vida, muestra un modo concreto y único de ser y de relacionarse con los demás. De otro lado, el autor incide en la relevancia de la circunstancia como contenido educativo, en la singularidad de la acción educativa y reclama el testimonio del profesor como recurso indispensable para la enseñanza de los valores éticos. “La mejor enseñanza es nuestro testimonio y nuestra manera de enseñar lleva a las aulas nuestro estilo de vida” (Ortega y Romero, 2019, p.29).

Dentro de las características consideradas como deseables para el ejercicio de la docencia se incluyen no sólo atributos relacionados con lo que el profesor realiza dentro del aula, sino también cualidades referidas a su talante personal. Gárate y Ortega destacan que el buen profesor-educador debe ser “un experto en humanidad, un enamorado de la vida” (2013, p.23). Igualmente, Freire (2012) resalta la necesidad de que la docencia esté impregnada de una firme creencia en el poder creador de los hombres, asumiendo un rol más cercano a la amistad y la fraternidad que a la autoridad. Para Pennac “un buen docente no lo perfila únicamente un buen método, sino que ha de complementarse con amor” (2008, p.250). Y describe algunas características que ha de poseer un buen profesor: alguien que no inspira miedo; que rescata a los peores alumnos; que acompaña al estudiante a vivir y a aprovechar su presente; que confía en las posibilidades de todos sus alumnos; paciente; que no juzga ni



etiqueta; que cree en las capacidades del alumno y se lo hace saber; que trata que cada alumno dé lo mejor de sí; que invita a comprender y reflexionar; que enseña la importancia del esfuerzo; que siente respeto y consideración por cada uno de sus alumnos. El profesor se responsabiliza del Otro desde la escucha y el respeto como formas de proximidad y reconocimiento. La escucha es una cualidad que se fundamenta en la atención y el reconocimiento hacia el Otro y, en este sentido, promueve la responsabilidad. Cuando estamos atentos y escuchamos realmente las respuestas de los Otros encontramos una variedad de registros emocionales: solidaridad, empatía, identificación, culpa, ... Tales respuestas revelan algunas de las formas en que los profesores "reciben" al Otro-alumno y lo atienden en su alteridad.

La educación desde una perspectiva levinasiana se convierte en una cuestión de implicación y de compromiso de toda la comunidad educativa y, especialmente, del profesorado. En un mundo marcado por el sufrimiento de la humanidad es improrrogable una respuesta ética que resuene profundamente con la experiencia de la relacionalidad humana. Esa respuesta, esa responsabilidad, tiene mucho que ver con la disposición del docente, con su receptividad, con el estar preparado para atender a las demandas de otra persona en el momento en que sea preciso (Bárcena y Mèlich, 2000).

La educación ética requiere "otra forma" de educar alejada del discurso y de la praxis idealista al que nos ha llevado la ética kantiana. Implica en el educador una actitud de búsqueda de formas de ir al encuentro con el Otro (educando), de modo que sea la vida de éste la que entre de lleno como contenido educativo, y no los intereses u objetivos del profesor. Ir al encuentro del Otro, desde la experiencia de su vida real, requiere en el educador despojarse de viejos hábitos que le impiden ponerse en el lugar del Otro y asumir la función de quien ayuda, no impone, de quien acompaña, no prescribe un proyecto de vida.

La importancia del testimonio como parte insoslayable de la naturaleza del ser docente es otra de las derivadas pedagógicas que podemos encontrar en Levinas. En uno de sus textos, el profesor

canadiense Clarence Joldersma (2011) se pregunta quién es el profesor y como respuesta a este interrogante señala el testimonio, la singularidad y la responsabilidad como atributos del mismo. El maestro es el que da testimonio, y el estudiante es el oyente. Se establece entre ellos una relación asimétrica. El testimonio requiere confiar en la persona que testifica, ya que el estudiante no está en disposición de juzgar de forma independiente sobre el contenido del testimonio. Es preciso que exista una relación de confianza y respetuosa Y entonces el *testimonio* del educador es la mejor expresión. No basta el discurso para que el educando se apropie de los valores éticos si estos no van acompañados de la experiencia. “El testimonio en educación, aun en medio de la incertidumbre de la que nadie nos puede librar, se ofrece como un regalo o un don, desde la humildad de alguien que no esconde sus dudas, ni la opacidad que envuelve toda vida humana” (Ortega y Gárate, 2017, p. 146). Educamos más por lo que “hacemos” que por lo que “decimos”. Educar exige echarse a las espaldas la responsabilidad de hacerse cargo del Otro, y no en teoría, sino en la práctica de cada día.

Esta exigencia ética no se resuelve en una filosofía de la educación; requiere un estilo de vida. Y esto complica la vida del educador hasta límites insospechados. Por ello sostenemos que educar es un acto de *amor*. Complicarse la vida por el Otro, renunciar a sí mismo por el bien del Otro no es posible sin amor. “Este hacerse responsable del prójimo es, sin duda, el nombre serio de lo que se llama amor sin Eros, caridad, un amor en el cual el momento ético domina sobre el momento pasional, un amor sin concupiscencia” (Levinas, 1993, p.129). Si la vida de cada ser humano es un constante comenzar, la educación participa también de esta misma exigencia.

## 5. Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Biesta, G. (2013). Receiving the Gift of Teaching: From ‘Learning From’ to ‘Being Taught’. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 449-461.

- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50 (1), 75-87.
- Biesta, G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 48 (4), 374-392.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: Ediciones SM.
- Castillo, M. (2024). Being in tension: the dependent response in social education. *Ethics and Education*, <https://doi.org/10.1080/17449642.2024.2305104>
- Chalier, C. (1995). *Levinas: la utopía de lo humano*. Barcelona: Riopiedras.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gárate, A. y Ortega, P. (2013). *Educar desde la precariedad. La otra educación posible*. Mexicali: CetyS-Universidad.
- González, R. y Arnáiz, G. (2021). *Ética y responsabilidad. La condición responsiva del ser humano*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Jaramillo, L. G. (2017). Escuela y donación. De la mano del dicho... al oído del decir. En D. A. Jaramillo y J. F. Orrego (comps.), *Cuadernos de educación y alteridad 1. Ética y responsabilidad en las humanidades*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales, pp. 145-157.
- Jaramillo, L. G. y Murcia, N. (2022). *El Otro: Entre el Decir y lo Dicho en Educación*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Joldersma, C. (2011). Who Is the Teacher? Testimony, Uniqueness, and Responsibility. *Philosophy of education 2010*, 35-38.
- Joldersma, C. (2016). The Temporal Transcendence of the Teacher as Other. *Educational Philosophy and Theory*, 48 (4), 394-404.
- Levinas, (2015). *Ética e Infinito*, Madrid: Antonio Machado.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Antonio Pintor Ramos, trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Antonio Pintor Ramos, trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro* (J. L. Pardo, trad.). Barcelona: Paidós.
- Levinas, E. (2011). Levinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia* Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros.
- Levinas, E. (2019). *En la hora de las naciones. Lecturas talmúdicas, ensayos y conversaciones*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lipovetsky, G. (2000) *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama, 13ª ed.

- Matanky, E. (2018). The Temptation of Pedagogy: Levinas's Educational Thought from His Philosophical and Confessional Writings. *Journal of Philosophy and Education*, 52 (3), 412-427.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder
- Ortega y Gasset, J. (1957). *El hombre y la gente*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ortega, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), 5-30.
- Ortega, P. (2006). Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (235), 503-524.
- Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 37, 13-31.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 74 (264), 243-264.
- Ortega, P. (2023). Enseñar y educar. *Revista Boletín Redipe*, 12 (10), 20-29. Disponible en <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i10.2024>
- Ortega, P. (2024). El "otro" en la antropología de E. Levinas. *Revista Boletín Redipe*, 13 (1), 21-34. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i1.2063>
- Ortega, P. y Gárate, A. (2017). *Una escuela con rostro humano*. Mexicali: Editorial Cetys.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer: sus implicaciones pedagógicas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 117-137.
- Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Barcelona: Octaedro.
- Ortega, P. y Romero, E. (2022). La acogida en educación a partir de Levinas. En R. Mínguez y L. Linares (Coords.) *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Barcelona: Octaedro, pp. 87-112.
- Ortega, P. y Romero, E. (2022). La educación moral a partir de Levinas: Otro modelo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (282), 233-249. Disponible en la dirección <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-01>
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pinardi, S. (2010). Notas acerca del decir y lo dicho en el pensamiento de Levinas. *Episteme*, 30 (2), 33-48.
- Pintor-Ramos, A. (2011). Introducción a la edición castellana. En Emmanuel Levinas, *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Poiré, F. y Levinas, E. (2009). *Ensayo y Conversaciones*. Madrid: Arena Libros.
- Romero, E. (2023). Fuentes de inspiración del pensamiento levinasiano de Pedro Ortega y de su pedagogía de la alteridad. En E. Romero (Coord.), *El hombre que va más allá. Pedro Ortega y la pedagogía de la alteridad*. Mexicali: Programa Editorial de Cetys Universidad, pp. 39-52.

- Romero, E. y Pérez, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Levinas: Implicaciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64 (4), 99-110.
- Ruitenberg, C. (2016). *Unlocking the World. Education in an Ethic of Hospitality*. New York: Routledge.
- Säfström, C.A. (2003). Teaching Otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (1), 19-29.
- Strhan, A. (2007). 'Bringing Me More Than I Contain ...': Discourse, Subjectivity and the Scene of Teaching in *Totality and Infinity*. *Journal of Philosophy and Education*, 41 (3), 411-430.
- Todd, S. (2003). Introduction: Levinas and Education: The Question of Implication. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (1), 1-4.
- 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.
- Waldenfels, B. (2005). El decir y lo dicho en Emmanuel Levinas. *Revista de Filosofía*, (61), 153-167.
- Winter, P. (2011). Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Studies in Philosophy and Education*, 30 (5), 537-542.
- Wittgenstein, L. (1982). *Diario filosófico (1914-1916)*. Barcelona: Ariel.
- Zembylas, M. (2005). A Pedagogy of Unknowing: Witnessing Unknowability in Teaching and Learning. *Studies in Philosophy and Education*, 24 (2): 139-160.
- Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sintiente*. Madrid: Alianza Editorial.



## Capítulo 4

### LA METODOLOGÍA COMO CONSTRUCCIÓN PROGRESIVA DE LA CIENCIA PEDAGÓGICA

**Rafael SÁEZ ALONSO**

**Profesor Titular de Universidad**

*Universidad Complutense de Madrid*

Facultad de Educación

Edificio de la Almudena

Despacho 3104

C/. Rector Royo Villanova, S/N

Universidad Complutense de Madrid

28040 – Madrid

**Web:** [www.rasaez.wordpress.com](http://www.rasaez.wordpress.com)

**ORCID:** <http://orcid.org/000.003-1276-4924>

**E-mail:** [rasaez@ucm.es](mailto:rasaez@ucm.es)

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción.
2. Actualidad del mito como acceso al conocimiento de la realidad
  - 2.1. El mito es un tema de estudio
  - 2.2. El mito como acceso a la realidad
  - 2.3. La estructura del mito
  - 2.4. Hoy, el conocimiento científico es todo o casi todo
3. La investigación educativa quiere ser investigación científica
  - 3.1. La investigación educativa es de naturaleza multidisciplinar
  - 3.2. ¿A qué contribuye la investigación educativa?
  - 3.3. Se trata de adquirir una idea realista de la ciencia
  - 3.4. Investigar sobre educación ilumina la teoría educativa
4. La educación ofrece teoría elaborada a través de la investigación científica
  - 4.1. En un mundo global nada es ajeno a la educación
  - 4.2. La educación necesita elementos teóricos epistemológicamente fundamentados
  - 4.3. La reflexión teórica ha de ser para la práctica educativa
  - 4.4. La educación es un objeto de estudio genuino



5. Elaborar teoría de la educación requiere una sólida base científica y la educación tiene significación intrínseca en sus términos
  - 5.1. Construir el conocimiento de la educación
  - 5.2. El papel del paradigma en la investigación
  - 5.3. Reconocer el paradigma de la Complejidad
6. A modo de conclusión: Construir una Pedagogía de corte epistémico
7. Referencias bibliográficas



## **LA METODOLOGÍA COMO CONSTRUCCIÓN PROGRESIVA DE LA CIENCIA PEDAGÓGICA**

**Rafael Sáez Alonso**  
**Profesor Titular de Universidad**  
**Facultad de Educación**  
*Universidad Complutense de Madrid*

### **1. Introducción**

Aristóteles inició su “Metafísica” recordándonos que todos los seres humanos, por naturaleza, desean conocer. Es decir, desde los orígenes de la humanidad ha existido un esfuerzo continuo por conocer la realidad del modo más exacto posible. No nos conformamos con lo primero que se afirma. Queremos indagar en este capítulo, comprobar y verificar para vivir, para decidir y para educar Y abordar los hechos desde la metodología, contrastarlos, confrontarlos, para transformarlos en conocimientos, en teoría y en ciencia pedagógica, trabajando con argumentos abonados a la razón, y no con prejuicios; siempre sometiendo al único criterio lógico, que no ideológico, con que la investigación y la ciencia pueden impactar en el ser humano. El científico de la educación investiga y persigue la verdad con un compromiso, sin fisuras, con el conocimiento a través de los paradigmas, métodos y técnicas en el contexto de investigación plural.

Uno de los aspectos más distintivos de nuestra situación nacional es el culto a la ideología. Han proliferado patrañas y falacias educativas alimentadas por la ideología que el ojo investigador debe desenmascarar y desmontar para dar vida a la realidad de la educación y sacarla de ese líquido amniótico en el que la ideología la obliga a vivir. Frente a la ideología las luces de la razón, el oxígeno de la vida, y que iluminan el pensamiento, la ciencia y la realidad. La investigación contrasta, argumenta, propone, verifica, contextualiza. Y cuanto más férreo rechazo a la investigación por parte de los ideólogos, más fuerza le da a la misma. La

obligación epistemológica de un investigador de la educación es deshacerse de toda ideología y descubrir y quedarse con un ideario. Hemos afirmado anteriormente que la ideología y toda ideología ofrece ideas omniexplicativas que evita y exime de investigación. La ideología pretende controlarlo todo y, a veces, lo consigue, sobre todo, en política; quiere controlar desde los precios del mercado y política económica hasta el sentido de la historia pasada, presente y futura. Maneja un simplismo total.

La investigación científica ofrece las bases para un debate sobre la educación empleando adecuadamente los procesos de observación, registro, evaluación, interpretación, análisis y descripción de resultados con el fin de proponer soluciones a los problemas educativos detectados (Rodríguez-Mantilla, 2022). Aquella promueve el pensamiento crítico generando libertad de expresión y propugnando el camino de la ciencia para fundamentar epistemológicamente el pensamiento (Haidt y Lukiano, 2019). La investigación y la Educación pueden seguir un sendero común para llevar a cabo la búsqueda de la verdad científica educativa a favor de la sociedad y el bien común de las personas, bajo la lógica de la razón.

“La realidad quema neuronas sin entrenamiento para pensar más allá de la pancarta”, navega esta afirmación por internet. La ideología son pancartas. Con ellas seguiremos en la cueva con su pseudofilosofía. Los hechos, la realidad, por sí sola, no es suficiente, necesita la inteligencia y los métodos y las técnicas del investigador para ayudar a descodificarlos e interpretarlos. Para la realidad, los hechos son sagrados y el juicio y análisis que nos merecen son humanos y diversos. A la realidad hay que preguntarle constantemente practicando un ateísmo ideológico (Vallvey, 2021) para romper la fe ideológica y cuestionar los dogmas ideológicos. Lo que se pretende es hablar a los no creyentes de las ideologías, porque a los creyentes es muy difícil convencerlos de que están equivocados. Es muy difícil desprenderse de la ideología, por eso, hay que estar atentos frente a ella. Para ello hay que hacer constantemente preguntas a la realidad.

Las preguntas y respuestas, propias de la investigación científica, evitan las conductas compulsivas y sin método, propio de la ideología que,

como hemos afirmado, analiza y deforma la realidad a base de espasmos, bandazos, caprichos, poder y caos, con desprecio a la objetividad y a las conclusiones basadas en la razón.

La fuente de la inteligencia y estudio de la realidad es la razón. Por ello tenemos plena confianza en la razón. Las ideologías tienen su atractivo y arrastran a las masas. Y las ciegan más que ilustran. Y su visión apriorística de la realidad evita tratar de desentrañar su funcionamiento y pretende transformarla y ajustarla a sus aprioris. Por supuesto, negamos cualquier idolatría cientista. La ciencia a través de la investigación expone, razona, prueba, complementa, replica, se corrige o refuta sus afirmaciones. Y evitamos el realismo ingenuo, es decir, evitar la teoría de que percibimos directamente los objetos físicos -tamaño, forma o color- como realmente son. El realismo ingenuo es falso, por eso entra en conflicto con la ciencia. Y la ciencia no es posesión, sino búsqueda incesante.

La verdad fruto de la investigación científica es una certeza que comprende la realidad. Investigar, vivir la búsqueda libre de la verdad, supone estar donde nace el conocimiento y hacer aportaciones propias. Frente a la ideología, como estructura de pensamiento que niega la realidad y nos brinda claves interpretativas anticuadas y estereotipadas para entender y solucionar los problemas de la realidad y refundarla a su antojo, apostamos por la investigación. Investigar es pensar, reflexionar, leer, especializarse, proponer hipótesis y sembrar con metodología científica los grandes temas de la existencia humana.

En conclusión, la forma suprema de inteligencia consiste en la apertura a la Realidad de modo que ella sea la que penetre en nuestras mentes e imponga su evidencia y dejar que la Realidad nos habite en paz. Ser científico en el ámbito de la Educación permite enfrentarse a grandes retos y solucionar algunos de los problemas más grandes del mundo. No hay aventura mayor ni tarea más noble que la de dedicarse a la investigación en Educación. Frente a la moda de comprar, vender o intercambiar ideologías hay que invertir en la investigación de los hechos educativos.

El primer paso de la comprensión de la realidad podemos calificarlo de conocimiento mítico. Nos parece que los mitos han tenido y tienen unas funciones concretas tanto en la filogénesis del mundo y de la especie humana como en la ontogénesis de la persona y de cada individuo. A través de ellos hemos conocido y aprendido la diferencia existente entre fantasía y realidad. Con la filosofía se inicia el momento metódico de la duda, de la prueba y de la fundamentación. El individuo reelabora, examina y prueba lo que se ha de pensar y tener por verdadero. Es una actitud ante la realidad que se quiere conocer totalmente diferente de la del mito, pues, se comprueban racionalmente los supuestos instrumentos. Hoy día, estamos en el momento de la ciencia como un conocimiento sistemático, metódico y crítico.

Podemos afirmar que en el principio de la humanidad todo conocimiento era mítico. Luego, filosófico. Hoy pretende ser científico.

Es necesario, sugestivo y fundamental, aunque no es el momento de alargarnos por falta de espacio, reflexionar con un meticuloso espíritu indagador sobre la importancia del mito, del conocimiento mítico, de su actualidad y su sentido, aun sabiendo que la lógica del mito es distinta de las formas científicas de la investigación científica. Y distinta de manera compleja. Los mitos -los viejos y cómodos mundos míticos- siguen cuestionando a las personas racionales que tienen una forma evidente, clara y distinta de pensar sobre el mundo. Resulta sorprendente que el pensamiento racional, científico y sistemático sea tan raro entre las personas y madure tan tarde en la larga historia humana y en la historia del individuo. ¿Por qué todas las culturas de todo el mundo –desde las artes plásticas a las ciencias-, y todos los niños, común a todas las razas, han evolucionado a partir de formas de pensamiento mítico o permanecen en muchos ámbitos de la vida política, social, económica, cultural siendo míticas? El poder del mito nos forma y nos conforma.

## **2. Actualidad del mito como acceso al conocimiento de la realidad**

El mito se ha convertido en los últimos años en un gran tema de discusión, especialmente dentro de las ciencias humanas, donde tiene

abierto un espacio de debate que posibilita y fomenta la investigación. Su estudio no perderá actualidad jamás, ya que el mito es inherente a la cultura, no sólo en lo que pertenece al pasado, sino que el mito es inherente al hombre. Desempeña una función existencial permanente en la vida de las personas y de la sociedad. El mito representa una forma de vida, imposible de destruir, que conoce la existencia y sus enigmas, distinta de la forma de conocimiento que ofrece la razón cognitiva, analítica, científica. La categoría de mito no se ve, ya, como una entidad subsistente en sí misma sino como energía poderosa presente en el ser humano y en la sociedad.

El mito está presente en las personas racionales (Egan, 1991) y la racionalidad es un acercamiento efectivo de pensar sobre lo real.

Eliade (1974) gran investigador de los mitos reflexionaba en voz alta de esta manera:

*Hoy comprendemos algo que en el siglo XIX ni siquiera podía presentirse: símbolo, mito, imagen, pertenecen a la sustancia de la vida espiritual que pueden camuflarse, mutilarse, degradarse, pero jamás extirparse (p. 11) [...] Se ha visto cómo los mitos se degradan y cómo los símbolos se secularizan, pero jamás desaparecen, ni siquiera en la más positiva de las civilizaciones, la del siglo XIX. Los símbolos y los mitos vienen de demasiado lejos; son parte del ser humano y es imposible no hallarlos en cualquier situación existencial del hombre en el cosmos (p. 25).*

Así, pues, nuestra época no ha hecho sino cambiar de mitos. En aquel tiempo las personas tenían el mito de la creación del mundo, el del origen del hombre por un solo soplo divino sobre un puñado de tierra...Hoy se han generado nuevos mitos como el mito de la ciencia o el de la total objetividad de la ciencia, el mito de la eterna juventud. El mito de Procusto o el mito de Edipo: el hijo de la culpa (Recalcati, 2020) o los mitos en la gran pantalla del cine y de la literatura, por ejemplo “Don Juan Tenorio o Doña Inés” son un mito y “Don Quijote y Sancho Panza”, otro mito. Se hace así justicia a una dimensión del conocimiento.

## 2.1. El mito es un tema de estudio

La perspectiva mítica es una dimensión del conocimiento, sin la cual estaríamos limitándonos para acceder al estudio de toda la rica significación humana, desde la fundación de la humanidad. Losada (2022) propone y define el mito como *“un relato fundamental, simbólico y temático de acontecimientos extraordinarios con referente transcendente sobrenatural sagrado”* (p. 51), carentes, en principio, de testimonio histórico.

El Diccionario de Ciencias de la Educación (1983) afirma que mito proviene de *mythos*, que significa leyenda, fábula y lo define como *“creencia común de un grupo que no precisa de justificación racional, reafirmandose en su incontestabilidad: esto es, no se le puede cuestionar, dudar de su veracidad, ya que, si esto ocurre, pierde validez”* (p. 976).

Según esta definición, mítico puede ser algo que sólo existe en la fantasía de un grupo que lo imagina. Tiene una función aglutinadora para el grupo que lo genera manteniendo y reforzando su propia estructura social. En esta línea está el funcionalismo de B. Malinowski (1982,1995) quien elaboró su teoría práctico-funcional del mito, al que considera un constituyente básico de la estructura social a la cual pretende legitimar.

El Diccionario de la Real Academia Española (R.A.E.) despacha la cuestión del mito con estas pocas palabras: *“Fábula, ficción alegórica, especialmente en materia religiosa”* y *“mitificar” convertir en mito cualquier hecho natural, o rodear de extraordinaria estima determinadas teorías, personas o sucesos*”. Desde esta perspectiva mitificar algo equivaldría simplemente a idealizarlo. Ahora bien, la idealización mítica debe diferenciarse de cualquier fantasía banal. Más bien consistiría en atribuir al objeto de la representación ciertos atributos de carácter absoluto, *“hasta cierto punto similares a la omnisciencia y omnipotencia divinas, que cumplirían de una forma muy rudimentaria y secularizada, la función de integrar al hombre en el orden cósmico que lo trasciende”* (Pinillos, 1985, p. 284).

Muy variadas son las definiciones del mito. Otras respuestas sobre qué es el mito, y su significado, nos las ofrecen autores como Levi-Strauss



(1964), para quien el mito es una *“matriz de significación”* (p. 246). Levi-Strauss (1968) afirma que un mito se refiere siempre a acontecimientos pasados: antes de la creación del mundo, durante las primeras edades, o en todo caso, hace mucho tiempo. *“Pero el valor intrínseco atribuido al mito proviene de que esos acontecimientos, que se suponen ocurridos en un momento de tiempo, forman también una estructura permanente que se refiere simultáneamente al pasado, al presente y al futuro”* (p. 189).

El antropólogo francés Gilbert Durand (2007 y 2013) renuncia a definiciones y se contenta con una descripción donde el mito es fruto *“del cambio incesante que existe en el nivel de lo imaginario entre dos impulsos subjetivos y asimiladores y las intimidaciones objetivas del medio cósmico y social. El mito conoce por consiguiente dos fuentes de origen, una interior y otra exterior. En otras palabras, el hombre queda dotado de ciertas matrices, arquetipos o representaciones simbólicas; éstas asimilan contenidos que vienen de la realidad exterior y dan origen a los mitos y símbolos históricos y concretos”* (Durand 2013, p. 31). El hombre, de este modo, toma conciencia de su relación con el mundo y su destino a través de otras representaciones simbólicas vitales, dinámicas y cargadas de acciones.

Mircea Eliade (1968) lo define como *una narración de acontecimientos sucedidos “in illo tempore”, en un tiempo primordial, <verdadero> y <real>; pues las hazañas de héroes o dioses, que cuenta el mito, se convierten en ejemplares para modelar el tiempo humano ordinario* (p. 18).

Hirschberger (1970) sitúa el mito en el umbral de la filosofía griega localizando algo no filosófico, es decir, el mito como *“la fe del vulgo que sugiere lo que se ha de pensar al enfrentarse con las grandes cuestiones en torno al mundo, y a la vida, a los dioses y a los hombres. Se recibe de la tradición del pueblo irreflexiva, crédula y ciegamente”* (p. 43). En el mito y en la filosofía hay una cierta comunidad de temas y problemas.

La nota peculiar y común del mito y, por ende, de las mitologías, es que actúa en ellas un pensamiento imaginario que vive intuitivamente, intuición que se generaliza después y se proyecta sobre el mundo y la vida,

acabando por dar un sentido al ser y al suceder en su totalidad. Podemos citar a Homero y Hesíodo representantes del ámbito del mito con sus doctrinas sobre el origen de los dioses (teogonías) y del mundo (cosmogonías).

En resumen, enumeramos en unas afirmaciones los contenidos más importantes que han aparecido hasta este momento:

El mito es una especie de relato o discurso de tiempos fabulosos, donde se imbrican el mundo del hombre con su potencia imaginativa y emotiva humanas, dotando de sentido a diversas situaciones de su experiencia.

El mito es representación *ideal* o idealizada de una situación o relación real. Es la línea de análisis de Freud. El sujeto y la sociedad comprenden lógicamente, se adaptan a la realidad y la dominan. Todo mito revela, por un lado, deseos profundos y encubre intereses ocultos de la persona y de la sociedad.

Relato quimérico, propio de la infancia de la humanidad, que cuenta la actuación épica, memorable de unos personajes extraordinarios, dioses o diosas y hombres o mujeres, en un tiempo lejano y fantástico.

El mito nos envía mensajes sobre las profundidades de lo humano, de la sociedad, de sus miedos y esperanzas, de sus nostalgias e interrogantes. Todo ello a través de relaciones simbólicas y analogías entre historia y leyenda, metáforas y símbolos, espacio y tiempo.

El mito es un modo de acceder a la realidad de la vida.

## **2.2. El mito como acceso a la realidad**

Por estas razones, el mito es un fenómeno abierto al que cualquiera puede incorporarse para investigarlo. Es el hilo de pensamiento que cose la Historia de la humanidad y la historia personal de cada individuo sean cuales sean sus orígenes, sus principios, sus ideales y sus pensamientos alrededor de la expresión de un común mítico. Parece que la Humanidad no puede sobrevivir sin el mito. Analizando las afirmaciones

dadas anteriormente podemos concluir que el mito es un modo de acceder a la realidad de la vida –y la educación se da en la vida-, de acercarse a ella.

Este acercamiento a la vida, a los objetos de la naturaleza, al ambiente y al mundo es diferente y distinto a la vía de acceso a conocerlos a través del pensamiento empírico, racional, lógico, técnico, científico. En el acceso mítico a la realidad se capta la esencia de los objetos y de las personas a través de la imagen y el símbolo. Los sentidos y explicaciones simbólicos están sobre la racionalidad y las explicaciones racionales. El pensar con lógica es sustituido por las imágenes y los símbolos. Estos son los vehículos de tal conocimiento. Nuestro cerebro racional y adulto y su marco de referencias, los conceptos abstractos, se acercan a la realidad con una concreción que pretende captar la esencia de los objetos. Con el pensamiento mítico se pueden comprender los conceptos abstractos bajo formas concretas.

*“El mito es ya la organización y la trama de varios símbolos e imágenes, que urden un sentido”* (Boff, 2023). Continúa este autor afirmando que *“en la base del mito está, por tanto, una praxis, un modo de estar dentro del mundo, que se expresa por un modo correspondiente de sentir y de acceder a la realidad”* (p. 250). A este respecto, pone el ejemplo del niño, que se mueve totalmente en el universo mítico, y jugando se golpea con una mesa. El niño se pone a saltar; de repente se golpea la cabeza en la esquina puntiaguda de la mesa; empieza a llorar; se siente herido por la mesa; le pega enfadado a la mesa; la llama fea y mala; no para de llorar hasta que llega su madre; ésta se da cuenta en seguida –con su pensamiento lógico- de la situación; se acerca y también ella le pega repetidamente unos cachetes a la mesa y la llama mala y tonta, porque ha herido a su niño. Y el niño empieza a calmarse, al ver cómo su madre ha castigado a la mesa.

Este es el mundo mítico: imágenes donde las cosas están animadas y viven, se mueven, con-sienten y con-viven en el espacio humano. Y no solo los niños, los adultos también son mitógenos: la poesía y el arte, los cantores y creadores musicales articulan la mentalidad mítica a través del

registro simbólico. Hablan con el mar y la montaña, increpan a la oscuridad, claman contra las tormentas, suplican a la luz mañanera.

Nos hemos dado cuenta de que el mito o el pensador mítico que está presente en la sociedad actual no es un modo superado de trabajar la actividad intelectual. Por eso, los mitos tienen su sentido. Levi-Strauss (1976) afirma que los mitos nos permiten *“despejar ciertos modos de operación del espíritu humano, tan constantes en el curso de los siglos y tan generalmente expandidos por inmensos espacios que se los puede considerar fundamentales”* (p. 571).

El mito tiene sentido para captar el universo, posee su modo particular de valorar y categorizar el orden del mundo, la naturaleza de lo real, es decir, da sentido a la existencia colectiva o individual. Edgar Morin (2014) afirma que *“parece claro que el mito entreteje no sólo el tejido social, sino también el tejido de eso que llamamos real”* (p. 175).

### **2.3. La estructura del mito**

A la hora de hablar de la matriz y de la estructura del mito no conviene olvidar lo que subraya Levi-Strauss (1979) quien afirma que es necesario aplicar un método muy estricto para su conocimiento y que se compendia en tres reglas:

- 1.- Un mito jamás debe interpretarse en un solo nivel. No existe explicación privilegiada, pues todo mito consiste en una “puesta de relación” de muchos niveles de explicación.
- 2.- Un mito jamás debe interpretarse solo, sino en relación con otros mitos que, tomados juntos, constituyen un grupo de transformación.
- 3.- Un grupo de mitos jamás debe interpretarse solo, sino por referencia: a) a otros grupos de mitos; b) a la etnografía de las sociedades de donde proviene.

El mito debe leerse en varios niveles, para este autor: cósmico, social, moral, etc., estableciendo relaciones, analogías, equivalencias entre símbolos, metáforas, historia y leyenda, imágenes, etc. De esta manera, el

pensamiento que se estructura en el relato mítico crea su propio mundo y su ámbito de interacción de las coordenadas que lo componen.

También Edgar Morin (2014) define el fenómeno del conocimiento en el relato mítico como un desdoblamiento de lo que ocurre en el mundo inmediato, proyectándolo en otro mundo (el del mito) construido con una lógica propia. En su construcción, el mito obedece a una polilógica y al mismo tiempo “*hay principios organizadores supremos que gobiernan esa polilógica, y que son los paradigmas*” (p. 160).

En la matriz del pensamiento mítico se da, según este autor, un primer paradigma del pensamiento mitológico que hace que éste se rija, en su narración, por categorías de lo viviente, lo singular y lo concreto, en vez de por lo general y lo abstracto, propio del pensamiento racional cuando busca la ley científica. Un segundo paradigma introduce un principio semántico generalizado, que dota de significación a todo cuanto acontece, no dejando ningún rasgo del relato sin una carga de sentido: todo en el relato mítico encierra un mensaje que hay que descifrar.

Morin circunscribe la estructuración del mito a unos paradigmas que son como los principios organizadores supremos de los mismos en el pensar, en la lógica y en su visión mítica del mundo. Sobre esta matriz paradigmática, el mito construye su exploración, explicación y comprensión del mundo y del hombre. Por eso, es necesario explicar los mitos desde muchos niveles y en relación con otros mitos que constituyen un grupo y un grupo de mitos deben interpretarse por referencia a otros grupos de mitos y a la sociedad de donde provienen. Esto nos habla de la riqueza y complejidad del paradigma y de los métodos para analizar los mitos.

Hoy día hay dos tendencias frente a la actualidad del mito (Sáez Alonso, 1991). La primera es *la hermenéutica instauradora*, representada por Lévi-Brühl, M. Eliade, C.G. Jung y P. Ricoeur. Pasó el tiempo en el que el mito tenía su función etiológica de la explicación del origen del mundo y del hombre, del bien y del mal. Para éstos, el mito instaura el sentido de toda la existencia. A este respecto afirma Kolakovski (1970) observador de la asombrosa velocidad con que las nuevas mitologías ocupan el lugar de

las antiguas, lentamente expulsadas: *“La vida espiritual de la sociedad humana, en la que el mecanismo de la fe tradicional se encuentra ya oxidado, está rebosante de nuevos mitos que son creados con la máxima facilidad, aunque sea sacándolos de los resultados del progreso técnico y de “las ciencias exactas”* (p. 315). A este nivel sería interesante una reflexión sobre el parentesco de los nuevos mitos con los del pasado a nivel de análisis y catarsis social, educativa, sociopsicológica.

La segunda tendencia frente al mito es *la hermenéutica reductora*. Sus defensores son Jacobson, Levi-Strauss, Lacan, Althusser, Foucault y los positivistas del siglo pasado y estructuralistas actuales. Estos quieren conseguir una ciencia del hombre absolutamente objetiva analizando los elementos estructurales fundamentales y fundamentantes de la realidad. Así, el lenguaje, la etnología, la psicología, alguna sociología y la filosofía han querido ser explicadas desde un análisis objetivo de sus estructuras.

La falta de objetividad que respalda al pensamiento mítico es criticada por Levi-Strauss (1968): *El mito fracasa en su objetivo de proporcionar al hombre un mayor material sobre el medio, aunque le brinda la ilusión, extremadamente importante, de que él puede entender el universo”* (p. 38).

Ante esta crítica del estructuralismo y la antropología positiva, Pinillos (1985) afirma y constata una realidad abierta a cualquier investigador y es que tras *“la última pasada por el estructuralismo [...] lo que va poniendo de manifiesto el análisis del conocimiento social parece indicar que, revestidos acaso con ropajes de apariencia más racional, los mitos continúan desempeñando en nuestra civilización un papel bastante más importante del que se cree”* (el subrayado es nuestro) (p. 282).

La investigación científica educativa debe mejorar su sensibilidad para detectar y emplear una metodología útil, dentro de su paradigma, precisa y aplicable al estudio del mito como acceso a la realidad y que puede proporcionar una gran cantidad de información sobre la presencia y extensión del mito en la vida personal y en la sociedad. Estos datos permiten elaborar una serie de recomendaciones educativas además de

pronosticar y extrapolar los resultados para detallar cuáles son las mejores orientaciones en la Educación.

## **2.4. El mito de las personas**

Estamos en el ámbito del mito. Se trata de la vida de las personas, del caos, el vacío o el abismo, el eros y el amor, de la caducidad de la vida y del devenir de la vida, del destino de las personas, de la muerte y de lo que hay después de la muerte con la esperanza en un más allá. También, de la naturaleza creadora, de la tierra fecunda, del cielo y del océano, de los comienzos originarios de todas las cosas, del bien y del mal presentes en la vida, de la culpa y del castigo. El suelo originario de estos temas está en los mitos de las diversas culturas.

Y, por consiguiente, atraviesan el campo y el ámbito de la Educación. Se trata de un modo de concebir y desplegar la vida y la Educación que se pueden ver alimentados o amenazados por el mito. O, no. No es una anécdota ni un asunto baladí el que hemos descrito con brevedad sobre el mito. Es necesario investigar y replantearnos el modo de vivir y educar según el mito, según el ángulo de lectura de la realidad que tiene el mito, asumiéndolo, transformándolo, rechazándolo. Se trata de tomar en serio la realidad del mito que vemos que es una forma de conocer, - no siendo un conocimiento definitivo-, pero sí puede zambullirse en la ciencia y en la investigación educativas.

La fuerza de la investigación científica educativa quiere ser eficaz, estudiando y defendiendo la fuerza del mito presente como una realidad cotidiana de las personas en sus relaciones y darle el lugar que le corresponde en la vida educativa con sobriedad y sin alcanzar conclusiones dogmáticas. En términos educativos los mitos son muchas cosas. Se hace imprescindible acercarse al mito para conocerlo en todos sus elementos y leer con metodología apropiada este saber milenario transmitido de generación en generación, desarrollando conceptos, enfoques y esquemas que refinan su percepción. En la investigación reside el fundamento de los análisis sobre sus éxitos, limitaciones y los efectos en las estructuras y factores educativas.

Es necesario acercarse a ver, observar, contemplar y dejarse enseñar por los mitos para expresarlo luego con ideas claras y palabras precisas y distintas. Como afirma Gómez García (1987): *“hay que reconocer al pensamiento simbólico y mítico como un pensamiento diferente, profundamente humano, con derecho a un estatuto propio en una teoría general del conocimiento, que no debiera reducirse a epistemología de la ciencia, y dentro de la cual debe incluirse una teoría del símbolo y una teoría del mito”* (p. 95). Buen reto para investigar nuestro patrimonio inalienable y captar su estructura y su función. La base mítica de nuestros conocimientos, a veces fecundos conocimientos para la educación, y sus datos deben aparecer ante el investigador con su modo de estar, de sentir y de acceder a la realidad.

Por supuesto, es necesario asumir las diferencias fundamentales entre el conocimiento mítico y el conocimiento científico, los rasgos y su exactitud, radicalmente distintas, aunque ambos proceden de la estructura de lo humano y de la misma esencia fundamental del hombre y de la especie humana que se exterioriza y se concreta en recursos mentales e intenciones respectivas divergentes, y ambos padecen excesos y carencias para penetrar y conocer la complejidad de lo real. Con razón dijo Aristóteles que el mito no puede ser considerado como ciencia porque no dan de sus doctrinas ninguna prueba. Frente a ellos, coloca a los filósofos. *“Así pues, Aristóteles pone la línea divisoria entre el mito y la filosofía en el momento metódico de la duda, de la prueba y de la fundamentación* (Hirschberger, 1970, p. 44).

En oposición al mito, la filosofía y la ciencia son algo en verdad nuevo. Y nos exigen no vivir ciega y crédulamente sino, en libertad, elaborar, reelaborar, examinar, probar, investigar. Es una actitud totalmente diferente de la del mito. Es necesario distinguir los criterios, definiciones, estrategias, métodos y técnicas apostando siempre por la máxima exactitud y fundamentación. No hay que borrar los mitos sino conocer sus problemas, sus intuiciones y conceptos que, a veces, continúan viviendo en nuestro lenguaje conceptual de investigadores, supuestamente fundados racionalmente. Hacerlos dialogar – aquí reside la fuerza del método-. Confrontarlos, criticarlos recíprocamente. Así



contribuyen cada uno desde su parcela epistemológica al estudio sistemático de las relaciones humanas, inter e intrahumanas.

Con otras palabras, es necesario precisar y puntualizar en qué edades, condiciones psico-socio-culturales y qué procedimientos, métodos y técnicas parecerán los más idóneos para llegar al resultado educativo pretendido. Los datos que ofrece el pensamiento mítico ayudarán para comprender y ordenar el quehacer educativo.

### **3. La investigación educativa quiere ser investigación científica**

Hemos descrito la importancia que tiene para la educación la investigación del mito. Quedan abiertas las puertas para iniciar y articular el conocimiento mítico dentro de la investigación científica pedagógica. En las páginas anteriores hemos visto claramente que la pedagogía quiere ser ciencia y que la investigación educativa quiere ser investigación científica. Ciencia es *“un tipo de formalización del conocimiento sistemático, controlado, abstracto y relacional”* (Cencillo, 1978, p. 360). La ciencia establece un sistema de métodos adecuados al estudio de un fin u objetivo estrictamente determinado. La ciencia obliga a un control riguroso de cada uno de los pasos de la investigación.

La ciencia es un saber objetivo, sistematizado y sometible a prueba experimental, es decir, que pueda ser verificable, ya sea para corroborar o bien para refutar (Popper, 2008). Como resumen, sugerimos aquellas características básicas que conforma el conocimiento científico. La objetividad: la ciencia debe poseer unos conocimientos objetivos, los más adecuados a la realidad que se estudia e independientes del investigador. Es sistemático y metódico. Es fruto o consecuencia de un plan cuidadosamente previsto, sin ninguna improvisación, en función de los objetivos especificados en las hipótesis de trabajo formuladas, para resolver un interrogante o problema objeto de estudio. Es el criterio del falsacionismo popperiano. Y siguiendo a este autor en *“La lógica de la investigación científica”* (2008) el conocimiento científico ha de ser provisional para siempre. Es el principio de provisionalidad que debe poseer la verdad científica, que la hace mantenerse en continua revisión y

reconociendo la provisionalidad de los resultados obtenidos en las investigaciones.

### **3.1. La investigación educativa es de naturaleza multidisciplinar**

Toda la reflexión realizada sobre la ciencia enriquece la consideración sobre la pedagogía que quiere ser científica. La educación como ciencia aborda el saber teórico que contempla cuál es el fin de la educación. Es decir, se ocupa del estudio de las manifestaciones del proceso educativo o saber científico sobre la educación. En tal caso, este saber se basa en la educabilidad y la educatividad del ser humano al contemplarle a éste como sujeto agente (que educa) y como sujeto paciente (que es educado).

Este estudio teórico, especulativo, de la educación no sólo se queda ahí, sino que estudia además cuestiones de orden práctico, es decir, no sólo contrasta cómo es la educación, sino cómo debe ser. *“Es, pues, teoría referida a la práctica y además normativa en cuanto que estudia especulativamente, con actitud reflexiva, el proceso educativo valorándolo en orden a un fin preconcebido, lo que sirve para dictar normas que potencian el proceso, y si es preciso lo modifiquen para ajustarlo al Fin”* (Castillejo, 1985, p. 55).

Touriñán (1987) defiende el carácter de la Pedagogía como ciencia autónoma afirmando: *“cuando hablamos de la Pedagogía como ciencia de la educación, queremos afirmar que, epistemológicamente, por la forma de conocer y ontológicamente, por el ámbito de la realidad que se estudia, la educación es susceptible de estudio científico autónomo* (p. 268).

De donde se deduce la gran riqueza que la Pedagogía recibe de su fundamentación teórico-científico para abordar la educación y expresamente el acto de educar y la reflexión que desde la ciencia se hace sobre este acto y que repercute, por su rigor científico, en el bienestar y progreso de la sociedad. Reflexión y esfuerzo científico para los cuales se ha empleado una pluralidad metodológica, según se trate de considerar los diversos fines propuestos para la investigación, como exige el Principio Fundamental de la Metodología, por ejemplo, su finalidad, sus resultados

individuales, sus consecuencias para la sociedad, etc. La intención de toda ciencia es desarrollar explicaciones causales de los fenómenos que trata de estudiar. Lo mismo en la ciencia y en la investigación científica educativa. Así evitaremos que los principios educativos sean meras predicciones, augurios, vaticinios ideológicos.

Gowin (1972) sugiere y propone que antes de abordar una investigación, los investigadores deberían decidir qué es “educativo”, en lugar de determinar qué es “científico”, y a continuación elegir y diseñar los métodos adecuados para estudiarlo. Desde otra perspectiva, Keeves (1986) señala que el objetivo de la investigación educativa consiste en desarrollar cuerpos coherentes de conocimientos relativos a los procesos educativos. *“El desarrollo de teorías es la mayor contribución al establecimiento de esos cuerpos de conocimientos. Sin embargo, la teoría debe contrastarse con la realidad del mundo educativo. Los procedimientos empleados en la filosofía analítica y el análisis estadístico nos capacitan para probar la coherencia y validez de esos conocimientos”* (p. 389). Este objetivo determina que la investigación educativa posee algunas características propias y notorias.

En primer lugar, los problemas que son de interés desde el punto de vista de la educación implican que no existe una sola disciplina que pueda dar solución o explicación y comprensión de los fenómenos bajo estudio. La investigación educativa es de naturaleza *multidisciplinar e interdisciplinar*, toda vez que la investigación científica proporciona verdades en sentido pleno, siempre parciales y que nos entregan verdades imprescindibles para interpretar el mundo educativo

En segundo lugar, los fenómenos educativos son altamente complejos, lo que se traduce en que los efectos observados u observables sean múltiples. La investigación educativa es *multivariada* por naturaleza.

En tercer lugar, hay un énfasis en lo *empírico* que lleva a adoptar un modelo experimental como ideal de metodología investigadora. Esto no supone renunciar a cualquier otro tipo de investigación y de metodología que ayuden a una explicación y comprensión últimas de la realidad educativa.

En cuanto a las técnicas propias de la investigación educativa, De la Orden (1985) señala cuatro características de la misma que tienen su correlato en la necesidad de la adopción de cierto aparato metodológico. En primer lugar, la investigación educativa se ocupa de una realidad compleja y multifacética. En segundo lugar, se trata de estudiar fenómenos no solo complejos, sino de naturaleza estocástica. En tercer lugar, se trata por lo general de estudios de naturaleza aplicada. Por último, en la investigación educativa la estadística desempeña un importante papel, que a pesar de todo no deja de tener una función instrumental, por lo que no debe confundirse la investigación educativa empírica con investigación estadística.

Kerlinger (1969) introduce un matiz al definir la investigación educativa como investigación científica, social y conductual, *aplicada* a problemas educativos. Se puede aceptar que la investigación educativa es aplicada. Pero, quizá, sea mejor afirmar que, de hecho, casi toda la investigación educativa pretende ser aplicada, lo que supone abordar el problema de la relación de la investigación con la práctica, aunque no tiene por qué ser aplicada toda la investigación educativa.

Para Shavelson (1988) la investigación educativa sí tiene y ha tenido efectos sobre la práctica, en sentido pleno y ha provocado siempre buscar la amplitud de la razón en el diálogo interdisciplinar.

No es posible, pues, establecer una única actividad que pueda rotularse como investigación educativa. Existen diversos ámbitos y contextos de investigación educativa y cada uno tiene sus propias características epistemológicas, paradigmáticas y metodológicas, pues sus fines son distintos. No confundirlos ni fusionarlos. La metodología y el pluralismo metodológico pueden y deben articular la diversidad de conocimientos y fines sobre el quehacer educativo, desarrollando, de esta manera, la ciencia pedagógica. Asumir de modo racional, con exactitud, hondura y coherencia el conocimiento que consigue la ciencia es un reto para la investigación sobre la educación.

Castañé (1991) afirma que el método aplicado en la investigación educativa tiene una dimensión esencial y decisiva: *“desde el hombre es*

*necesario descubrir, en forma progresivamente rigurosa, abierta a la complejidad, radical por sus explicaciones, coherente y precisa por su adaptación a lo concreto de los datos, cómo puede y debe lograrse la realización exigida a partir del inacabamiento del hombre”* (p. 336). Se trata aquí de examinar a la luz de la realidad educativa cómo la Pedagogía incluye a través de los métodos las posibles maneras de relacionar, articular sin reducir y proceder científicamente manejando el conocimiento fruto de la ciencia.

Hacemos nuestra la proposición de Castañé (1991) de que *“en la teoría del método pedagógico deben articularse los principios –o sea, las proposiciones básicas- y los enunciados acerca de medios y condiciones, para comprender la realidad y hacerla cada vez más acorde con el hombre, definido por sus posibilidades y exigencias constitutivas, según se concretan en relación con el momento y devenir históricos de la cultura y la sociedad. Así, el sistema conceptual en el que deba articularse la teoría del método pedagógico será abierto y progresivo”* (p. 341). El método pedagógico se propone la exigencia de comprensión, del modo más sistemático y abierto posible, de los principios y las condiciones de las experiencias sociales y culturales que se relacionan con la educación o con la realidad educativa, constituida por el hombre en el mundo.

### **3.2. ¿A qué contribuye la investigación educativa?**

Llegados hasta aquí, podemos confirmar, de manera explícita y patente, la importancia de la investigación educativa. Investigar es la búsqueda libre de la verdad pedagógica; libres para buscar la verdad pedagógica. Y afirmamos a la vez que ésta no pretende constituirse en fundamento único de la Educación. Pero su papel es enormemente importante: respetando la especificidad de los fenómenos educativos para lo que es necesaria la formulación de modelos pedagógicos que no solo remiten a conceptos generales precisos e inequívocos - ¡bienvenidos sean! -, sino también a valores y objetivos sociales que regulan, necesariamente, los procesos educativos.

Ahora bien, ¿a qué contribuye la investigación educativa? Hay múltiples razones que subrayan la relevancia de la misma. Por supuesto, la investigación educativa está dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos y a desarrollar conceptos y enfoques que refinan la percepción e interpretación de los fenómenos educativos.

Induce a una actitud crítica que ayuda a superar las limitaciones de las impresiones ingenuas sobre el conocimiento de las estructuras e interacciones en que se enmarcan los hechos educativos. La investigación educativa permite llegar a un conocimiento más profundo de los factores históricos, culturales, sociales y económicos que condicionan los fenómenos educativos y les dan sentido y dirección (M.E.C., 1989). El estímulo de la investigación educativa y que quiere ser investigación científica, no lo olvidemos, para un mejor desarrollo de la Educación es siempre importante y necesario. Recordemos que para alcanzar unos límites netos y bien definidos de la investigación educativa científica no debe olvidar algunos rasgos.

La investigación educativa debe tener en cuenta la existencia de una pluralidad de percepciones teóricas que, a veces, son de difícil conciliación y que configuran el carácter multiparadigmático de la investigación sobre educación. Este carácter multiparadigmático de la investigación se debe a la complejidad de los fenómenos educativos. Esta complejidad, en vez de dispersar y ahuyentar al investigador lo fortalece y se abarca con el esfuerzo coordinado a través de la cooperación de investigadores con formaciones en distintas áreas de conocimiento: procesos psicológicos, sociales, antropológicos, filosóficos, históricos, pedagógicos, etc. que dejan de ser cotos de conocimiento cerrados en sí mismos y subrayan la idea básica y angular de que la investigación científica educativa es un gran sistema formado por subsistemas que se nutren y alimentan mutuamente.

La investigación educativa, además, tiene una naturaleza plurimetodológica. Lo hemos afirmado anteriormente. Y lo recordamos. Cada vez se tiende más a la complementariedad de los métodos, evitando siempre las perspectivas unilaterales que empobrecen la mirada pedagógica para percibir los fenómenos educativos y oscurecen el

potencial crítico e innovador de la investigación básica y aplicada. Esto genera y fomenta en la persona que investiga, o en proceso de formación como investigador, una actitud abierta, es decir, de ninguna manera cerrada, inflexible o exclusivista, abierta a una eclosión de demandas nuevas y crecientes de investigación educativa.

Es un proceso metodológico científico donde la educación genera interrogantes que hay que responder, explicar y comprender y problemas que hay que resolver y cuya solución exige una planificación lo más rigurosa y racional posible, es decir, un proceso planificado científicamente. Todo ello promoverá objetivos de calidad de Educación. El conocimiento de la ciencia, de la investigación y de los métodos científicos se optimizan mutuamente, tiene un papel decisivo y es un requisito insoslayable y fundamental para generar una educación de más calidad e incrementar la calidad de la misma.

Por eso, apelamos a la necesidad de formación de los investigadores, poniendo de relieve, con especial nitidez, que en el ámbito de la investigación de los fenómenos educativos: la inutilidad de pretender definir una realidad objetiva que resultase idéntica desde cualquier perspectiva, y la fertilidad de la idea de que la objetividad mayor se logra a través de la multiplicación de las perspectivas paradigmáticas, métodos y técnicas desde los que se accede a los fenómenos educativos.

### **3.3. Se trata de adquirir una idea realista de la ciencia**

Para alcanzar un conocimiento pedagógico actual es necesario preparar investigadores científicos que dispongan de un vehículo adecuado para ser investigadores en Educación, aplicando los fundamentos de la investigación científica sobre la investigación educativa.

Los fundamentos de la investigación se dirigen a apuntalar una formación científica en el investigador reflexionando y analizando el contenido de la ciencia –conocimiento sistemático, metódico y crítico- y mejorando la realización de las operaciones intelectuales correspondientes. En un mundo que avanza a velocidad supersónica y abrumadas las personas por la rapidez de los incesantes cambios, la

Educación necesita investigar para generar respuestas educativas creativas, no mágicas y dogmáticas, en la orilla de la ciencia como la vamos presentando aquí: de forma racional.

De esta forma, el teórico de la educación dispondrá de un orden conceptual propio para permitirle adentrarse en los procedimientos de la ciencia y, con ello, también realizar investigación educativa. El desarrollo científico ha sido un permanente ir y venir entre la experiencia de la investigación y la teoría que se genera.

La investigación, cualquier investigación y, por consiguiente, la investigación educativa no se puede confiar a la improvisación y mucho menos identificar con la espontaneidad, con las preferencias y opiniones personales o las imaginaciones especulativas. Tiene necesidad de una metodología científica correcta por muy elemental o compleja y difícil en sus objetivos y realizaciones en que el tipo de investigación se sitúe, además de unas gotas de creatividad, imaginación y genialidad.

No olvidemos lo que afirmaba Feyerabend (1981) contra la rigidez dogmática: *La idea de que la ciencia pueda y deba actuar de acuerdo con reglas fijas y universales es tan poco realista como perniciosa. Resulta poco realista porque tiene una visión demasiado simple de los talentos del hombre y de las circunstancias que fomentan o provocan su desarrollo. Y es perniciosa porque el intento de aplicar las leyes está abocado a incrementar nuestra cualificación profesional a expensas de nuestra humanidad. Además, la idea es perjudicial a la ciencia, porque pasa por alto las complejas condiciones físicas e históricas que influyen en el cambio científico. Hace que la ciencia sea menos adaptable y más dogmática.* (p. 289).

La investigación educativa será objeto de una planificación cuidadosa, sistemática, exacta, pues está dirigida a la búsqueda auténtica, legítima y honrada de nuevos conocimientos y conocimientos probados, a desarrollar conceptos y enfoques capaces de explicar con eficacia la observación, la experimentación e interpretación de los fenómenos educativos en la cultura y realidad contemporáneas para darles sentido y



dirección. Es un encuentro que necesita producirse en este tiempo entre Educación e investigación científica con hondura reflexiva.

La investigación educativa es una competencia deseable y fundamentante para aquellos que quieren utilizar el conocimiento de la educación de manera eficaz en su intervención, y esto es, en definitiva, *“lo que se pretende con el conocimiento de la educación, que sea adecuado para describir, explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica”* (Tourriñán y Rodríguez, 1993, p. 166).

La investigación histórica, una de las formas de la investigación educativa, nos ayuda a verificar una actitud científica a lo largo de los siglos, con los éxitos, los límites y los métodos propios de cada etapa de la humanidad, actitud que es también capacidad para plantear nuevas hipótesis en cada nueva situación o problema. *“Si falta la actitud científica, falta también la investigación, que es su dimensión constitutiva”* (D’Arcais, 1990, p. 1133).

Con todo *“el estudio de los fenómenos educativos desde una perspectiva científica apenas cuenta con cien años de existencia. Este dato es importante a la hora de comprender los actuales debates y problemas metodológicos por los que atraviesa la investigación educativa”* ((Colás y Buendía, 1992, p. 25). Igualmente conviene recordar que la investigación educativa hay que entenderla como una actitud contextualizada en el espacio y en el tiempo en la que factores sociales, económicos, políticos y otros tienen un peso determinante, tanto en su realización como en su proyección.

Como afirman Colás y Buendía (1992), *“la investigación educativa se halla estrechamente vinculada al nacimiento de la Pedagogía como disciplina científica, al plantearse generar conocimiento científico de los hechos educativos”* (p. 26).

Es a partir de Herbart (1776-1841) con su obra *Pedagogía general derivada del fin de la educación* donde la Pedagogía inicia el camino para constituirse como ciencia de la educación. Así, en la presentación de la mencionada obra afirma explícitamente: *“La Pedagogía como ciencia es asunto de la Filosofía, pero de toda la filosofía, tanto de la teórica como de*

*la práctica, y tanto también de la más profunda investigación transcendental como del razonamiento que recoge superficialmente toda clase de hechos”* (p. 266). En su obra, la Pedagogía aparece como una ciencia situada entre la Ética que señala los fines de la educación, y la Psicología, que estudia los mecanismos humanos que la hacen posible: *“La Pedagogía como ciencia depende de la Filosofía práctica y de la Psicología. Aquella muestra el fin de la educación; esta, el camino, los medios y los obstáculos”* (Herbart, 1983, p. 20).

### **3.4. Investigar sobre educación ilumina la teoría educativa**

Para el surgimiento de su estatus científico fueron necesarios enormes cambios y transformaciones en su concepción. Como claves, podemos citar el paso de una consideración moral de la Pedagogía (el perfeccionamiento moral del alumno constituye el fin básico de la educación; es la concepción herbartiana) a la objetivización, es decir, a estimar que las conductas de los individuos son susceptibles de observación, y que a partir de ellas se pueden realizar inferencias. Ello otorgará, por tanto, a la Pedagogía el carácter empírico consustancial con el método científico.

Esto nos recuerda lo que hemos escrito anteriormente de que en el principio de la humanidad todo conocimiento era mítico. Luego, filosófico. Hoy pretende ser científico. Parece verse un paralelismo entre el primer estrato de la comprensión de la realidad por la persona y por la humanidad que podemos calificarlo de conocimiento mítico y el que se percibe en la educación, como por ejemplo se ve en el pensamiento infantil y sus derivaciones para la educación. Y en algunas realidades de la vida posterior vivida por los adultos, también. Son cuantiosos los mitos pedagógicos que aparecen hoy día, como también fue antaño.

Hemos afirmado que los mitos han tenido y tienen unas funciones concretas tanto en la filogénesis del mundo, de la especie humana y de la educación personal como en la ontogénesis de la persona y de cada individuo. A través de ellos hemos conocido y aprendido la diferencia existente entre fantasía y realidad. Del conocimiento mítico educativo se

pasó al conocimiento filosófico, como nos lo ha descrito Herbart. Hasta entonces toda educación era filosofía.

Hoy, con enormes cambios y esfuerzos, la educación quiere ser científica. Afirmamos la importancia total de que la educación y la pedagogía se estudien a través de la ciencia. Sin duda. Y a la vez afirmamos que el conocimiento mítico, el conocimiento filosófico y el conocimiento científico pueden ayudarse para comprender y ordenar el quehacer educativo, aunque sean tres tipos de formalizaciones del conocimiento diversos. Es necesario atravesar cada período –mítico, filosófico y científico- conflictivo y fecundo, rompiendo muchos moldes de palabras y teorías que son odres viejos, para verter, así, el vino nuevo y ofrecerlo a la sed del hombre actual que vive el paradigma nuevo de la ciencia.

El investigador abre la puerta del mito y de la filosofía por donde la ciencia está llamada a entrar para investigar inteligible y válidamente. Toda investigación, y por supuesto todo investigador de la educación, debe conocerlos porque son expresión de la misma esencia fundamental del hombre y de la especie humana que se exterioriza y se concreta en recursos mentales e intenciones respectivas divergentes. Y va a ser el método científico en sus múltiples modalidades y técnicas el que asegure el conocimiento más exacto de cada uno de ellos en cada momento educativo.

El desarrollo de la ciencia genera inmediatamente desarrollo de la investigación educativa científica y su influencia directa lleva a plantear y plantar los fundamentos del saber pedagógico imprescindible para las políticas educativas y para la innovación en educación aplicando los nuevos conocimientos como base para la comprensión y mejora de la educación. Investigar sobre la educación es una actitud, deseo y competencia que proporciona Teoría de la educación, incide en ella, mejora influye y da calidad filtrándose en la realidad educativa y la vivifica, dándole relevancia y autoridad científica, intelectual y social en nuestra sociedad.

Sobre estos fundamentos se pueden identificar, dentro de la investigación educativa, que posee un carácter multidisciplinar y una

naturaleza plurimetodológica, no lo olvidemos, algunas de las modalidades de investigación más importantes, sin ánimo de ser exhaustivos.

Referidas a las clases de investigación tenemos la investigación aplicada, tecnológica, básica y evaluativa; investigaciones referidas a los enfoques de la investigación: estudios de casos, estudios de correlaciones, ex post facto, longitudinales, temporales; investigaciones referidas a los métodos y técnicas de recogida de datos, a la observación, a la encuesta – cuestionarios, listas de control, entrevista-, y a la medición: pruebas objetivas, test, escalas. Recordando que cada vez se tiende más a la complementación de análisis, observación y control den las ciencias empíricas con enfoques más cualitativos de análisis hermenéutico.

La investigación tiene el valor de producir conceptualizaciones de la realidad, lenguajes que sirven para concebir y hablar sobre fenómenos y problemas reales y como resultado ofrecen una mejor calidad de conocimiento, discute con razones y argumentos, con procesos de crítica y revisión permanente. La propia investigación es la que da conciencia de estas realidades, la que las ilumina y desvela. Y todo ello a través de un esfuerzo epistemológico, metodológico, sistemático, no del azar o de las ocurrencias de cada cual.

La investigación educativa científica es el medio de enriquecer la discusión de la teoría educativa. De esta forma, analizaremos si la Teoría de la educación capta la realidad, la analiza, la comprende, la explica y repercute en los profesionales de la educación aportando conocimiento riguroso sobre la visión del mundo educativo, de su pensamiento y de su representación.

Esta realidad científica básica en la educación supone más ciencia y menos ideologías, evitando, así, direcciones determinadas y al servicio, excesivamente, del poder de unos pocos y sus intereses, pues la aportación fundamental que realiza la investigación es desvelar la realidad y tomar decisiones consecuentes sobre ella de la manera más precisa, diferenciada y libre dentro de la comunidad de investigadores. El desarrollo de la ciencia pedagógica amplía y fundamenta el campo del

saber pedagógico con la dimensión reguladora del método. Este la orienta, le prescribe los pasos según su correspondencia objetual.

#### **4. La educación ofrece teoría elaborada a través de la investigación científica**

La educación hace esfuerzos permanentes para cuestionarse y reflexionar sobre sí misma. “La educación es, por naturaleza y desde el principio, también reflexión no sólo sobre el quehacer educativo, sino también sobre la educación, o mejor, sobre la teoría de la educación” (Sáez Alonso, 1994, p. 231). Marcar los límites y definir la teoría de la educación es una empresa que necesariamente lleva a analizar la evolución del conocimiento de la Educación. Y, como afirma el profesor Touriñán, esto se subraya desde la firme convicción, compartida por muchos, de que la teoría tiene un papel específico en la investigación educativa, bien sea como investigación acerca de la educación como ámbito de realidad, bien sea como investigación del conocimiento de la educación (Touriñán, 2007, p. 2).

El mundo global en que vivimos y su influencia en las personas obliga a ser recursivos y preguntarnos continuamente sobre las metas, los contenidos y los métodos empleados en la investigación educativa.

En un mundo global nada es ajeno a la educación

La globalización, término de una complejidad semántica y real muy abundante, adquiere una presencia total en la <aldea global> en que se ha convertido la sociedad actual:

*Si creemos que ésta (la educación) debe servir a un proyecto de ser humano y de sociedad, tendremos que aprovechar las posibilidades y afrontar los riesgos de la globalización formando sujetos que la puedan reorientar. Educar para la vida es educar para un mundo en el que nada nos es ajeno. La educación se ve necesariamente obligada a replantear sus metas y a revisar sus contenidos y métodos (Gimeno Sacristán, 2001, p. 121).*

La visión de un mundo homogéneo y uniforme está desapareciendo. La globalización afecta en su misma raíz a los individuos y a la sociedad en todos los planos: político, económico, cultural y socio-educativo. Hay una afinidad entre las distintas globalizaciones, aunque no sean reductibles unas a otras, ni explicables unas por otras, pero sí explicables todas ellas por la sociedad de la información, la mundialización y la civilización que favorecen el carácter abierto de la sociedad del conocimiento que define a la sociedad actual científico-técnica. *“Estamos inmersos en una revolución de la información, que augura el nacimiento de una nueva era en la historia de la humanidad, y cuyas consecuencias podrían ser tan importantes como las de la revolución agrícola o a las revoluciones industriales”* (Mayor Zaragoza, 1997, p. 5). Las revoluciones se empujan entre sí. Y, como no podía ser de otra manera, repercuten en la educación y en la investigación educativa.

a documentación es memoria, selección de ideas, reagrupación de nociones y conceptos, síntesis de datos. Hay que seleccionar la información, evaluarla, analizarla, traducir, señalar el material capaz de satisfacer las necesidades específicas, siempre cambiantes, pues varían según el campo del saber de qué se trate, y según el estado de los conocimientos, la naturaleza de los usuarios y los objetivos de la investigación.

Todo investigador en educación debe saber qué información existe, dónde está y cómo acceder a ella (Sáez Alonso, 1998). Podemos afirmar que la documentación es una ciencia. Y, *la documentación es la base de toda ciencia, sea de la estirpe que sea: especulativa o práctica, humanista o técnica, teórica o experimental”* (Desantes, 1995, p. 17).

El sesgo propio de la globalización, la civilización científico-técnica, la sociedad de la información y la mundialización de los fenómenos, junto con el sentido democrático de las sociedades abiertas que se manifiesta en la participación, la autonomía y el reconocimiento y respeto al Otro, configuran un nuevo marco de pensamiento que justifica el planteamiento de investigación científica educativa para indagar y reflexionar sobre el conocimiento de la educación. Esto es así, porque la globalización no es

una condición epistemológica de la teoría, sino una cualidad que afecta al ámbito que es objeto de estudio teórico de la educación (Tourriñán, 2007).

En el mundo globalizado en el que estamos inmersos, generar teoría y elementos teóricos *de la y sobre la* educación afrontan una problemática compleja que requiere una sólida base y potencia científicas para poder establecer unos parámetros claros acerca del conocimiento de la educación, construyendo conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación.

La educación y la investigación de esta ofrece y representa una parte del conocimiento de la educación y pretende considerarse y presentarse a la sociedad como un logro epistemológicamente fundamentado. Así nos encontraremos con un cuerpo de investigación relativa al objeto de investigación, la educación, creando un *dominio* para abordar los problemas con métodos y paradigmas propios de la investigación científica.

Nos referimos al concepto *dominio* con la riqueza y el sentido que le da Suppe (1979), citado por Estany (1993): *Un dominio no es meramente un cúmulo de información relacionada, sino que es un cúmulo de información relacionada acerca del cual hay un problema, generalmente bien definido y planteado sobre la base de consideraciones específicas. Además, dicho problema debe ser considerado importante [...] y digno de que se haga un esfuerzo para resolverlo. Además [...] debe ser susceptible de ser abordado en el nivel del desarrollo científico en que se esté* (p. 182).

#### **4.1. La educación necesita elementos teóricos epistemológicamente fundamentados**

Los elementos teóricos son, pues, una respuesta a los problemas surgidos en un dominio o ámbito y será el status epistemológico y metodológico que los sustenta el que permite responder con más o menos rigor científico, es decir, según el nivel de desarrollo científico de su área. *“La teoría de la educación, como no podía ser de otro modo, se ocupa de conceptos problemáticos -el de la educación- y de realidades controvertidas -el acto educativo-”* (Puig Rovira, 1996, p. 167).

Esto exige a la teoría de la educación, si quiere ser conocimiento fundamentado, buscar constantemente una solidez cada vez más científica, y menos ideologizada o azarosa, con el fin de garantizar un conocimiento pertinente de la educación. Y su objetivo, como nivel de análisis y estudio con sentido epistemológico actual que es, consistirá en elaborar enunciados teóricos sustanciales sobre la educación y proposiciones normativas específicas de intervención sobre el fundamento de la ciencia actual. O con palabras de Larrosa (1990): *“lo que interesa es qué hacen los pedagogos y los investigadores en educación para que sus productos tengan esa forma particular que les permita calificarlos como científicamente fundados”* (p. 138).

Pero, además, la teoría de la educación puede ser vista como una disciplina que está fundamentada epistemológicamente –por la forma de conocer- y ontológicamente –por el ámbito de realidad que estudia-. Y por eso, sustenta a la educación y la hace susceptible de estudio con sentido autónomo. La autonomía funcional permite a la pedagogía *“elaborar proposiciones teóricas sustantivas de la educación y proposiciones tecnológicas específicas de la educación”* (Tourinán, 1987, p. 268).

En definitiva, la teoría de la educación investiga y analiza las investigaciones *de* y *sobre* la educación para que los educadores y personas que se dedican a trabajar con la educación en sus diferentes escenarios tengan unos productos que se les permita etiquetarlos como científicamente fundados. Es decir, cuando nos preguntamos qué son los contenidos teóricos de la educación nos interrogamos sobre *qué* es lo que *hacen* los teóricos de la educación, cuáles son sus objetivos, contenidos y procedimientos y que deben concretar en la práctica de la educación.

A este respecto conviene recordar lo afirmado por Medina Rubio (1992) quien afirma que *“la reflexión teórica de la educación ha de ser una teoría de la práctica y para la práctica. Una teoría que atiende a fundamentar la práctica de la que surge y a la que sirve y orienta”* (p. 151). Y sin olvidar que toda práctica educativa debe estar sustentada en una teoría lógica, coherente y bien fundamentada científicamente, pues no se puede y no se debe intervenir eficazmente sin un conocimiento teórico de la acción educativa en sus diferentes dimensiones que ayude a *la*



*explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general” (Touriñán, 1987, p. 270).*

#### **4.2. La reflexión teórica ha de ser para la práctica educativa**

Cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos teóricos nada despreciable acerca de la educación. Las aportaciones teóricas de cada corriente son la base de su fuerza para los profesionales de la educación. Parece evidente que el conocimiento de la educación reclama una respuesta distinta en relación al método y metodología adecuada a estudiar y resolver cada problema. Y, así las cosas, es seguro que, según el tipo de problemas y los fines educativos que queremos investigar, necesitaremos una metodología propia para ese fin, como nos lo recuerda el principio fundamental de la metodología (Touriñán y Sáez Alonso, 2006).

Es necesario recordar que la Educación como objeto de conocimiento se ha entendido de diversos modos. Sin duda, los diferentes formas de comprender, pensar, reflexionar sobre la educación ha generado distintos tipos de conocimientos de dicha realidad lo que da lugar a elaborar distintas teorías sobre la misma.

Son muchas las definiciones de educación. La lista puede ser interminable. También las áreas de conocimiento de la educación son múltiples: la persona, la motivación escolar, la escuela, educación intercultural, la familia, educación para la ciudadanía y para una sociedad democrática, las drogas, los paradigmas de la investigación educativa, la reeducación de menores en desamparo y conflicto social, la teoría cibernética de la educación, los valores, la globalización, la tecnología educativa, la educomunicación, la metateoría pedagógica. Y, por supuesto, la educación misma (Sáez Alonso, 1998 y 2006). El campo educativo es ciertamente inmenso. Y la consecuencia de esto no es caer en un relativismo. Como afirma Moulines (1991):

*El relativismo [...] es una concepción que se despedaza automáticamente a sí misma, es suicidio intelectual. Muy al contrario de proporcionarnos un punto de vista más “progresivo”, más “abierto” con*

*respecto [...] al pensamiento en general, el relativismo en cualquiera de sus variantes conduce la parálisis espiritual, su corolario irremediable consiste en un silencio absoluto (p. 27).*

No es así en este caso. Venimos diciendo que los conceptos de educación, de acto educativo, de realidad educativa son conceptos amplios y exigen un desarrollo científico investigar sobre estas realidades complejas aplicando la metodología adecuada a cada fin de investigación propuesto de antemano. El status epistemológico y metodológico permitirá responder de forma distinta a cada dominio de investigación, buscando constantemente una fundamentación cada vez más segura.

### **4.3. La educación es un objeto de estudio genuino**

De las definiciones que se van a presentar, y otras más, se invita a investigar para sacar teoría educativa con sentido profesional, y siguiendo el paso de una epistemología general de la ciencia a una epistemología aplicada a la ciencia educativa (Touriñán y Sáez Alonso, 2015), destilar conocimiento de la educación, lo que permitirá construir una bien elaborada pedagogía de corte científico, usando los principios de la metodología de la investigación educativa.

Siempre entendiendo la metodología científica aplicada a la investigación educativa en aquellos ámbitos que se describen en las definiciones de educación: cuando la educación se entiende como un proceso consciente, racional, permanente e intencional para alcanzar la madurez humana; la educación como el intento de lograr un perfeccionamiento y optimización de la persona cada vez mayor; la educación como la acción que genera un cambio a través de la influencia por la relación y la comunicación personal y social, orientada hacia el futuro; la educación como proceso de aprendizaje que implica la inteligencia, la voluntad y las emociones, orientado al uso y construcción de valores para decidir y realizar un proyecto personal.

Nos referimos a la metodología científica en un sentido comprensivo, como relación, interacción y complemento de técnicas, actitud, epistemología y método científico. Recordemos lo escrito sobre el

pluralismo metodológico, pues es básico traerlo aquí a colación, ya que es algo que reclama la investigación en educación por su propia especificidad: la peculiaridad de los fenómenos que estudia es muy diversa según se retratan en las definiciones presentadas: por eso, la multiplicidad de los métodos que se necesita utilizar y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue según se elija una u otra definición de educación.

Los elementos teóricos, es decir, la teoría de la educación que surja de estas investigaciones, puestos a disposición del profesional de la educación optimizarán el proceso educativo, en el supuesto de que aquel *“es un especialista competente para realizar elecciones técnicas y, por tanto, sabe qué cambios son pedagógicos y cuáles pueden lograrse en un determinado sujeto y deben lograrse con fundamento de elección técnica”* (Tourrián, 1987, p. 160).

Y es que en educación los contenidos especulativos, finalísticos, normativos, axiológicos, técnicos, artísticos, los fines del proceso educativo, el desarrollo de las cualidades innatas, la influencia social, familiar, cultural, la forma de llevarlo a cabo son tan diversos, que resulta necesario fundamentarlos de forma científica. En suma, Son distintas formas de ver la educación. Estas definiciones se zambullen en el lago de la investigación científica, honesta y en búsqueda permanente para alcanzar la verdad – que como sabemos, no es propiedad de nadie- educativa, y surgen nuevas teorías educativas servidas en odres nuevos con muchas vías de desarrollo y múltiples formas en las que se puede evolucionar. Con la investigación, todas pueden aportar conocimiento fundamentado y sustentado en bases epistemológicas. Y todos los conocimientos son necesarios para gobernar y comprender el campo de la educación, para educar.

Este tipo de conocimiento va en la línea y en la tesis iniciada en 1987 por el profesor Tourrián. Es la forma de entender la educación como objeto de conocimiento. La preocupación de esta corriente es entender la educación como objeto de estudio específico. Se pretende, en este caso, construir un conocimiento de la educación de tipo científico frente al conocimiento filosófico de épocas anteriores.

Este posicionamiento parte del convencimiento de que los fenómenos y acontecimientos educativos son diferentes a los acontecimientos y fenómenos de otros ámbitos de la realidad, en otras palabras, la educación es entendida como un ámbito de realidad susceptible de ser conocido y, como apuntamos, de conocimiento científico.

Este posicionamiento da lugar a dos tendencias. La primera de ellas entiende que los fenómenos educativos son complejos, se pueden descomponer en fenómenos más simples que se producen en otros ámbitos de la realidad y, por tanto, de otros objetos de conocimiento y desde los cuales se reflexiona sobre la educación, por ejemplo, desde la psicología de la educación, la sociología de la educación, la antropología de la educación, la economía de la educación, la tecnología de la educación. De ahí que el conocimiento de la educación se pueda construir desde esta perspectiva, recopilando lo que los diferentes conocimientos elaboraron sobre los fenómenos simples que dan lugar a los acontecimientos y fenómenos educativos (Tourinán y Rodríguez, 1993).

Esta corriente identifica la teoría de la educación con la mentalidad subalternada. Aquí, la educación es un objeto de estudio genuino. Ahora bien, la educación es simplemente un marco de referencia que se resuelve utilizando las disciplinas generadoras. El conocimiento de la educación se resuelve desde cada una de sus dimensiones particulares apoyándose en disciplinas que poseen una estructura teórico-conceptual consolidada. El conocimiento de la educación que se obtiene es subalternado porque la validez de las reglas construidas para intervenir viene dada por la validez de las vinculaciones establecidas en las disciplinas generadoras y en la utilización de los conocimientos de las disciplinas consolidadas como puede ser la economía, la psicología, la sociología, la antropología, la biología, la tecnología...de la educación. Los conocimientos teóricos y prácticos validados en las disciplinas generadoras quedan validados para la educación.

En este sentido, para estos autores, la función pedagógica es una tarea susceptible de conocimiento científico; queda validada por medio de las vinculaciones que las diferentes teorías interpretativas de las disciplinas

generadoras establecen y la intervención educativa ya no se solucionan con la intuición y la experiencia, sino que se resuelven utilizando los principios de las disciplinas generadoras. Conviene recordar, finalmente, que los conocimientos elaborados al amparo de las disciplinas científicas anteriormente citadas son necesarios según el tipo de problemas que se estén planteando e intentando resolver en la acción educativa.

A diferencia de esta corriente descrita en los párrafos anteriores, nos detenemos en la consideración de que la educación puede estudiarse, analizarse y comprenderse como objeto de conocimiento que es, para construir un conocimiento propio, donde la explicación de los fenómenos educativos tenga significación intrínseca a la Educación.

## **5. Elaborar teoría de la educación requiere una sólida base científica y la educación tiene significación intrínseca en sus términos**

La educación deja huella, no cicatrices. Todos tenemos interrogantes básicos a los que la educación quiere dar razón de sentido. La educación no proporciona recetas para la vida, sino criterios desde los que vivir. La educación no tiene el papel de ser hechicero en la vida personal. La educación ofrece un horizonte de vida y apuesta para que las personas lo miremos en 360 grados.

Los antiguos aristotélicos y los lógicos antes de discutir y argumentar sobre algo, sobre algún ámbito de la realidad, daban una definición conceptual clara de esa realidad sobre la que iban a dedicar tiempo y esfuerzos para aclararla. Sin definición no había discusión. Así la definición limita y “define” el campo sobre el que se va a debatir. Lo definido no significa muchas cosas o tener muchos significados. Lo definido significa unívocamente lo que quiere significar; de ninguna manera lo definido puede significar una cosa para uno y lo contrario para otro. Cuando se define se evita llamar mentiroso al contrario que argumenta. Definir invita a concretar, poner límites para el terreno de juego, servirnos de conceptos. Con estos conceptos claros y distintos se inicia el camino de la búsqueda de la verdad sobre lo que se investiga.

En educación queremos buscar la verdad de contenido. Y con permiso de Antonio Machado cantamos: *“¿Tu verdad? No, la Verdad; y ven conmigo a buscarla. La tuya, guárdatela”*. En este afán de aclarar conceptos, en este caso de conceptos verdaderos sobre la realidad educación, recordamos algunas definiciones y nos servimos de nuestra formación aristotélica para presentar definiciones de educación y poner la base para investigar y elaborar contenidos teóricos de educación que aportamos al quehacer y práctica educativos.

En este trabajo tratamos de apostar por la elaboración de un conocimiento de los elementos teóricos de la educación donde estos términos o elementos educativos tengan significación intrínseca al ámbito de realidad educación. Desde esta perspectiva, la educación quiere afirmar un ámbito o suelo de realidad con significación intrínseca en sus términos.

Por eso debe construirse sólidamente la mirada pedagógica, respetando el carácter y sentido que son inherentes al propio significado de la educación: la investigación sobre la educación debe afrontarse como un problema y objeto de la pedagogía, no de otras disciplinas más o menos afines, porque cada ciencia debe definir el problema de intervención desde el marco disciplinar que da sentido a su trabajo. Toda disciplina científica debe, por tanto, focalizar la realidad que estudia, configurando su propia mentalidad, su propia mirada.

### **5.1. Construir el conocimiento de la educación**

Por consiguiente, la teoría sobre la educación se comprende como un ámbito científico autónomo porque se construye en función de su propio objeto de estudio (la educación) utilizando la forma de conocimiento científico-tecnológico, al igual que las demás disciplinas científico-autónomas más consolidadas como pueden ser la física, la biología, la psicología, la sociología. El conocimiento de la educación posee autonomía funcional para ser investigado con la metodología científica de investigación. Y será necesario, por ello, reconsiderar la epistemología pedagógica desde el conocimiento de la educación para establecer los principios sustantivos que fundamentan la investigación científica educativa.

Por ello, su meta es elaborar teorías sustantivas y tecnologías específicas de la educación, es decir, tener en cuenta su validez teórica según la cual en términos epistemológicos y metodológicos una forma de conocimiento es válida y también tener en cuenta su validez práctica de los objetivos y propósitos de la educación. Para este profesor, esta autonomía es funcional y compatible con la defensa del principio de dependencia disciplinar y es propiciadora de una fecunda relación interdisciplinar.

La teoría de la educación, al igual que las demás disciplinas sustantivas, y que se ocupa de los problemas de explicación, interpretación y transformación de la educación y de la intervención educativa, utiliza y desarrolla la forma de conocimiento científico-tecnológico, que epistemológicamente tiene tres niveles de análisis: el teórico, el tecnológico y el práctico. Es decir, se compone de teorías sustantivas de la educación que establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo, por medio de términos, enunciados y conceptos con significación intrínseca al ámbito educativo.

En este sentido y para Touriñán (1989) la teoría tiene como función explicar el modo de intervención, al establecer las vinculaciones que existen entre las condiciones y los efectos que se asocian a una intervención. Y, al mismo tiempo, la práctica, en el contexto de justificación de la acción, rige la teoría, porque son los fenómenos que acontecen en cada intervención los que sirven de elemento de contraste para comprobar si la teoría da cuenta ajustada de los acontecimientos ocurridos...

La función pedagógica se entiende como la puesta en acción de las intervenciones realizadas por la teoría de la educación. Por consiguiente, la función pedagógica es especializada y específica, y a diferencia de la corriente en la que utilizaba los principios de las disciplinas generadoras, y ella era subalterna, aquí es generadora de principios y teorías sustantivas y tecnologías específicas del ámbito o sector de la educación que estudian.

Se puede entender, por lo tanto, que la teoría de la educación puede recorrer un fascinante camino, el de la construcción de una teoría

de la educación como disciplina académica sustantiva con la metodología científica y le corresponde desarrollar el conocimiento científico-tecnológico del área de la educación, la intervención pedagógica general y las dimensiones generales de intervención. Es decir, la teoría de la educación *“se ocupa de los problemas de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general, o lo que es lo mismo, que se ocupa de la teoría y de la tecnología de la intervención pedagógica general* (Touriñán, 1987, p. 22).

Todos estos conocimientos son conocimientos de educación, porque todos tratan de explicar, analizar y comprender los fenómenos y acontecimientos diarios educativos. Por ello, ningún tema de y sobre educación nos resulta extraño. Y, por consiguiente, el conocimiento de la educación crece en función de cómo se entienda la educación como objeto de conocimiento, es decir, según que las respuestas se adapten a la tendencia de la consideración de la educación como objeto de estudio, al tipo de conocimiento a obtener para saber educación, al modo de resolver el acto de intervención educativa y a la posibilidad o no de estudio científico y de la ciencia de la educación.

Lo afirmado hasta aquí parece constituir, con lagunas y carencias, por supuesto, un *“gran bazar del mercado pedagógico”* (Sáez Alonso, 1994, p. 235). Es decir, es una constatación acerca de los contenidos, argumentos y definiciones que configuran lo que llamamos educación, de lo que debe ser la educación, y sobre todo de lo que es y de las situaciones en las que se refleja. La construcción del conocimiento de la educación es para los investigadores una búsqueda continua. La cuestión radical de principio es determinar a dónde se quiere ir. Y, elegir la metodología adecuada. Es necesario determinar a dónde se quiere llegar con la educación, qué es lo que se pretende con esa actividad que hemos denominado educar y exponerla de manera clara y honesta.

Se observa que es un asunto demasiado complejo, y que nadie, solo, ni tampoco muchos, y en equipo, han captado su totalidad. Imposible es presentar semejante riqueza de paisaje en una sola fotografía. La razón es que la educación está en continuo proceso de replanteamiento por su complejidad y por la importancia decisiva de sus cuestiones. Ni toda



respuesta vale, ni las mejores llegan a ser definitivas. Aquí está la capacidad recursiva del pensamiento humano.

La teoría de la educación se enfrenta, como lo señalábamos anteriormente, a una problemática tan compleja y abarcadora como la de dar cuenta de las diversas parcelas de la realidad con sentido y operatividad educativas, con una explicación científica y también, con la suficiente potencia científica como para elicitar legalidades que las regulen, permitiendo, en consecuencia, progresivas reformulaciones más específicas y adecuadas.

Es decir, la teoría de la educación trata de captar lo esencial de la ciencia pedagógica, *“habla, discute, valora o evalúa aquello que los científicos o la comunidad científica –de pedagogos, añadido nuestro– están diciendo o haciendo”* (Oldroyd, 1993, p. 9). Lo que sí se ha puesto de manifiesto es la importancia de “la educación como objeto de conocimiento” fortaleciendo la función y la intervención pedagógica y pretendiendo que el conocimiento de la educación sea riguroso para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica.

Se trata, en resumen, de indicar las condiciones científicas en que se manifiesta el conocimiento de la educación, investigando de forma objetiva, aunque parcial y provisional, pero la única posible en un momento específico, aquella investigación directa y lo más fiable posible y que presenta una mayor adecuación a la realidad.

La ciencia y su propio estudio científico de la educación, no es un saber absolutamente seguro, ni pretenderá la ilusoria meta, siguiendo el pensamiento popperiano, de que sus respuestas científicas sean definitivas, sino siempre provisionales y con contrastaciones constantemente renovadas y cada vez más rigurosas. El decidir que hay respuestas definitivas o alcanzables para siempre es ilusorio. No es científico.

Recordamos la insistencia, subrayada en páginas anteriores, de que todo investigador en educación debe ponerse el traje, todos los días, de la actitud de humildad científica ante la imposibilidad lógica, metodológica y epistemológica de asentar nuestros conocimientos en la

seguridad absoluta. Por eso, el crecimiento del conocimiento de la educación que se construye y que aporta la teoría de la educación se basará en la permanente crítica de la razón, en el constante sometimiento a prueba de todas las teorías sobre la educación y en la confrontación permanente de estas con los hechos predichos por las mismas.

Como dice el título de la autobiografía de Popper: *Búsqueda sin término, "la ciencia no es posesión de la verdad, sino búsqueda incesante, crítica, sin concesiones, de la misma"* (Mardones, 1991, p. 37). El planteamiento científico de la investigación en el ámbito educación para su comprensión, explicación y transformación es como el horizonte, visto desde la cubierta de un barco que navega: siempre cambia, pero aparentemente sigue siendo el mismo, hasta que se presenta a la vista una nueva isla o costa.

Pasado el horizonte, al mirar atrás, están las viejas teorías educativas, descartadas; delante, están las nuevas tierras que muestran *"la complejidad, la inconmensurabilidad y la inagotabilidad de la realidad"* (Bueno, 1973, p. 305). El horizonte que tenemos delante define el conjunto actual de expectativas teóricas y los problemas educativos que podemos ver ahora. Pero estos, a su vez y pasado un tiempo, serán descartados y olvidados (Young, 1993). La nave –la educación– sigue surcando el mar y se encuentra con nuevos horizontes a descubrir e investigar: nuevas teorías para una nueva educación. Es una relación dinámica y progresiva.

Howe (1999) afirma que las formas de ver el mundo y de explicar cómo se comportan los objetos, las personas y las situaciones, son el campo propio de la teoría. Y todo este conjunto de actividades y pensamientos de alguna forma lo hacen a diario todos los educadores. Estos conocen a los sujetos y sus características personales y sociales, y como grupo en función de su edad y condición social; conocen sus necesidades educativas reales y potenciales tanto individuales como colectivas; analizan las variables y elementos que generan necesidades de educación.

Y cada educador –escolar, social, familiar- tiene y se convierte en cada situación en un teórico. Prácticamente, los que se dedican a la educación, tienen que entender, explicar y actuar si quieren actuar de forma correcta, y deben tener una representación conceptual de la realidad que quieren conocer, y de los modos vigentes de conocerla y actuar en ella, aplicando la metodología científica de investigación según el objeto que se quiere conocer. Esta teoría es trascendental para los educadores que realizan esfuerzos continuos para comprender e intervenir en las realidades, necesitadas de educación, con las que tratan diariamente.

*A nivel básico, se puede decir que la teoría proporciona un camino para definir y ordenar acontecimientos y hechos complejos que permiten (al educador, añadido nuestro) comprender y describir mejor los aspectos de la realidad que de otra forma serían dificultosos de ordenar o que incluso se escaparían a su actuación (Viscarret, 2007, p. 16).*

Además, hay que tener en cuenta que la percepción de los problemas en educación, las valoraciones que se llevan a cabo, las metas personales y sociales que se formulan al educando para que pueda alcanzarlas y los métodos y técnicas que se ponen en marcha varían dependiendo de la postura teórica que se adopte.

Por todo ello, la teoría tiene un papel fundamental en Educación. No se puede relativizar el interés por la teoría en educación, pues aporta dinamismo y objetividad en la práctica profesional del educador, aunque esta práctica “se desenvuelve por lo general en medio de ese <caos> que supone la vivencia de un problema, lo cual dificulta su medición científica y por lo tanto su razón de ser” (Bisman, 1993, p. 2).

En conclusión, se puede señalar con Viscarret (2007) que “no podemos no utilizar la teoría, puesto que todos tenemos ideas acerca de lo que son las cosas, de cómo se producen y de qué es lo que hay que hacer y cómo lo vamos a hacer” (p. 17). Se puede acertar si se afirma: < rasca en cualquier educador y encontrarás un teórico>.

Con todo, es necesario conseguir una sistematización teórica y racional de la actividad educadora, teniendo en cuenta la praxis profesional, el currículo y la tradición investigadora, así como las condiciones de incertidumbre y ambigüedad con las que tiene que enfrentarse continuamente el educador en el desempeño de su trabajo, tales como el ámbito cultural, los profundos cambios sociales, políticos y económicos que se están produciendo en el siglo XXI, puesto que los problemas y los fines educativos con los que trabaja el profesional no son problemas que se pueden resolver sólo de forma técnica y racional “ya que a menudo los problemas son complejos, cambiantes e inciertos, para los que no existen <asideros> teóricos concretos” (Viscarret, 2007, p. 18), sino que en ocasiones sólo pueden ser contestados desde la práctica y desde la subjetividad personal profesional.

Para iluminar la relación entre lo científico y lo práctico profesional puede consultarse a Schön (1992) y Touriñán y Sáez Alonso (2006), donde se refieren a la epistemología de la práctica profesional y a la racionalidad técnica, la cual consiste en una aplicación del conocimiento basado en la investigación para la solución de problemas. Y la práctica profesional exige y quiere apoyarse en una investigación rigurosa que aporte resultados basados en métodos y técnicas evaluables, medibles y fundamentados en un conocimiento teórico objetivo.

Si el teórico de la educación quiere actuar de forma competente y útil en las situaciones prácticas, necesita tener conocimiento de qué es lo que está ocurriendo y por qué, lo cual significa que necesita pensar teóricamente. Si no lo hace, la intervención educativa se deja en manos del azar, de la espontaneidad o de la ideología.

Por la misma razón podemos decir que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, porque en toda intervención educativa hay un componente de conocimiento pedagógico, que nace del estudio de la relación teórico-práctica y que no tiene siempre el mismo nivel de elaboración técnica en su manifestación. Esto es así y podemos decir, por tanto, que en un determinado tipo de intervención educativa hay un conocimiento pedagógico experimental, en

otro, hay conocimiento pedagógico de teoría práctica y, en otro, hay conocimiento pedagógico de tecnología específica.

La investigación científica en educación ayuda a generar principios teóricos de intervención pedagógica. Y a la sistematización de este tipo de reflexión teórica contribuye la investigación. La investigación significa tener un diálogo reflexivo “en torno a un determinado fenómeno y que de dicho diálogo reflexivo los investigadores pretenden obtener descripciones valederas del mismo, explicaciones (relación causa-efecto) o interpretaciones del mismo (subjetivas)” (Viscarret, 2007, p. 25) o, en palabras de Touriñán y Sáez Alonso (2006), la investigación ayuda a avanzar en la consolidación de la Educación y de la Pedagogía como disciplina de conocimiento de un ámbito de la realidad –la educación– susceptible de ser conocido de diversas formas.

Parece obligado insistir en la importancia de que la investigación educativa siga afrontando en estos momentos tres retos epistemológicos generales que los enumeramos brevemente: a) la armonía de explicación y comprensión; b) la integración de lo fáctico y lo normativo y c) la conjunción de lo normativo y lo ideográfico.

Resumimos lo afirmado anteriormente insistiendo en que la investigación educativa ayuda a generar nuevas teorías, permitiendo dotar a la Educación de un cuerpo teórico y metodológico cada vez más científico. Y, sobre todo, conviene precisar que la investigación, cualquier investigación y, por consiguiente, la investigación educativa no se puede confiar a la improvisación y mucho menos identificarla con la espontaneidad. Tiene necesidad de una metodología correcta, fundamentada y sistematizada por muy elemental o compleja y difícil en sus objetivos y fines en que el tipo de investigación se sitúe.

El criterio científico sobre cuestiones vitales de desarrollo del conocimiento e intervención pedagógica se convierten en motor para orientar la investigación educativa a favor del desarrollo integral e ininterrumpido de la persona. Y los problemas que surjan serán el muelle que impulsa la actividad científica investigadora en la sociedad actual, o lo que es lo mismo, conocer el ámbito de educación es investigar cuáles son

los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno.

Con otras palabras, se trata de descubrir y saber cuáles son las propiedades que definen a la educación como objeto de conocimiento en los diferentes momentos y, además cómo se justifica que esa es la investigación adecuada que tiene que realizarse del objeto de conocimiento educación.

Este tipo de planteamientos se establecen ordinariamente bajo la denominación genérica de “paradigma de investigación” (Khun, 1978 y 2001; Sáez Alonso, 2005; Touriñán y Sáez Alonso, 2006). A nuestro entender son principalmente tres las orientaciones posibles desde las que se puede partir a la hora de emprender una investigación y que denominamos: positiva, cualitativa o hermenéutica y crítica. Estas tomas de posición entrañan en su epistemología concepciones distintas de la Educación, de las relaciones teoría-práctica y del papel de la investigación para fundamentar y definir la intervención educativa.

## **5.2. El papel del paradigma en la investigación**

El estudio de la naturaleza de la ciencia ha constituido uno de los grandes objetivos de los últimos años en un intento de descubrir los verdaderos objetivos de la investigación científica. Esta contribución a la consolidación de un marco teórico propio de la ciencia, generalmente se ha producido por comunidades de investigación. Y uno de los conceptos introducidos en el ámbito de la teoría de la ciencia para clarificar y clasificar lo que significa y es científico, resulta ser el paradigma (Bachelard, 1973). El concepto de paradigma nos proporciona un modo de analizar las diferencias de concepciones, costumbres y tradiciones científicas. Nos permite considerar que en la ciencia existen distintos conjuntos de supuestos, compromisos, métodos y teorías (Mosterin, 2000).

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

denomina paradigma, en sentido amplio, al marco teórico-sustantivo en el que se desarrolla la ciencia y que incluye teorías, metodología de la investigación, técnicas y aparatos de experimentación, creencias generales acerca del mundo, conjuntos de problemas científicos e ideas acerca de qué se consideraría una solución apropiada a los mismos. *“Considero a estos (paradigmas) como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”* (Kuhn, 2001, p. 12).

Masterman (1975) identificó unos veintidós usos diferentes de paradigma en el libro de Kuhn. Ello da una idea de su complejidad y mantiene vigentes las críticas a la enorme amplitud de la noción de paradigma de Kuhn, vertidas por Shapere (1964) y que Masterman (1975) resume del siguiente modo:

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

Las fuertes críticas a la noción de paradigma obligaron a Kuhn (1978) a defenderse y ofrecer aclaraciones en el libro *Second Thoughts on Paradigms*; con la traducción: *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Los trabajos de Kuhn (2001) tienen por finalidad *“trazar un bosquejo del concepto absolutamente diferente de la ciencia que puede surgir de los registros históricos de la actividad de la investigación misma”* (p. 20).

Las épocas dominadas por cada paradigma se denominan “períodos de ciencia normal”. Durante esos períodos los científicos tienen claro cómo es el mundo: es como lo dice su paradigma. Ejemplo de paradigma sería la visión aristotélica del mundo. Lo que caracteriza a un periodo de ciencia normal es la absoluta confianza de los científicos respecto de su paradigma. En estas épocas los científicos se dedican a resolver problemas dentro de los dictados de su teoría: esta les dice qué

cosas son problemáticas, cuáles son los caminos o los métodos para hallar las soluciones pertinentes y qué es lo que puede contar como solución.

Las revoluciones conllevan generalmente un cambio no solo en la teoría, sino también en el tipo de problemas que deben resolverse y en lo que constituye o no una solución. La crisis en el paradigma surge cuando las novedades y anomalías de hecho y de teoría afectan a los supuestos en los que se desarrolla el paradigma. La naturaleza ha violado de algún modo al paradigma que gobierna la ciencia normal.

*Cada una de ellas (revoluciones científicas) necesitaba el rechazo, por parte de la comunidad, de una teoría científica antes reconocida, para adoptar otra incompatible con ella. Cada una de ellas producía un cambio consiguiente en los problemas disponibles para el análisis científico y en las normas por las que la profesión determinaba qué debería considerarse como problema admisible o como solución legítima de un problema. Y cada una de ellas transformaba la imaginación científica en modos que, eventualmente, debemos describir como una transformación del mundo en que se llevaba a cabo el trabajo científico. Estos cambios, junto con las controversias que los acompañaban casi siempre, son las características que definen las revoluciones científicas (Kuhn, 2001, p. 28).*

La imposibilidad de asimilar las anomalías provoca que surjan hipótesis especulativas para su resolución, que, insoluble desde los presupuestos del paradigma existente, supondrá la introducción, progresiva y lenta, del cambio de paradigma anterior por el nuevo. Kuhn (2001) nos enseña que la transición de un paradigma científico a otro se produce por “el cambio de formulación de las preguntas y de las respuestas, mucho más que por los descubrimientos empíricos nuevos” (p. 217).

Aunque es muy complejo dar una definición muy sucinta del término paradigma, proponemos la siguiente de Sáez Carreras (1988) aplicada al ámbito educación. Los paradigmas “son plataformas



*conceptuales relativas a la realidad educativa y desde las cuales se mantienen, implícita o explícitamente, determinados supuestos teóricos y determinadas metodologías de trabajo y de investigación” (p. 29).*

El concepto paradigma ha arraigado ganando en fecundidad y en profundidad, para consolidarse en la comunidad científica. Pretende explicar la ciencia, las teorías y los cambios científicos, cambios que se producen como consecuencia del ya mencionado proceso revolucionario. El paradigma nos ayuda a determinar cómo se formula un problema y cómo se aborda metodológicamente (Toulmin, 2003).

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

Los paradigmas permiten organizar los métodos, teorías y puntos de vista múltiples con la finalidad de darles sistematización y explicación. sentido y significación siempre abiertos. Con palabras de Morin (1974):

*Sabemos que ninguna teoría, incluso las científicas, puede tratar de modo exhaustivo la realidad ni encerrar su objeto de estudio en esquemáticos paradigmas. Toda teoría está condenada a permanecer abierta, es decir, inacabada, insuficiente, suspendida en un principio de incertidumbre y desconocimiento, pero a través de esa brecha, que a un mismo tiempo es su boca hambrienta, proseguirá la investigación (p. 246).*

En el ámbito pedagógico se utiliza el concepto paradigma como “marcos de referencia”, “estructuras de orientación” en las que se inspiran diversas tendencias u orientaciones pedagógicas. En el ámbito del conocimiento de la educación los paradigmas son “plataformas conceptuales” desde las cuales se mantienen, implícita o explícitamente, determinados supuestos teóricos y determinadas metodologías de trabajo

y de investigación, que contribuyen a consolidar desde la perspectiva del conocimiento de la educación las corrientes del conocimiento de la educación y el concepto de mentalidad pedagógica.

El paradigma permite organizar los métodos, teorías y puntos de vista múltiples con la finalidad de darles sistematización y explicación. Le corresponde a la metodología de investigación explicitar en profundidad esta importante herramienta de trabajo, haciendo referencia al concepto como:

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

Antes de describir los paradigmas actuales que se emplean en la investigación actual, conviene recordar, a grandes rasgos, que a lo largo del siglo XX se produce un “movimiento de péndulo” en el enfoque metodológico predominante en las ciencias sociales y que va a influir en el desarrollo actual de la investigación educativa.

Según Anguera (1987), de 1915 a 1935 predomina el paradigma cualitativo de orientación humanista. Los instrumentos más importantes de recogida de información son los documentos personales, entrevistas, biografías, observación participante, preferentemente con carácter inductivo por no restringir los datos en una primera categorización. Son trabajos que carecen de representatividad, de verificación, de hipótesis y de análisis estadístico, y con gran carga de subjetividad. Por todo ello, después, hacia 1940 se empieza a desmitificar la metodología cualitativa criticando su falta de contrastación y justificación de hipótesis, considerándose útil únicamente un análisis cualitativo de los datos en investigaciones exploratorias y en fases previas a determinados estudios.

Hacia los años 60 la polémica cantidad-calidad se resuelve a favor de lo cuantitativo. Factores que influyen en ello son el auge del

positivismo, el avance de la tecnología de la medición y del análisis matemático de los datos.

Conviene recordar que los cuantitativistas y los cualitativistas son empíricos los dos, con o sin interpretación de los datos, con o sin valores e ideología, con mayor o menor distancia del objeto investigado, con datos más o menos estructurados o matematizados (Dendaluce, 1988). Cualquiera que sea su ropaje queda el dato empírico, sea para un acuerdo de interpretaciones, sea como prueba de una afirmación. Es decir, el dato, los hechos pueden leerlos los investigadores de ambas perspectivas.

Centrándonos en el paradigma cualitativo, podemos afirmar como característica común la preocupación por los problemas de la “acción significativa” del lenguaje y de la intersubjetividad. Se intenta penetrar en el mundo personal de los sujetos observando cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen. Se busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo.

Se pueden resumir en cinco bloques las tradiciones de investigación educativa realizadas bajo el paradigma cualitativo: psicología ecológica, etnografía holística, etnografía de la comunicación, antropología cognitiva e interaccionismo simbólico.

Y establecen una comparación de los mismos en función de tres criterios internos al concepto de paradigma, a saber: 1) los supuestos acerca de la naturaleza del hombre y la sociedad; 2) los objetivos a estudiar o investigar; y 3) la metodología empleada. La importancia de estos trabajos radica en el hecho de que, frente a otras denominaciones donde se confunde paradigma con método e incluso técnica, en estos se intenta delimitar dentro del mismo paradigma naturalista la unidad de diferentes aplicaciones al ámbito de la investigación educativa (Miguel, 1988, p. 69).

Como ya afirmamos anteriormente, este enfoque tiene sus antecedentes históricos en trabajos de autores como Dilthey, quien argumenta que los métodos de las ciencias humanas deben ser hermenéuticos o interpretativos. Su posición será adoptada por la

fenomenología de Husserl y la sociología cualitativa de Max Weber, en dirección contraria a la Teoría social francesa de Comte y de Durkheim, mucho más próxima a las ciencias naturales y para quienes lo que interesa son los “hechos sociales”. Es la dirección en la que se moverá la metodología cuantitativa.

La atmósfera del paradigma cualitativo es que la vida social es creada y sostenida tanto por las interpretaciones simbólicas y significativas de las gentes que se relacionan entre sí, como por sus respectivas pautas de conducta. De esta afirmación se desprende, en primer lugar, que la sociedad no es algo externo al hombre, inmutable, estático, objetivo e independiente de él.

La sociedad es una *construcción*, algo que se va haciendo a través de los significados y símbolos que los hombres en la interacción comparten. *“Una de las cualidades del ser humano es el hecho de que la gente inventa símbolos para comunicar significados e interpretar los acontecimientos de la vida diaria”* (Popkewitz, 1988, p. 36).

Algunos supuestos epistemológicos más importantes en la investigación cualitativa referente al conocimiento son: la naturaleza del conocimiento y del conocimiento educativo no es objetiva, como en el paradigma positivista, sino subjetiva. No es conocimiento neutro. Es relacional, según los significados de los seres humanos en interacción. Es un conocimiento fenomenológico: tiene su sentido en la cultura y en la comunicación donde los individuos definen sus intereses prácticos y culturales (Sáez Alonso, 2005).

El modelo de cientificidad en esta concepción hermenéutica o del paradigma simbólico-interpretativo se refiere más a un conocimiento práxico que a un universo de discurso teórico y descontextualizado. Esta perspectiva pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción (Arnal, Rincón y Latorre, 1992, p. 41).

El papel de la teoría en este paradigma no va a ser la búsqueda de regularidades y leyes “encontradas” en la investigación, sino que se va a centrar en la identificación de las reglas pedagógicas que subyacen, rigen y

gobiernan los fenómenos educativos. Son teorías prácticas construidas desde la práctica y configuradas y constituidas por reglas no por leyes. La teoría intenta explicar cómo se crean los significados que intervienen en esta situación, y cómo se mantienen en el tiempo, con el fin de ilustrar, comprender y clarificar los contextos y las situaciones educativas.

La concepción de la investigación tiene presentes las características descritas anteriormente del paradigma cualitativo. La investigación en la tradición cualitativa no está presidida por las categorías de objetividad, cuantificación, formalización, generalización, sino por otras de carácter comprensivo centrándose en la descripción y conocimiento de lo que es único y peculiar del sujeto, más que en lo generalizable. La realidad es dinámica, múltiple, holística, por eso quienes adoptan este paradigma persiguen desarrollar conocimiento ideográfico, con fuerte incidencia en la praxis desde la que los enunciados se formulan.

Esta investigación ha contribuido a la generación de una serie de teorías y métodos, estrategias conceptuales y contenidos fundamentales en la sistematización del conocimiento pedagógico: *“poniendo el énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos, estudiando sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación”* (Arnal, Rincón y Latorre, 1992, p. 41). Las tres corrientes más significativas son el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la etnografía.

el paradigma cuantitativo se dice que posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales. En el ámbito de la educación ha predominado este paradigma por el deseo de sus profesionales de hacer de la Pedagogía una ciencia y no en menor medida por intentar superar los principios y dependencias de esta última en relación con la filosofía (Sáez Alonso, 2005; Medina Rubio, 1992).

La epistemología positivista que está en los fundamentos del paradigma cuantitativo presenta determinados supuestos sobre la

concepción del mundo y el modo de conocerlo. Algunos de ellos son: a) el mundo natural tiene existencia propia, independientemente de quien lo estudia; b) el mundo está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural y pueden ser descubiertas y descritas de manera objetiva y libre de valores por los investigadores con métodos propios; c) el conocimiento que se obtiene se considera objetivo, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien lo descubre; d) utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica válida para las ciencias; y e) defiende la existencia de cierto grado de uniformidad y orden en la naturaleza (Sáez Alonso, 1998).

En el ámbito educativo se han traducido estas generalizaciones que mejor definen la racionalidad del paradigma cuantitativo, considerando la realidad educativa objeto de estudio y de investigación, como una realidad natural y externa al sujeto que investiga. Existe con independencia de este sujeto y es previa a cualquier actividad humana.

La asimilación de los presupuestos y métodos de las ciencias naturales a la educación por determinadas comunidades científicas de la educación impulsó a identificar el fenómeno educativo como un fenómeno natural. De esta manera puede lograrse un tipo de conocimiento científico que se caracteriza por ser fundamentalmente objetivo, “observable” y “cuantificable” (Giroux, 1980, pp. 337-339).

En apoyo de esta visión de los fenómenos educativos se encuentra, explícita e implícitamente, una filosofía realista defensora de la idea de que el mundo puede ser aprehendido y captado tal cual es, asumiendo así la viabilidad de elaborar un tipo de conocimiento objetivo cuyas características son la cuantificación, el hecho de ser verificable o falsable y, desde luego, replicable. El conocimiento arranca de lo concreto y se convierte en leyes a través de procesos de abstracción y generalización:

*El mundo social existe como un sistema de variables. Estas son elementos distintos y analíticamente separables en un sistema de interacciones. Lo que importa es definir*

*operativamente las variables y de que las medidas sean fiables. Los conceptos y generalizaciones solo deben basarse en unidades de análisis que sean operativizables (Popkewitz, 1988, p. 66).*

Otra característica es conseguir que la ciencia y la educación alcancen la construcción de proposiciones y enunciados que expresen las relaciones existentes entre las distintas variables intervinientes en los procesos de educación. Interrelacionando las variables que el investigador pone en juego, puede lograrse que se explique la conducta. Lo causal de los fenómenos es utilizado para definir las relaciones entre las variables empíricas que pueden ser aplicadas o manipuladas para producir resultados que pueden predecirse bajo condiciones, configurando así un tipo de explicaciones que unas veces se formulan en términos de asociación correlacional de variables, y en otros con intento de establecer conexiones causales (Putnam, 1983, p. 42).

Se da consecuentemente una tendencia a formular el conocimiento educativo, es decir, se pretende identificar cómo unas variables influyen en otras, considerando que la realidad educativa es fragmentable; que los conceptos sobre educación, organizados según variables específicas, pueden ser medidos de modo específico y concreto y precisando la definición de las variables y la fiabilidad de las medidas de modo que se contribuya al esclarecimiento y crecimiento de la teoría educativa.

El papel de la teoría en el paradigma cuantitativo tiene que ser universal, no pudiéndose atar a un contexto específico, ni a las circunstancias existentes en el momento en que se lleva a efecto la formulación de las generalizaciones (Putnam, 1983). La teoría tiene que ser aplicable a un amplio rango de circunstancias, lo que conlleva que los principios básicos o axiomas sean abstractos y descontextualizados y proporciona una predicción de la conducta bajo ciertas condiciones.

*De ahí que deba incorporarse cada vez más el control de la educación; de ahí, el que se ve la necesidad de incrementar su dimensión técnica, que a su vez reclama mayores*

*fundamentaciones científicas, porque si bien no siempre se consiguen elaboraciones eficaces de acciones educativas ni se logra un control sobre las intervenciones no pertinentes produciéndose interferencias, ofertas estimulares contradictorias, deficientes...en definitiva “ruidos educativos” que la Pedagogía intenta progresivamente reducir, no es menos cierto que se cuenta con un repertorio (background) de legalidades, dispositivos técnicos, conocimientos en suma que van posibilitando elaboraciones de acción educativa (Castillejo, 1987, p. 12).*

La teoría educativa busca no solo describir y explicar, sino también prescribir. La teoría, por tanto, se presenta con la cualidad de universal que es la mejor garantía para el logro y la aplicación de una ciencia que debe estar exenta de contaminaciones subjetivas y que debe ser independiente de los fines y valores que las personas demandan en contextos particulares (Sáez Carreras, 1988).

El proceso de investigación empírico-experimental positiva mantiene que el investigador se acerca al objeto de estudio desde una concepción teórica *a priori*. Concepción teórica cuyo objetivo es ponerse a prueba a sí misma. Lo importante es la solidez y rigurosidad de la teoría. Por verificación, contrastación o falsación, el ámbito de preocupación de este modelo es la solución de problemas teóricos (Von Cube, 1981, pp. 52-53). Utiliza métodos experimentales cuya característica más exigente es la de ser válidos y fiables, es decir, “objetivos” como el objeto sobre el que se va a trabajar. (Lather, 1986, p. 259).

El investigador, pues, intenta formular leyes sobre los fenómenos educativos. A ello le ayudará la cuantificación de las variables, eliminando, así, las ambigüedades. El sujeto investigado sigue las reglas de conducta en relación a la variable o variables determinadas por el investigador. Las respuestas del sujeto han de ser objetivas e independientes de su subjetividad. Y es que el sujeto es considerado como un ejemplar estadísticamente representativo de los de su población. Debe ser un modelo “estándar” como lo son los instrumentos (test, cuestionarios...) utilizados para estudiarle y las situaciones. Si el proceso de investigación



no es capaz de conseguir estas condiciones, no podrá obtener leyes y generalizaciones tal cual es su objetivo.

En resumen, la investigación desarrollada bajo los supuestos del paradigma racional, cuantitativo, tecnológico, empírico-analítico puede definirse por las siguientes notas, en su índole científica, apriorística, cuantitativa, formal: usa técnicas externas y conceptos analíticos muy definidos, y obedece a propósitos teóricos de descubrir leyes y verdades universales que permiten elaborar teorías científicas sobre los fenómenos de la educación.

El paradigma cuantitativo usa los métodos experimentales y cuasi-experimental; el cualitativo emplea técnicas descriptivas (fenomenología, hermenéutica, teoría crítica...). Sus diferencias fundamentales se basan en la concepción filosófica y epistemológica, y no tanto en la metodológica.

Se presentan con frecuencia los enfoques positivista y no positivista en términos de varias dicotomías: hechos *versus* valores, objetividad *versus* subjetividad, categorías fijas *versus* categorías emergentes, perspectiva exterior *versus* perspectiva interior, realidad estática *versus* realidad fluida y explicación causal *versus* comprensión. Es verdad que son dos tradiciones e investigadores que reconocen distintos objetivos y formas de construir el conocimiento científico y el conocimiento científico educativo.

Hay un prototipo de ciencia que trata de acercarse a un modo de producción de conocimiento de base positivista, las regularidades empíricas. Lo que interesa es conocer esas regularidades empíricas para poder descubrir y enunciar leyes generales. Asociado a esta forma de concebir la producción de conocimiento se hace fuerte el denominado paradigma cuantitativo. Por otro lado, hay otra forma de generar conocimiento partiendo de la idea de que es necesario comprender los hechos sociales y educativos para poder generar conocimiento. Es el paradigma cualitativo.

Frente a posiciones irreconciliables, es necesario sostener la defensa de la objetividad en la búsqueda científica. Y se busca la complementariedad de las dos perspectivas. Las investigaciones más

completas son aquellas que involucran la multidimensionalidad de los objetos de estudio y lo abordan tanto cuantitativa como cualitativamente, porque seguramente en todos los fenómenos estos dos abordajes tienen alguna razón de ser y permiten alcanzar un conocimiento pertinente sobre el fenómeno (Sáez Alonso 1996).

Lo que realmente tenemos son paradigmas o posturas epistemológicas. Más que imponerse barreras en la investigación, el investigador debe buscar la forma más efectiva de incorporar elementos de una y otra clase para mejorar la precisión y profundidad del trabajo. No se trata de realizar un debate “cuantitativo *versus* cualitativo” debido a las dicotomías anteriormente citadas. Sin embargo, si nos fijamos en el *aspecto metodológico*, ambos enfoques pueden ser complementarios, aunque esto no esté exento de dificultades.

Gage (1963), como ejemplo, defiende un orden de estudios en el cual la descripción general cualitativa de un reducido número de casos es el primer estadio de investigación. Después de identificar las variables importantes y los constructos subyacentes, se realizan estudios correlacionales proceso-producto en gran escala. El último estadio consiste en investigaciones experimentales controladas para establecer el encadenamiento causal entre las variables. Estos estadios suponen una colaboración entre la investigación cuantitativa y cualitativa. Y también reclama que toda generalización basada en estudios correlacionales o experimentales debe ir seguida de estudios etnográficos particulares y concretos.

Lo fundamental es encontrar lo que resulte más adecuado al problema y fin de la investigación, como nos lo recuerda el principio fundamental de la metodología. Como afirma Sánchez Valle (1993) los métodos que se emplean en ambos paradigmas deben complementarse y vigorizarse mutuamente, pues los progresos de los métodos de investigación en ciencias sociales y humanas han de discurrir por los cauces del pluralismo metodológico. No hay por qué hacer separaciones innecesarias entre metodologías de investigación. Es más, una cuestión de aunar fuerzas que triunfos sobre hipotéticos adversarios.

Es necesario buscar la complementariedad. Sobre las ventajas de emplear ambas metodologías se puede discutir mucho, *“tratando cada una de ellas de ganar un espacio milimétrico a su alternativa”* y afirmando que esta dicotomización entre lo cualitativo y cuantitativo *“es mala por naturaleza en ciencias humanas”* (Anguera, 1985, p. 140). Ninguno puede conseguir por separado lo que alcanzan juntos.

Se desprende de estos principios que la ciencia y la Teoría de la Educación han ido creciendo en la medida en que *“la acción educativa es continuamente analizada de forma científica en orden a desentrañarla y encontrar postulados y leyes que reviertan a la acción en un reciclaje sucesivo e imprescindible”* (Ortega Esteban, 1978, p. 148). La objetividad mayor se logra a través de la multiplicación de las perspectivas paradigmáticas y metodológicas desde las que se accede a los fenómenos educativos.

Con el nombre de Teoría Crítica se configura una tercera orientación o plataforma conceptual desde la que se legitiman un abanico amplio de teorías y propuestas, métodos de análisis y técnicas de entender la práctica educativa.

La Teoría Crítica de la ciencia es el origen y el marco de la Orientación Crítica, o como actualmente se le denomina *“paradigma crítico”*. Se trata de hacer ciencia humana y social a la luz de preguntas por determinados valores, utilizando tanto procedimientos empírico-analíticos (explicación) como hermenéuticos (comprensión), orientada por el interés emancipativo y dirigida a hacer una sociedad más justa, más humana y más racional (Giroux, 1980; Habermas, 1994; Sáez Alonso, 2005).

Habermas (1994), por ejemplo, nos recuerda que hay que recuperar el papel de la educación en el camino hacia *“la perfección de la humanidad”*. La Teoría Crítica tiene sus raíces en la tradición alemana de la escuela de Frankfurt e introduce de forma explícita la reflexión sobre la ideología. La ciencia, afirma la teoría crítica, introduce de forma explícita la reflexión sobre la ideología. La ciencia tiene en su propia constitución la ideología: es un modo de conocer producido culturalmente y socialmente respaldado que, a su vez, configura y dirige la acción social.

Los pilares sobre los que se asienta esta teoría vienen dados por el proyecto de recuperar elementos del pensamiento social, como valores, juicios e intereses, para integrarlos en una nueva concepción de ciencia social que mantenga un concepto riguroso del conocimiento objetivo en el estudio de la vida humana y social (Colás y Buendía, 1992, p. 519). La teoría de la ciencia ha de superar las estrechas fronteras del empirismo lógico y del racionalismo “*por medio de una teoría crítica que argumente dialéctica y reflexivamente en la totalidad social*” (Ursúa, 1981, p. 239).

La investigación crítica comparte con la investigación cualitativa la crítica a la investigación tradicional (ilusión de objetivismo, formalización del conocimiento desde sistemas axiomáticos deductivos, consideración de un sujeto/objeto fragmentado en variables...). Según Young (1993) la Teoría Crítica discute la posición de aquellos científicos que adoptan un objetivismo cómodo y ven el mundo como si su actual radio de visión abarcase permanentemente y completamente la realidad y como si los sentidos de los conceptos científicos fuesen tan fijos como el mobiliario de cubierta de un buque, no fluidos como las olas bajo su quilla.

Es decir, el conocimiento que generamos desde las plataformas de observación que son los paradigmas, no pueden olvidar ni se hallan al margen de lo histórico, de las relaciones sociales, institucionales, culturales, políticas y económicas, a partir de las cuales se generan sentidos a las cosas que nos rodean.

No existe una plataforma desde la que se pueda realizar “una” observación correcta de las cosas. Los paradigmas nos ofrecen una determinada manera de entender el mundo. Y esta mirada no es omnipotente, omniabarcadora y omnisciente. Cada mirada observadora paradigmática tiene sus propios fundamentos, sus premisas de partida y, por supuesto, los efectos de ese sistema observador (Fernández, Ortega y Becerril, 2011).

La teoría crítica de la investigación ha de llevar a cabo una triple tarea:

- a) comprender, es decir, describir la realidad educativa y los factores que forman, deforman, mantienen y cambian la realidad;
- b) criticar las actividades consideradas racionales en educación y
- c) educar, es decir, desarrollar la capacidad de los miembros de un colectivo, de una comunidad para implicarse en la autoformación por medio de la participación en prácticas educativas y en procesos de toma de decisión que sean libres y abiertos (Deetz y Kersten, 1983, p. 148).

He aquí algunos principios de esta perspectiva:

Conocer y comprender la realidad como praxis. El tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetivo ni neutral, pues obedece a un determinado interés humano al que sirve; ni la ciencia ni los procedimientos metodológicos empleados son asépticos, puros y objetivos.

Unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores. La función de la teoría crítica es *“comprender las relaciones entre los valores, intereses y acciones con el objetivo de ir cambiando el mundo, no simplemente describirlo; por ello se debe orientar “el conocimiento a emancipar al hombre e implicar al docente a partir de la autorreflexión” afirma Popkewitz (1988, pp. 39 y 75).*

El investigador es, pues, un teórico, un observador y un educador, ya que se trata de una investigación construida desde la práctica y no desde la teoría; comprometida con la transformación de esa práctica, más que con la explicación de la misma; en busca de una emancipación de los sujetos implicados en ella, que no son objetos abstractos, variables fragmentadas, sino sujetos que viven en interacciones complejas. Y difíciles de determinar. Así se permite la construcción de un cuerpo de conocimiento pedagógico dirigido a transformar los contextos de

educación en los que viven y se desarrollan los seres humanos (Carr y Kemmis, 1988).

De ahí que las investigaciones y los análisis de las situaciones se hagan *desde* esos sujetos y *en* estos sujetos y no *sobre* ellos. Así se permite la construcción de un cuerpo de conocimientos pedagógicos dirigido a transformar los contextos de educación en los que viven y se desarrollan los seres humanos.

### **5.3. Reconocer el paradigma de la complejidad**

Circula por Internet una frase que dice: “en tiempos de cambio, quienes están dispuestos a aprender heredarán la tierra, mientras que los que creen que ya saben se encontrarán hermosamente equipados para enfrentarse a un mundo que dejó de existir”.

Un paso más para construir ciencia pedagógica es abordarla desde la Teoría de la complejidad. Mientras la sociedad aumenta su complejidad (Lipman, 1977) la educación, en su dimensión transformadora de la sociedad, debe buscar una respuesta con un pensamiento rico y complejo conceptualmente y coherentemente organizado, evitando así ocurrencias sin reflexión y con elevadas cargas de subjetividad, propias de esferas ideologizadas.

El pluralismo epistemológico actual da como fruto un pluralismo metodológico donde la complementariedad y sinergia son la vía más fecunda en la investigación de las realidades educativas. Se constata una pluralidad de perspectivas teóricas que nos hacen disponer de un marco de referencia comprensivo, diverso y complementario, de métodos de investigación, para la construcción del conocimiento en la educación.

En este sentido, un pluralismo teórico y metodológico patente en la teoría actual de la educación es la expresión manifiesta de que no existe una sola perspectiva teórica, suficientemente comprensiva y hegemónica que pueda establecer unos principios de construcción de conocimiento educativo claramente precisos y excluyentes de otros. Se cuestionan de este modo el dogmatismo y la unilateralidad y la patente de exclusividad. Si la realidad es compleja, el conocimiento tiene que ser también complejo

e interdisciplinar, pues en el momento que simplifiquemos, traicionamos la realidad.

La complejidad de lo social, lo biológico, lo psicológico y lo educativo, fruto de la interacción de sus múltiples dimensiones e intrincadas relaciones que se cobijan bajo la sombra omnipresente de la complejidad, debe abordarse desde una metodología amplia y abierta, capaz de abarcar de manera unificada la multidimensionalidad de dichos fenómenos sociales. En este pensamiento se van a juntar construcciones teóricas como el constructivismo social, la sociología del conocimiento, la teoría de sistemas, el pensamiento cibernético, etc.

Afirma Najmanovich (2001 y 2008) que la mirada compleja se arriesga a la multiplicidad de significados. “La simplicidad de los mapas no es correlativa a la del territorio; es una abstracción geométrica que descarta el relieve concreto, el clima y sus vaivenes, los predadores y sus afaes, los pantanos y sus albuces, las bifurcaciones y sus asechanzas” (2001, p. 3).

Desde esta perspectiva, la complejidad hace referencia a fenómenos compuestos por diversos elementos con relaciones entre sí y que, merced a las mismas, configuran un todo y cuyo conocimiento rebasa a los límites de lo puramente elemental y concreto y busca una perspectiva complementaria a su conocimiento.

El conocimiento de lo complejo requiere profundizar en los rasgos constitutivos y elementales del mundo real imprimiéndole “a nuestra percepción del mundo una carga de caos, incertidumbre” (Caparrós, 2008, p. 23), de complejidad, que rompe la perspectiva rígida y simple del paradigma clásico, positivo. Y es aquí donde lo complejo “supera los límites de la palabra y se resiste a ser explicado a través del dictado de una ley; se opone, en fin, a reducirse a una idea simple” (Caparrós, 2008, p. 24).

El énfasis de la ciencia tradicional positivista cartesiana describía un mundo inteligible, organizado, predecible, lógico, ordenado, comprensible y reproducible. La epistemología de la complejidad, por el contrario, ofrece otra mirada para ver la realidad y exige:

*un replanteamiento sobre la propia ontología de lo real, lo cual de hecho implica un reconocimiento a los efectos de la producción del conocimiento y, por otra parte (...) formas nuevas para la construcción del conocimiento que trascienden el carácter analítico, simple y descriptivo que domina la producción del conocimiento en el paradigma positivista (González Rey, 1997, p. 61).*

*ontológicamente la epistemología de la complejidad implica aceptar la naturaleza múltiple y diversa de lo estudiado, la integración y desintegración de elementos diferentes y contradictorios en distintos tipos de unidad, la aceptación del cambio y la mutabilidad de los objetos, de lo imprevisto como forma de expresión alternativa de un sistema ante hechos similares ocurridos en el tiempo, así como comprender formas irregulares de orden, rompiendo con el concepto de orden equivalente a secuencia regula (ibidem, p. 62).*

No debemos olvidar que lo alternativo, el nuevo paradigma, no es el método o la herramienta y las técnicas, sino la concepción misma de entender la complejidad del mundo y de la condición humana en su realidad, a veces confusa y contradictoria, pero la única que existe y vale la pena investigar, y, con un trabajo científico, deshacer los tópicos y estereotipos del pasado ideológico. El nuevo paradigma nos sitúa en una nueva visión de la realidad, de los demás y de nosotros mismos e implica un cambio a fondo de nuestra mirada, de nuestra percepción. Toda la vida, todos los problemas están interconectados, son interdependientes. Por eso, se impone una nueva forma de pensar. Es fundamental un cambio radical en nuestras formas de pensar. Y todo ello requiere cambios profundos en nuestros valores más arraigados.

Podíamos decir, siguiendo a Kuhn (2001), que el paradigma hegemónico hasta hoy se encuentra en el período de ciencia normal: los científicos se basan en el paradigma establecido para describir la naturaleza y la ciencia. Pero, a medida que la sociedad avanza, el paradigma se encuentra con paradojas, interrogantes, problemas y se ponen en práctica experimentos, métodos, técnicas de investigación que



emiten resultados que empiezan a contradecir el paradigma. Los teóricos de la ciencia empiezan a no estar a gusto con las respuestas del viejo paradigma.

A iluminar el estudio del objeto Educación se presenta el paradigma de la complejidad. La Educación es un fenómeno complejo. En él convergen multitud de elementos y múltiples y variadas interacciones en procesos en los que el dinamismo es constante. Y la Educación es un fenómeno complejo porque es un fenómeno:

*compuesto por una gran variedad de elementos que mantienen entre sí una gran variedad de relaciones, con interacciones lineales y no-lineales, sincrónicas y diacrónicas, la evolución de cuyo conjunto es imprevisible, incluso cuando su auto-organización se orienta por acciones teleológicas (Vilar, 1997, p. 18).*

La educación holística está basada en un conjunto radicalmente diferente de principios acerca de la naturaleza del mundo en el cual vivimos, acerca de la naturaleza humana y acerca de la inteligencia, el pensamiento y el aprendizaje.

Epistemológica y conceptualmente la educación holística está basada en nuevos principios sobre la inteligencia, el aprendizaje, el ser humano, la sociedad y el universo que habitamos, principios surgidos desde los nuevos paradigmas de la ciencia, tales como la física cuántica, la teoría del caos, la teoría holográfica del cerebro, las ciencias cognitivas, la sostenibilidad del planeta, la ecología profunda, etc. La educación holística comprende el mundo en términos de relación e integración, reconoce que toda la vida en la tierra está organizada en una vasta red de interrelaciones.

Para autores como Maturana y Varela (2009), Bauman (2007), Capra (2003), Morin (2003), Caparrós (2008), el nuevo paradigma se opone al que hasta ahora ha dominado la visión del mundo y que se encuentra en recesión. La vieja racionalidad implica un pensamiento estático, uniforme, de relaciones lineales, fragmentación del conocimiento, linealidad; un pensamiento que compartimenta, separa, aísla y es muy eficaz en lo que

concierno al funcionamiento de las máquinas artificiales. Esta lógica la extiende a todo y su visión determinista ignora, oculta o disuelve todo lo subjetivo, afectivo, libre y creador. Hay incapacidad para percibir y concebir lo global y fundamental, la complejidad de los problemas humanos (Morin, 2003 y 2015).

La educación y la investigación educativa trabajan con contextos en constante cambio, interacción y evolución; “trabajan *con formas inmateriales como valores, sentimientos, creencias, mitos, normas, valores, principios y con la incertidumbre e indeterminación propia de la libertad del hombre*” (Sierra Bravo, 1989, p. 24). Es decir, la educación se enfrenta a una realidad extremadamente compleja que es muy difícil de estudiar, medir o predecir, así como de establecer leyes o reglas de carácter general.

A la luz de este concepto podemos deducir que la educación no es simple, ni como realidad, ni como práctica ni como teoría. La educación no responde ni se puede explicar, solamente, basados en la lógica de Descartes, en el paradigma cuantitativo, con pretensiones de objetividad y de relación causa – efecto. Ocuparse de la educación es ocuparse de la complejidad. Hoy día, no puede ignorarse la nueva forma de pensar la realidad física, natural y social que a lo largo de las tres últimas décadas se ha abierto camino en el panorama de la ciencia contemporánea y que se alberga en el llamado paradigma de la complejidad (Morin, 1991, 2003). Las personas son complejas y las relaciones entre las personas, también:

*todo individuo, incluso el más encerrado en la más banal de las vidas, constituye un cosmos en sí mismo. Lleva en sí sus multiplicidades interiores, sus personalidades virtuales, una infinidad de personajes quiméricos, una poliexistencia en lo real y lo imaginario, el sueño y la vigilia, la obediencia y la trasgresión, lo ostensible y lo secreto, unos hormigueros larvarios en sus cavernas y abismos insondables. Cada uno contiene en sí galaxias de sueños y de fantasías, impulsos insatisfechos de deseos y de amores, abismos de desdicha, inmensidades de indiferencia helada, ardores de astro encendido, desbocamientos de odio, extravíos débiles,*

*relámpagos de lucidez, locas tormentas* (Morin, 2003, pp. 55-56).

Por eso la educación debe ser abordada desde la complejidad inherente a la misma, en otras palabras, desde la complejidad del ser humano y todos los elementos que lo constituyen: persona, inteligencia, emociones, valores, etc.; elementos que no pueden ser considerados de forma aislada, en compartimentos estancos, sino como estructura total e integrada. *“Los problemas del mundo real no se encuentran bien contruidos; al contrario, se presentan como indeterminados e inciertos (...) específicos, únicos”* (Viscarret, 2007, p. 19). Y todo ello como reacción ante un mundo cada vez más complejo y sofisticado, más diferenciado y fragmentado, en donde la incertidumbre, la ambigüedad y la indeterminación son características esenciales.

Curiosamente estas características se encuentran en el propio corazón de la Educación. Compete a la Teoría de la Educación señalar la necesidad de impulsar un pensamiento más creativo e imaginativo. En concreto, la Teoría de la Educación puede ofrecer a través del paradigma complejo nuevas perspectivas y visiones que permitan pensar y actuar de forma diferenciada y más compleja ante los nuevos problemas educativos.

Estamos asistiendo, en palabras de Rogers (1984), a un cambio donde *“la hermosa simplicidad de la ciencia se ha convertido en una ciencia de la complejidad”* (p. 17). *“Cada día se toma más conciencia de que cualquier teoría, enfoque o explicación es muy difícil que pueda explicar totalmente un fenómeno o cualquier realidad específica”* (Vera, 1997, p. 79). Esto es válido no sólo para las ciencias físicas, sino sobre todo para las ciencias sociales. Y en concreto, en el campo de la investigación educativa, es obligatorio este salto a la complejidad desde cuya atalaya se percibe la educación y sus múltiples y variadas causas que la producen de forma más profunda.

A finales del siglo XX y en el siglo XXI el concepto de complejidad se ha integrado prácticamente en todos los ámbitos. Se habla de una realidad compleja, de relaciones complejas, de la ciencia de la complejidad, de la teoría de los sistemas complejos, del paradigma de la

complejidad. ¿Qué es complejidad? A primera vista, la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que se teje en conjunto) de componentes heterogéneos inseparablemente asociados. Presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple. En una segunda perspectiva, la complejidad es, efectivamente, el tejido de acontecimientos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, casualidades que constituyen nuestro mundo fenoménico.

Se trata de un fenómeno cuantitativo: la extrema cantidad de interacciones e interferencias entre un enorme número de unidades. Sin embargo, la complejidad no abarca solamente cantidades de unidades y de interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; *“comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios”*. La complejidad, en cierto modo, *“tiene siempre relación con la causalidad”* (Morin, 1995, pp. 20 y 51).

Durante mucho tiempo la influencia sobre los modos de razonamiento, y sobre el propio ideal de pensamiento científico, del paradigma clásico –nutrido de aportaciones primordiales de Descartes y de Newton– ha traspasado el ámbito propiamente de las ciencias de la naturaleza para alcanzar *“las ciencias sociales convirtiéndose no sólo en la referencia del modo de pensar científicamente, sino inspirando, además, teorías explicativas de la realidad social”* (López Rupérez, 1999, p. 6).

Los cuatro preceptos que deben regir su método y que están en el cartesiano *Discurso del método para dirigir bien la razón y buscar la verdad en las ciencias* (escrito en 1636 y publicado en 1637) han constituido herramientas intelectuales de los investigadores definiendo su soporte epistemológico.

¿Quién no ha hecho suyo, como obvio, *el precepto de evidencia* que recomienda no dar nada por cierto a menos que se reconozca evidentemente como tal y asumir sus propios juicios tan sólo aquellos que se presenten tan clara y distintamente que no haya ocasión para la duda?:

*Fue el primero no admitir como verdadera cosa alguna, como so supiese con evidencia que lo es; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención, y no*

*comprender en mis juicios nada más que lo que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda.*

¿Quién no ha aplicado, seguro de su validez intelectual general, el *precepto reduccionista* consistente en dividir el problema en pequeñas parcelas cuantas veces como requiera su resolución, en la seguridad de que la adición de las partes nos permitirá reconstruir el todo?:

*El segundo, dividir cada una de las dificultades que examinare en cuantas partes fuere posible y en cuantas requiriese su mejor solución.*

¿Quién no ha asumido como lógico el *precepto causalista* que acepta como buena la hipótesis de la linealidad de las relaciones de causa-efecto a modo de largas cadenas de razones o conexiones causales simples?:

*El tercero, conducir ordenadamente mis pensamientos, empezando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ir ascendiendo poco a poco, gradualmente, hasta el conocimiento de los más compuestos, e incluso suponiendo un orden entre los que no se preceden naturalmente.*

¿Quién no ha confiado en el *precepto de exhaustividad* como garante de un pensamiento riguroso, que admite y recomienda agotar el análisis de todos los componentes del fenómeno, sin olvidar ninguno de ellos?:

*Y el último, hacer en todos unos recuentos tan integrales y unas revisiones tan generales, que llegase a estar seguro de no omitir nada (Descartes, 1993, pp. 55-56).*

Afirma López Rupérez (1999) que “buena parte de nuestras ideas sociales, políticas y económicas han sido elaboradas, pues, bajo la influencia de una visión del mundo que es heredera indiscutible de este credo epistemológico” (p. 6). Así nuestra actual forma de pensar sobre la educación podría estar siendo alimentada –inconscientemente– por esta

concepción que se ha revelado insuficiente. Por eso, que nuestra tarea debe ser el adaptar la investigación sobre la educación a la nueva situación creada por la evidencia de la complejidad.

El paradigma de la complejidad, -difícil de manejar para todos- en tanto que marco epistemológico, no rechaza de plano, como inservibles, los preceptos del Discurso del Método, sino que viene a destacar sus límites de validez para la comprensión de nuestra realidad social y, por tanto, educativa.

Así, para López Rupérez (1999),

*frente al precepto de la evidencia, la complejidad asume la incertidumbre como un rasgo consustancial a los sistemas complejos derivada, en fin de cuentas, de su riqueza y de su multidimensionalidad, atributos con los que nuestro conocimiento está obligado a dialogar. Frente al precepto reduccionista, la complejidad acepta que el todo es más (o menos) que la suma de las partes aisladamente consideradas y apela a la noción de emergencia para explicar un orden de realidad que surge de la interacción entre los elementos aun cuando no pueda reducirse a ellos. Frente a la causalidad lineal, postulada por el precepto causalista, el pensamiento complejo acepta la preeminencia de la causalidad circular, fuente de complejidad y verdugo del determinismo racional. Frente al precepto de exhaustividad, la complejidad asume la esencial incompletud del conocimiento y el papel de nuestras representaciones como aproximación limitada y parcial a lo real (p. 7).*

Sobre este sustrato, la nueva racionalidad incorpora como propios los conceptos de inestabilidad, apertura, información, fluctuación, desorden, evolución, creación, autoorganización, así como los de ambigüedad, paradoja o incluso contradicción, considerándolos complementarios e interdependientes. En resumen, la revolución fundamental epistemológica y metodológica deriva de que a partir de ahora el acento no se pone ya en lo simple sino en lo complejo.

La realidad, concluimos, en su necesaria pluralidad, se hace inteligible a partir de dimensiones diferentes, que no dispersas, con

conexión entre los elementos. El pluralismo epistemológico actual da como fruto un pluralismo metodológico donde la complementariedad y la sinergia son la vía más fecunda en la investigación de las realidades educativas. Nos lo confirma (De Prada, 2022) la narración cervantina, citada anteriormente, que posee una oceánica profundidad. Se burla de los arquetipos y apela a la propia vida, desbordante y tumultuosa, manchada con las polvaredas y vuelcos en sus caminos reales y complejos. Cervantes unifica sus casi setecientos personajes en torno a don Quijote con una evolución admirable. *Y así, mientras Sancho se quijotiza, don Quijote se sanchifica, por ósmosis vital (...), pues el roce hace el cariño* (p. 7). Y todos los problemas, complejos problemas de la vida y de la educación, se resolverán contando con la libertad humana. Cervantes, en fin, puede vivir el paradigma de la complejidad y pluralidad y zambullirse en los territorios existenciales, para conocerlos y hacerlos inteligibles, por muy problemáticos y tortuosos que se manifiesten. Le interesa la existencia del hombre concreto, con sus miserias y grandezas, y, sobre todo, dirige su mirada a describir la tumultuosa y caleidoscópica verdad humana y penetrar en el corazón humano, que es una selva barroca invadida de misterios.

El pensamiento complejo tiene una indiscutible vocación disciplinar. Acepta la existencia de significados profundos, compartidos por un conjunto de disciplinas que pueden circular de unas a otras estimulando la aparición de ideas nuevas y propiciando su progreso (López Rupérez, 1999). Si bien es cierto que ha sido, principalmente, dentro del ámbito de las ciencias de la naturaleza donde la reflexión sobre la complejidad ha desembocado, en las últimas décadas, en teorías consolidadas, la transposición de los fundamentos de este nuevo paradigma al ámbito de las ciencias del hombre mejorará la comprensión de los sistemas humanos –ejemplo de sistemas altamente complejos–, promoverá el diálogo entre disciplinas y contribuirá a la consolidación de dicho marco de pensamiento.

Ante semejante panorama, los análisis sobre la educación, y sus ámbitos y consecuencias, por la propia naturaleza de ésta, han de ser

incorporados a esta nueva dinámica de pensamiento y de acción que se alberga bajo el paradigma de la complejidad.

Desde el sistema educativo, el deterioro del medio ambiente, la violación de los derechos humanos, la situación de la mujer, a la economía y los desequilibrios sociales o el resurgimiento del fanatismo etnicista, las políticas educativas y demás ámbitos, disciplinas y áreas educativas, nos encontramos con un sistema altamente complejo, donde la gran cantidad de agentes, interaccionando entre sí de múltiples maneras, a diferentes niveles y de acuerdo con leyes más o menos complicadas, todos ellos comparten una realidad, la Educación, pero no ven las mismas cosas o, al menos, no las ven de la misma manera.

A lo anterior hay que añadir el carácter abierto de la educación, familia, medios de comunicación, entornos sociales y económicos, para concluir aceptando la caracterización de la educación como sistema complejo. En palabras de Mayor y Areilza (2002):

*Los grandes desafíos de nuestro tiempo pueden presentarse en cuatro grandes apartados (a los efectos de análisis, ya que se hallan profundamente interconectados): sociales, naturales o medioambientales, culturales y morales o éticos. Cuando se examinan los problemas más perentorios a los que se enfrenta el mundo contemporáneo –deterioro del medio ambiente, crecimiento demográfico, asimetrías económicas, desequilibrios sociales, violación de derechos humanos, situación de la mujer, tráfico de armas y drogas, resurgimiento del fanatismo y la violencia- resulta ineluctable la conclusión de que la educación es la clave para transformar esas tendencias negativas que ensombrecen el futuro (p. 246)*

Pero la complejidad es mucho más que extrema complicación. “Es una mezcla de orden y de desorden, de luz y de oscuridad, de paradojas e incluso de aparentes contradicciones”, afirma López Rupérez (1999, p. 8). Es, en palabras de Edgar Morin (1991) “la incertidumbre en el seno de sistemas ricamente organizados” (p. 284). Pero complicación no es lo



mismo que complejidad y la orientación que aquí se postula del estudio de la Educación desde el paradigma complejo revaloriza el papel de las interacciones de sus diferentes factores. Y ninguna parte de la naturaleza de la persona y de las instituciones debe quedar fuera de su consideración.

Ante el reto de dar respuesta educativa a los problemas de la Educación (problemas personales, sociales y ambientales actuales) el paradigma de la complejidad constituye una forma de situarse en el mundo que ofrece un marco creador de nuevas formas de sentir, pensar y actuar que orientan el conocimiento de la realidad educativa. Vivimos en un mundo complejo y volátil, donde las certezas se difuminan hasta cambiar nuestro modo de vida. Es necesario asumirlo o encerrarnos en una torre de marfil *hermosamente equipados para enfrentarse a un mundo que dejó de existir*". Supone una opción ideológica orientadora de valores, pensamiento y acción. Reúne aportaciones de campos muy diversos que configuran una perspectiva de la construcción del conocimiento educativo.

Llegados a este punto, conviene recoger algunas conclusiones que surgen del análisis teórico desarrollado. Cada paradigma mantiene una distinta caracterización acerca de qué es la ciencia, qué es la Teoría, cómo se construye la Teoría a través del proceso de investigación y también acerca de la práctica investigadora.

Bajo cada paradigma se acogen pluralidad de perspectivas y metodologías, diversos lenguajes, autores y escuelas. Se detectan en cada paradigma, y en nuestro caso, en el ámbito educativo, la expresión de una determinada idea acerca del objeto que se va a investigar y la aplicación de determinados modelos de pensar la educación, así como de la metodología del procedimiento a ellos inherente. Es decir, "en los paradigmas pedagógicos se pone de manifiesto la importancia de respetar una relación de autonomía-dependencia entre teorías, métodos y objeto, pues desde cada uno de ellos se observa distinta faz y distinta perspectiva de objetos" (Tourrián y Sáez Alonso, 2006, p. 388).

En páginas anteriores recordábamos cómo también desde el Ministerio de Educación y Ciencia (1989) se contemplaba y se contempla

como positivo el uso de una pluralidad de métodos en la investigación educativa y se ponía de relieve, nítidamente, que en el ámbito educación es inútil pretender definir una realidad objetiva que resultase idéntica desde cualquier perspectiva:” y la fertilidad de la idea (al subrayado es nuestro) *de que la objetividad mayor se logra a través de la multiplicación de las perspectivas y métodos desde los que se accede a los fenómenos* ( M.E.C., 1989, p. 60).

Desde Platón a la Edad Media y hasta nuestros días, los investigadores, llámense filósofos o científicos, teóricos de la ciencia o epistemólogos, han afirmado siempre y de múltiples maneras la importancia fundamental que tiene reflexionar sobre la ciencia y el conocimiento científico y las formas de analizarlo, construirlo y desarrollarlo. Nos parece que este deseo es necesario sembrarlo en los estudios de la Educación.

Para elaborar conocimientos teóricos sobre la educación es necesario ir acompañado siempre de la investigación científica y de la metodología de la ciencia, esto es, del conocimiento acerca de las formas ordenadas de proceder en la adquisición y desarrollo del conocimiento de la realidad, en este caso, de la realidad educativa. Es un ejercicio continuo y preciso de analizar, describir, corregir, justificar y cambiar los procedimientos utilizados para conocer la educación; de modo sistemático, metódico y crítico, se trata de conseguir un conocimiento de la educación cada vez más eficaz y adecuado en las investigaciones que se realicen.

La actual teoría de la ciencia comprueba que no se ha llegado a un consenso acerca de la naturaleza de la ciencia, de lo que significa el conocimiento científico y de los métodos para adquirirlo. Sin embargo, todos los investigadores coinciden en que la ciencia es la forma más desarrollada, completa y apreciable del saber. Su contenido se va adquiriendo históricamente; no es algo dado de una vez por todas; conlleva un carácter dinámico, como algo que hay que construir y reconstruir a cada paso de la historia. No es, pues, un producto hecho, sino que ha de ser construida. Y, además, la teoría de la ciencia remite a una teoría de la sociedad, donde los distintos métodos científicos contribuyen al

conocimiento de diferentes aspectos de la realidad o de la misma realidad según diversas perspectivas.

La Educación y la teoría de la Educación aprenderá de la investigación, de la ciencia y de la epistemología de la complejidad (Morin, 2002) que ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error; que el conocimiento de la educación debe contemplarse en un contexto, de forma global y multidimensional. La teoría de la educación enseñará que el ser humano es *a la vez* físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Morin remarca, que esta unidad compleja que es la naturaleza humana está completamente desintegrada en la educación. Por esta razón, hay que restaurarla de tal manera que cada uno –desde donde esté- tome conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás seres humanos.

## **6. A modo de conclusión: construir una pedagogía de corte epistémico**

Las aportaciones desarrolladas en páginas anteriores nos permiten y ayudan a comprender el papel de la metodología en la construcción del conocimiento de la educación con criterio lógico y con fundamento epistemológico. Entendemos, así, que la metodología es un instrumento de creación de conocimiento de la educación para que se puedan generar principios de educación, teoría de la educación y de intervención pedagógica que es el fin de la investigación pedagógica.

Lo que significa el conocimiento de la educación es la condición necesaria para la investigación pedagógica. El conocimiento, fruto de esta investigación, debe ser un conocimiento válido, pedagógicamente hablando, es decir, sirve para resolver problemas en la acción educativa concreta. O sea, este conocimiento sirve para educar y construir una Pedagogía de corte epistémico, basada y fundamentada en los paradigmas, métodos y técnicas propios de la investigación científica (Tourrián y Sáez Alonso, 2015), dejando de lado prejuicios y creencias ideológicas e investigando con valentía para poner a prueba nuestras premisas y seguridades.

A más ciencia, más investigación y a más ciencia e investigación, mejor metodología. La relación entre ciencia y métodos de investigación es ineludible y primordial. Atender a la investigación científica es afrontar los problemas metodológicos, pues los métodos propios de adquisición de conocimientos constituyen un componente esencial de toda ciencia. Epistemología, ciencia, investigación y método no permanecen aislados, sino que se relacionan, interactúan y se complementan, valorando las posibilidades de cada uno en la investigación de los hechos educativos y elevarlos a verdad fáctica. Con mirada desafiante el investigador educativo busca el error a través de la actividad científica, negando las premisas ideológicas que se empeñan en negar, retorcer y modelar la realidad e investigando los hechos para elaborar una teoría educativa.

Esto genera una dinámica positiva de retroalimentación cuyo fruto es que a más ciencia más teoría, más investigación y metodología más cualificada, sabiendo que los grandes avances científicos han ido unidos siempre a importantes avances en la metodología, porque existe una correlación positiva entre ciencia y método. Para llevar a cabo una actividad racional y coherente como es la investigación en educación, la ciencia pedagógica necesita absolutamente del método científico, pues la peculiaridad de la ciencia consiste, precisamente, en el método científico.

Se trata de hacer las cosas tan bien como se pueda según la naturaleza del problema, por lo que es preciso avanzar desde los fundamentos epistemológicos del conocimiento pedagógico y el nivel concreto de su conocimiento para generar y cultivar esa dinámica. Como afirmábamos anteriormente, el método *“es la forma y manera de proceder en cualquier dominio, es decir, de ordenar la actividad y ordenarla a un fin”* (Bochenski, 1981, p. 28). Concretado en estas páginas, el método nos ayuda a ordenar y concretar el fin de la investigación y los recursos, técnicas y procedimientos para alcanzar el fin propuesto de antemano.

En el ámbito de la educación, fundamentamos los métodos de investigación en los principios de *apertura* –progresividad para explorar nuevas metodologías y construir nuevas ciencias-; *prescriptividad* –su dimensión reguladora: la investigación científica es imposible de hacer sin método-; y *pluralismo metodológico* –y su correspondencia objetual: la

realidad es plural y genera pluralidad de métodos. Hoy se acepta un pluralismo de métodos en la investigación pedagógica, cada uno con sus ventajas e inconvenientes – sin miedo a reconocer sus límites- y que en los problemas de investigación dictan cuál es el método más apropiado para cada caso.

Además, la investigación sobre educación –la complejidad del objeto de estudio Educación- reclama desde su especificidad el pluralismo metodológico. Dar cabida al pluralismo metodológico en Pedagogía es aceptar que las realidades sobre su objeto de estudio pueden ser estudiadas a través de métodos distintos, con multiplicidad de enfoques o perspectivas, sin distorsión o conflictos metodológicos, con la mayor amplitud posible, con riqueza de perspectivas y con riguroso orden conceptual.

Todo ello queda reflejado en el principio fundamental de la metodología de González Álvarez (1947), *-el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga y adaptado a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe-* (p. 10), es decir, el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende investigar y conocer, apareciendo el afán de buscar un método con eficacia, seguridad y rapidez para la consecución de la meta, que es la característica y el anhelo de todos los hombres de ciencia. Pretendiendo con el método la adquisición de la verdad, se seguirá sin más, su necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad se nos ofrezca. Y cuando se trate no de cualquier verdad, sino de la verdad *científica*, el método habrá de ser adecuado a aquellas condiciones que hacen posible y real la ciencia. El método se muestra como guía en el estudio de la realidad que se pretende conocer y del tipo de cuestión planteada.

Estos principios se configuran como principios fundamentales de la investigación pedagógica donde la educación es un ámbito de realidad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Y nos recuerda lo que Kaplan (1964) nos describía al hablar de la metodología como disposición intelectual, como forma de pensar, como forma de reaccionar o como forma de actuar. Todo ello implica una actitud hacia el orden y coherencia manifestados en el amor a la verdad, conlleva una separación entre la

actitud que pueda tenerse entre lo opinable y lo verdadero, significa instalarse en cursos de acción y pensamiento sin prejuicios, y estar abiertos al control y autocontrol de los hallazgos en las ciencias. Quien trabaja con metodología adopta una actitud o disposición psicológica de proceso y coherencia para potenciar el incremento del conocimiento.

¡Qué mejor acompañante para el objeto de investigación “Educación” que avanzar en el desarrollo de principios de educación y de intervención pedagógica con el amor a la verdad y de la mano y del compromiso claro con los principios de metodología e investigación para evitar errores! El método vale tanto cuanto sea útil y sirva para lograr el fin propuesto en la investigación.

El objeto de investigación “educación” es complejo. Pasamos de una ciencia objetiva a una ciencia epistémica. Ello requiere todos los tipos de estudios metodológicos para hacer frente a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación de la educación y generar, construir y desarrollar conceptos y teoría de la realidad “educación” para obtener el mejor conocimiento de la educación que es posible. Esto exige un compromiso claro con los principios de investigación y de metodología del paradigma de la complejidad. Concedemos a la ciencia, la exactitud y el rigor de los enunciados en la búsqueda continua de la verdad y, por supuesto, de las verdades científicas educativas a descubrir.

Desde esta perspectiva, la complejidad hace referencia a fenómenos compuestos por diversos elementos con relaciones entre sí y que, merced a las mismas, configuran un todo y cuyo conocimiento rebasa los límites de lo puramente elemental y concreto y busca una perspectiva complementaria a su conocimiento. El conocimiento de lo complejo requiere profundizar en los rasgos constitutivos y elementales del mundo real, con la complejidad que rompe la perspectiva rígida y simple. Lo complejo se resiste y opone a ser reducido a una idea simple. Tenemos en cuenta esta perspectiva para contemplar la significación del conocimiento de la educación en el quehacer pedagógico.

Con otras palabras, afirma Dewey (1998) *“aprehender el significado de una cosa, un acontecimiento o una situación es contemplarlo*

*en sus relaciones con otras cosas, observar cómo opera o funciona, qué consecuencias se siguen de él, qué lo produce, qué utilidad puede dársele* (p. 125). La investigación es el medio de enriquecer la discusión y la fundamentación de la teoría educativa, contribuyendo a afianzar y reelaborar el conocimiento que tenemos de la educación y de la teoría de la educación.

De esta forma y a través de la investigación y la metodología correspondiente analizaremos si los elementos teóricos de la educación captan la realidad – transmiten la verdad bajo alguno de sus aspectos-, la analizan, la comprenden, la explican y repercuten en los profesionales de la educación, aportando rigor, exactitud y responsabilidad en la visión del mundo educativo, de su pensamiento y de su representación. Nos fundamentamos contra el relativismo y escepticismo radicales y las modas.

Y la Pedagogía es conocimiento de la educación y genera conocimiento teórico y práctico de la educación que sirve para resolver problemas de educación, es decir, para educar a cada persona, vinculando teoría y práctica en cada acción educadora concreta. La validez de su contenido se la da el proceso científico de investigación al que somete sus contenidos educativos, pues la educación se convierte en un ámbito de realidad susceptible de ser conocida a través de la metodología científica, concretada en los principios fundamentales de investigación pedagógica, descritos anteriormente, de objetividad, complejidad conceptual y complementariedad metodológica que hace de la realidad del objeto educación algo cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Y si lo que obtenemos en la investigación no sirve para educar, no es un conocimiento pedagógico válido.

Por todo ello, el conocimiento de la educación tiene significación si resuelve problemas de educación, relacionando teoría y práctica. Así tenemos un conocimiento válido, porque mide lo que dice medir, es decir, este conocimiento ayuda a educar, es válido, exacto y preciso por su rigor lógico, epistemológico y metodológico y que permite representar el acto de educar.

La investigación, a través de la metodología científica ayuda a identificar cuestiones importantes y urgentes que están ocurriendo delante de nosotros y que son susceptibles de verificación y generalización. La investigación capta la realidad, la analiza, la comprende, la explica y, luego, repercute en los profesionales de la educación, aportando rigor en la visión del mundo educativo. Así, la investigación es útil, relevante e indispensable para comprender los fenómenos, de todo género y, por supuesto, también los fenómenos educativos. La investigación sirve para educar.

Y una última invitación a los lectores que han llegado hasta aquí: que la investigación científica educativa os acompañe y nos acompañe permanentemente: que sea nuestro espejo, la luz y guía para “*objetivar lo humano*”.

La investigación no es una herramienta o algo que usemos y, posteriormente, lo desechemos. Es algo que nos usa y nos viste a nosotros. Nos configura para ser la persona comprometida y en relación con la realidad educativa y sus circunstancias simples y complejas. La investigación científica de la Educación es nuestra esperanza.

La investigación científica lleva luz al corazón de la persona y al corazón de la Educación para reconocer, analizar y examinar las posibilidades y limitaciones de la búsqueda de la verdad, sin chantaje a lo real, “lo humano” – único punto de partida de la inteligencia que razona con su importancia, complejidad y problemática.

Como investigador de la educación combinarás conocimientos. Debes llegar a mucho y en diversas direcciones: educador, estadístico, epistemólogo, científico, teórico y práctico acompañante de la ciencia.

Eres un investigador sobre la educación desde una perspectiva científica y educadora. Ser científico y educador para algunos es como el aceite y el agua, lo que no deja de ser un prejuicio. Recuerda que la ciencia nos enseña a pensar lo que nadie ha pensado. La Educación no está reñida con la ciencia. Tu meta es ser educador y científico. Y los autores citados en estas páginas, os invitan a considerarlo.



Debes contemplar lo particular en términos de general y tocar lo abstracto y lo concreto en el mismo vuelo de pensamiento, desde el mito hasta el paradigma. Debes ser y vivir simultáneamente fuera de la realidad y dentro de la tierra, de la vida y de la persona.

También te deseo que sigas construyéndote como investigador, sin pausa, y puedas contribuir a “*humanizar lo objetivo*” y a desvelarlo.

En resumen, tu, persona investigadora que generas conocimiento pedagógico científico, te construyes a sí misma “*alrededor de un grano de verdad, de ciencia, de investigación, de método, de conocimiento y de teoría científica de educación, de la misma forma que una perla lo hace alrededor de un grano de arena*”. La persona investigadora de la educación en Pedagogía tiene una perla y un tesoro, cuando se focaliza en el método, para la construcción progresiva de la ciencia pedagógica.

## 7. Referencias bibliográficas

- Anguera, M.T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa *versus* cuantitativa. *Revista de Investigación Científica*, 3 (6),127-144
- Anguera, M.T. (1987). Posibilidades de la metodología cualitativa *versus* cuantitativa. *Revista de Investigación Educaiva*,3 (6),127-144.
- Aristóteles. (1967). *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- Arnal, J., Rincón, D. del y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bisman, C. (1993). *Social Work Practice: cases and principles*. California: Brooks-Cole.
- Bochenski, I.M. (1981). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: Rialp.
- Boff, L. (2023). *Tierra madura: una teología de la vida*. Sao Paulo: Editora Planeta.
- Bueno, G. (1973). *Estatuto gnoseológico de las Ciencias Humanas*. Fundación Juan March. Programa Filosofía. Inédito.
- Bueno, G. (1989). Fascismo y filosofía. *El Basilisco*, 1, 85-87.
- Caparrós, N. (2008). *El proceso psicosomático. El ser humano en el paradigma de la complejidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas: Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Barcelona: Anagrama.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castañé, J. (1991). Operatividad en la teoría del método pedagógico. *Educadores*, 158, 335-346.
- Castillejo, J.L. (1985). Sugerencias para una teoría de las ciencias pedagógicas. *Papers d'educació (I)*.46-56.
- Castillejo, J. L. (1987). *Pedagogía tecnológica*. Barcelona: CEAC.
- Cencillo, L. (1978). Crítica de la razón simbólica. *Verdad y Vida*, 143, 359-374.
- Colás, M.ª P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- D'Arcais, G.F. (1990). Investigación pedagógica. En *Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 1132-1136). Madrid: Ediciones Paulinas.
- Deetz, S. A. y Kersten, A. (1983). Critical models of Interpretative Research. En L. M. Putnam y A. Pacanowsky, *Comunicaions and Organizations*. London: Sage Publications.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Dendaluce, I. (1988) (Coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- De Prada, J.M. (2022). *Quijoterías*. Diario ABC. Madrid, 22/abril/2022, p. 7.
- Desantes, J. M.ª (1995). Prólogo. En J. L. López-Yepes, *La documentación como disciplina. Teoría e Historia*. Pamplona: Eunsa.
- Descartes, R. (1993). *Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente*. Madrid: Espasa.
- Dewey, J. (1929). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983). Madrid: Diagonal/Santillana.
- Dilthey, W. (1966). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Revista de Occidente.
- Durand, G. (2007). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu
- Durand, G. (2013). *Las estructuras antropológicas del imaginario. Introducción a la arquetipología general*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Eliade, M. (1968). *Mito y realidad*. Madrid: Guadarrama.
- Eliade, M. (1974). *Imágenes y símbolos*. Madrid: Taurus.
- Estany, A. (1993). *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Barcelona: Crítica.
- Fernández, E.; Ortega, S. y Becerril, R. (2011). Pequeñas lecciones (provisionales) respecto de la formación para la investigación educativa y social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14 (1), 281-312.
- Feyerabend, P. (1981). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.

- Gage, N. I. (1963) (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- García Aretio, L. (1989). *La educación. Teoría y conceptos*. Madrid: Paraninfo.
- García Hoz, V. (1981). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizada. *Revista de Educación*, 1, 121-142.
- Giroux, H. (1980). Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*, 10 (4), 329-366.
- Gómez García, P. (1987). Antropología del pensamiento mítico. *Misión Abierta*, 4, 93-102.
- González Álvarez, A. (1947). El principio Fundamental de la Metodología. *Revista española de pedagogía*, 5 (17), 7-23.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Göttler, J. (1955). *Pedagogía sistemática*. Barcelona: Herder.
- Gowin, D.B. (1972). Is Educational Research Distinctive? En L.G. Thomas (Ed.), *Philosophical Redirection of Educational Research* (pp. 25-45). Chicago: NSSE.
- Habermas, J. (1994). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Haidt, J. y Lukiano, G. (2019). *La transformación de la mente moderna: Cómo las buenas intenciones y las malas ideas están condenando a una generación al fracaso*. Madrid: Ediciones Deusto.
- Herbart, J.F. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Humanitas.
- Hirschberger, J. (1970). *Historia de la filosofía*. Barcelona: Herder.
- Howe, D. (1999). *Dando sentido a la práctica. Una introducción a la teoría del Trabajo Social*. Granada: Maristán.
- Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry. Methodology for Behavioral Science*. San Francisco: Chandler Publishing Company.
- Keeves, J.P. (1986). Theory, Politics and Experiment in Educational Research methodology: A Response. *International Review of Education*, 32(4), 388-393.
- Kerlinger, F.N. (1969). Research in Education. En R. L. Ebel, *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1127-1144). New York: McMillan.
- Kuhn, T.S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.
- Kuhn, T.S. (2001). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Larrosa, J. (1990). *El trabajo epistemológico en Pedagogía. Una propuesta constructiva*. Barcelona: PPU.
- Lather, P. (1986). Research as Praxis. *Harvard Educational Review*, 56 (3), 257-277.
- Lemus, L.A. (1973). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Levi-Strauss (1964). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Levi-Strauss (1968). *Antropología Estructural (I)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Levi-Strauss (1976). *Mitologías IV: El hombre desnudo*. México: Siglo XXI.
- Levi-Strauss (1979). *Antropología Estructural (II)*. México: Siglo XXI.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- López Rupérez, F. (1999). *Gestión de calidad en educación*. Madrid: M.E.C.
- Losada, J.M. (2002). *Mitocrítica cultural. Una definición del mito*. Madrid: Akal.
- Malinowski, B. (1982). *Magia, Ciencia, Religión*. Barcelona: Ariel.
- Malinowski, B. (1995). *Estudio de psicología primitiva*. Barcelona: Altaya.
- Mardones, J.M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Ánthropos.
- Masterman, M. (1975). La naturaleza de los paradigmas. En I. Lakatos y A. Musgrave (Eds.), *La crítica y el desarrollo del conocimiento* (pp. 159-201). Barcelona: Grijalbo.
- Maturana, H. y Varela, F. (2009). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.
- Mayor Zaragoza, F. (1997). Prefacio. En Y. Courrier, *Informe mundial sobre la información 1997/1998*. Madrid: Unesco/Cindoc.
- Mayor, P. y Areilza, J.M. de (2002). *Internet, una profecía*. Barcelona: Ariel.
- Medina Rubio, R. (1992). Explicación, norma y praxis en el conocimiento de la Educación. En R. Medina Rubio, T. Rodríguez Neira y L. García Aretio, *Teoría de la Educación, I*, (pp. 157-175). Madrid: UNED.
- Miguel, M. de (1988). Paradigmas de investigación educativa (pp. 60-77). En I. Dendaluce (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: MEC.
- Morin, E. (1974). *El paradigma perdido: el paraíso olvidado*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (1991). De la complexité: Complexus. En F. Fogelman (Ed.), *Les théories de la complexité* (pp. 283-296). Paris: Senil.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Morin, E. (2003). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2014). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2015). *ENSEÑAR A VIVIR. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mosterin, J. (2000). *Conceptos y teorías en las ciencias*. Madrid: Ariel.
- Moulines, C.V. (1991). *Pluralidad y recursión. Estudios epistemológicos*. Madrid: Alianza.

- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14, 106-111. Disponible en la dirección electrónica [www.pensamientocomplejo.com.ar/docs](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs)
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos, nuevos paradigmas de la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.
- Oldroyd, D. (1993). *El arco del conocimiento. Introducción a la historia de la filosofía y metodología de la ciencia*. Barcelona: Crítica.
- Orden, A. de la (1985). Introducción. En A. de la Orden (Coord.), *Diccionario de Ciencias de la Educación. Investigación educativa* (pp. IX-XXXVI). Madrid: Anaya.
- Ortega Esteban, J. (1978). Hacia una ciencia de la educación (pp. 141-151). En Varios, *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme.
- Pinillos, J.L. (1985). Los mitos del siglo XX. *Verdad y Vida*, 169-172, pp.281-292.
- Platón. (1969). *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- Poincaré, H. (1964). *El valor de la ciencia*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Popkewitz, Th. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Popper, K. (2008). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Técnos.
- Puig Rovira, J.M. (1996). La teoría de la educación y su concepción antinómica. En Varios, *Por una pedagogía humanista. Homenaje al Profesor José María Quintana Cabanas* (pp. 163-177). Madrid: Dykinson/Narcea.
- Putnam, L.M. (1983). The Interpretative Perspective (pp. 31-54). En L.M. Putnam, *Communications and Organizations*. Londres: Sage Publications
- Recalcati, M. (2020). *El secreto del hijo*. Barcelona: Anagrama.
- Resistiré (2020). Canción del Dúo Dinámico *Resistiré*, grabada en 1988; letra de Carlos Toro Montoro. El himno fue grabado por más de 30 artistas en el año 2020 para vencer juntos al coronavirus. Se convirtió en el himno de España y medio mundo durante el encierro en casa en la pandemia del COVID-19, con más de 300 muertos diarios como media. Lleva más de 81.986.415 millones de visualizaciones (1 de octubre de 2023).
- Rodríguez-Mantilla, J.M. (2022). La competencia investigadora en los estudiantes universitarios. *Aula Magna 2.0* [Blog]. <https://cuedespyd.hypotheses.org/10645>
- Rogers, C. (1984). *Un nuevo Mundo, una Nueva Persona. Ecofilosofías. Diseñando Nuevas Formas de Vida*. Barcelona: Integral ediciones.
- Sáez Alonso, R. (1991). El conocimiento científico y el conocimiento mítico, asumidos en el método pedagógico. *Revista Complutense de Educación*, 2 (2), 277-295.
- Sáez Alonso, R. (1994). Interrogación sobre el sentido y las bases de una metateoría pedagógica. *Revista Complutense de Educación*, 5 (2), 231-248.
- Sáez Alonso, R. (1998). La ciberpedagogía y la investigación educativa ante el nuevo milenio. *Revista Complutense de Educación*, 9 (1), 85-99.

- Sáez Alonso, R. (2005). Bases metodológicas de la investigación educativa y paradigmas. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 307-337.
- Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.)*, 339, 859-881
- Sáez Carreras, J. (1988). El debate Teoría-Praxis en las ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social. *Revista de Pedagogía Social*, 3, 9-47.
- Sánchez Valle, I. (1993, octubre). *Etno-desarrollo. Fundamentos, técnicas y metodología*. Ponencia presentada al II Seminario de Fundamentos de Metodología Científica.
- Sarramona, J. (1991). *Fundamentos de educación*. Barcelona: Ceac.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shapere, D. (1964). The structure of scientific revolutions. *Philosophical Review*, 73, 383-394.
- Shavelson, R. J. (1988). Contributions of Educational Research to Policy and Practice: Constructing, Challenging, Changing Cognition. *Educational Researcher*, 17 (7), 4-11.
- Sierra Bravo, R. (1989). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Suppe, F. (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editora Nacional.
- Toulmin, S. (2003). *La comprensión humana. Vol. I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza.
- Touriñán, J.M. (1987). *Teoría de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J.M. y Rodríguez, A. (1993). La significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, 302, 165-192.
- Touriñán, J.M. (2007). *Teoría de la educación: reflexiones en torno a la investigación disciplinar para el encuentro de Guarda*. Primer Seminario Luso-Español de profesores de Teoría de la Educación. Guarda (Portugal). Discurso policopiado.
- Touriñán, J.M. y Sáez Alonso, R. (2006). La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación. *Revista Galega do Ensino*, 48, 377-410.
- Touriñán, J.M. y Sáez Alonso, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira.
- 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.
- Ursúa, N. (1981). *Filosofía de la ciencia y metodología científica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vallvey, A. (2021). *Ateísmo ideológico*. Madrid: Arzalia.

- Vera, E. (1997). Fundamentos filosóficos-científicos de la Educación para el siglo XXI. *Cristianismo y sociedad*, 131, 7-15.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairón
- Viscarret, J.J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Madrid: Alianza.
- Von Cube, F. (1981). *La ciencia de la educación*. Barcelona: CEAC.
- VV.AA. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Diagonal Santillana.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.





## CAPÍTULO 5

### LA INTEGRIDAD EN LA INVESTIGACIÓN. UNA VISIÓN DEL PROFESORADO

**Ana M.<sup>a</sup> PORTO CASTRO**  
**Titular del Área de Métodos de Investigación  
y Diagnóstico en Educación**  
*Universidad de Santiago de Compostela*  
**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9410-5457>  
**Correo electrónico:** [anamaria.porto@usc.es](mailto:anamaria.porto@usc.es)

**M.<sup>a</sup> Josefa MOSTEIRO GARCÍA**  
**Contratada doctora del Área Métodos de Investigación  
y Diagnóstico en Educación**  
*Universidad de Santiago de Compostela*  
**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6354-3289>  
**Correo electrónico:** [pepa.mosteiro@usc.es](mailto:pepa.mosteiro@usc.es)

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. La investigación científica y la integridad
3. Los códigos éticos de investigación
  - 3.1. Desarrollo de los códigos éticos de investigación
  - 3.2. Principios y buenas prácticas en investigación
4. La integridad en la investigación: Un estudio empírico
5. Conclusiones
6. Referencias bibliográficas

## LA INTEGRIDAD EN LA INVESTIGACIÓN. UNA VISIÓN DEL PROFESORADO

**Ana M.<sup>a</sup> PORTO CASTRO**

**Titular del Área de MIDE**

*Universidad de Santiago de Compostela*

**M.<sup>a</sup> Josefa MOSTEIRO GARCÍA**

**Contratada doctora del Área de MIDE**

*Universidad de Santiago de Compostela*

### **1. Introducción**

En este capítulo se aborda una temática que emerge con fuerza en los últimos años y hoy constituye un campo de gran interés, la integridad en la investigación.

La divulgación de investigaciones éticamente problemáticas ha contribuido a generar preocupación y ha llevado a desarrollar estudios en el ámbito científico sobre los aspectos éticos que deben ser considerados en la tarea investigadora.

En todos los países de nuestro entorno, la ética y la integridad en la investigación se sitúan en la actualidad en la base del desarrollo científico, de la innovación y de la creación, por eso la promoción de una conducta responsable en investigación se considera fundamental para el progreso y el desarrollo económico sostenible, cobrando especial relevancia la integridad científica como garante de una buena praxis en la investigación, que ha de estar presidida por valores como la honestidad, objetividad o la imparcialidad entre otros (Declaración nacional sobre Integridad Científica, 2015, p. 1).

En las siguientes páginas se reflexiona, en primer lugar, sobre el concepto de investigación científica y de integridad. A continuación, se expone como se han impulsado y elaborado diversos códigos éticos y de buenas prácticas relativos a la investigación. La última parte del capítulo se

centra en presentar algunos resultados derivados de un estudio descriptivo realizado en el curso 2021-2022 en la Universidad de Santiago de Compostela en el que participa una muestra de personal docente e investigador que nos acerca a su percepción de la frecuencia y gravedad con las que se realizan determinadas conductas en el marco de la investigación y también da cuenta de las causas que, en su opinión, las originan. Se cierra el capítulo con unas reflexiones a modo de conclusión sobre lo expuesto y con un apartado que recoge las referencias bibliográficas utilizadas.

## **2. La investigación científica y la integridad**

La investigación se contempla como “...la búsqueda del conocimiento que se alcanza mediante el estudio sistemático, la reflexión, la observación y la experimentación” (Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación, 2018, p. 3).

Sea cual sea la disciplina a la que nos refiramos, y el enfoque que utilicemos en la investigación, “... todas tienen en común la motivación por aumentar la comprensión de nosotros mismos y del mundo en que vivimos” (Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación, 2018, p. 3).

De acuerdo con Agis (2022, p. 49), “la investigación científica es un proceso encaminado a ampliar los conocimientos que poseemos...Aunque la investigación científica se realice en muchos casos individualmente, es un fruto colectivo y generalmente cooperativo, que debe ser concebido respondiendo al alto objetivo de mejorar la vida humana, a través de la ampliación del conocimiento, procurando no perjudicar al medio ambiente en el que se desarrolla la vida de los animales humanos y no humanos. Lo que este alto ideal de la investigación científica nos indica es que no se trata de una acción o proceso técnico, sino que se trata de un acto responsable inherente a nuestra condición humana”.

La investigación implica un proceso encaminado a ampliar el cuerpo de conocimientos que se posee y, como cualquier otra actividad del ser humano, contiene un componente que la determina, el componente ético. “Ser ético es parte de un proceso de planeación, tratamiento,

evaluación inteligente y sensible, en el cual el investigador busca maximizar los buenos productos, así como minimizar el riesgo y el daño” (Sieber, 2001, p. 25). En este sentido, los/as investigadores/as deben tener una formación ética; no basta con poseer conocimientos y dominar ciertas competencias propias del campo profesional de especialización, es también imprescindible que se asuma la ética como parte de la actividad que caracteriza a quien investiga.

Así, la investigación científica plantea numerosas cuestiones de carácter ético que deben ser abordadas con detenimiento porque afectan no solo a los ámbitos o temas sobre los que se investiga, sino también al desarrollo de la propia actividad científica en sus distintas facetas y dimensiones.

Las cuestiones éticas están presentes durante todo el proceso investigador, es decir, el/la investigador/a tiene un compromiso ético con el procedimiento que sigue para desarrollar su investigación, con las fuentes que consulta para obtener los datos, así como con los resultados obtenidos y los efectos que los resultados de esa investigación pudieran generar. En otras palabras, en cada etapa de la investigación se han de tomar decisiones que requieren la aplicación de criterios y principios éticos que permiten decidir cuál es la mejor actuación posible.

Desde estas perspectivas, la ética en la investigación se configura como uno de los pilares básicos del sistema de Ciencia, Tecnología e innovación, como así lo recoge la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación y, del mismo modo, la integridad científica se hace consustancial a la actividad investigadora, pues sirve de orientación y garantía para lograr una buena praxis, sustenta la confianza de la sociedad en general en la ciencia y en el quehacer de los y las investigadores e investigadoras y constituye, además, el fundamento y la base para el avance del conocimiento.

La integridad en la investigación científica representa un gran desafío (Casimiro et al., 2020) y se identifica con un patrón de conducta que conlleva la observancia y promoción de estándares profesionales y principios morales (Código de Buenas Prácticas Científicas del CSIC, 2021).

Puede ser entendida como el “compromiso de las instituciones en seis valores fundamentales: honestidad, confianza, equidad, respeto, responsabilidad y valentía, valores de los que fluyen principios de comportamiento que permiten a las comunidades académicas traducir los ideales en acción” (International Center for Academic Integrity, 2021, p. 4).

Son varios los agentes que generan y transmiten el conocimiento que contribuye al desarrollo de la ciencia y la tecnología; entre ellos destacan las universidades, las instituciones y centros específicos de investigación, las sociedades científicas y las academias. El papel de estos agentes es fundamental a la hora de impulsar y respetar los principios fundamentales que deben regir la praxis investigadora; en este sentido, “...debieran adoptar códigos de buenas prácticas e impulsar, definir, implementar y difundir políticas claras de integridad científica” (Declaración Nacional sobre Integridad Científica, 2015, p. 1).

### **3. Los códigos éticos de investigación**

La constatación de que determinadas cuestiones en el proceso investigador son objeto de conflicto y debate entre profesionales ha dado lugar al desarrollado de códigos éticos o deontológicos en los diversos campos de la actividad científica y profesional. Ya en el año 1999 la UNESCO, en su Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico, establecía que:

Todos los investigadores deberían comprometerse a acatar normas éticas estrictas y habría que elaborar para las profesiones científicas un código de deontología basado en los principios pertinentes consagrados en los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos. La responsabilidad social que incumbe a los investigadores exige que mantengan en un alto grado la honradez y el control de calidad profesionales, difundan sus conocimientos, participen en el debate público y formen a las jóvenes generaciones. Las autoridades políticas deberían respetar la acción de los científicos a este respecto. Los programas de estudios científicos deberían incluir la ética de la ciencia, así como una

formación relativa a la historia y la filosofía de la ciencia y sus repercusiones culturales. (p. 8).

Un código ético o deontológico es un “conjunto de normas y deberes dirigidos a un colectivo de profesionales para guiar el ejercicio de su profesión desde una perspectiva ética” (Código Deontológico del Colegio Profesional de Protésicos Dentales de Aragón, s.f., Preámbulo). Es un documento vivo que se actualiza regularmente y que ha de tener en cuenta las diferencias locales o nacionales en su aplicación (Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación, 2018) y recoge un conjunto de criterios con normas y valores que asumen quienes llevan a cabo correctamente una actividad profesional” (Código Deontológico del Psicólogo, 1987).

Para Tiana (2011, p. 41), “El código deontológico es una formulación explícita de los compromisos y los deberes profesionales que los miembros de una profesión deben asumir y aplicar en su ejercicio cotidiano”. Según Tojar (2006, p. 167), “en este tipo de códigos se incluye una serie de normas acerca del correcto proceder o, al menos, sugerencias para sensibilizar y hacer reflexionar a los/as investigadores/as y profesionales sobre los dilemas y cuestiones con que se enfrentan en sus actuaciones cotidianas”.

Siguiendo a Sandín (2003), todo código ético tiene dos funciones principales:

- Primero, identificar el estatus profesional de la categoría de trabajo, estableciendo sus obligaciones, funciones, prácticas, etc.
- En segundo lugar, los códigos de ética constituyen un intento de explicar que el ejercicio de la profesión tiene un compromiso hacia su bienestar y de las personas a las cuales se dirige, por encima de cualquier otra consideración.

De las definiciones recogidas se deriva que, en el caso de la investigación, un código ético hace referencia al conjunto de normas y

deberes que regulan la actividad investigadora. En suma, un código ético va más allá de las obligaciones y exigencias que requiere el desarrollo de la propia investigación y entra de lleno en la ética profesional y en aquello que ha de ser considerado como una práctica profesional adecuada y de calidad.

### **3.1. Desarrollo de los códigos éticos de investigación**

En el desarrollo de los códigos éticos de investigación las circunstancias históricas y los valores de cada época han tenido un papel fundamental. Hay que decir que fue a raíz de conocer los experimentos realizados por los nazis durante la segunda guerra mundial, cuando se establecieron los primeros códigos éticos en investigación en el contexto mundial.

Así, en el año 1947 se desarrolló el Código de Nuremberg, que establecía distintos principios considerados fundamentales para el establecimiento de procesos de investigación con seres humanos. Entre esos principios destacaban:

- Que los sujetos deben consentir de manera voluntaria su participación en el estudio.
- Que el experimento debe reproducir resultados provechosos para el bien de la sociedad.
- Que el experimento debe diseñarse y basarse en los resultados de la experimentación previa con animales.
- Que el experimento debe evitar todo tipo de lesiones, todo sufrimiento físico y o mental innecesario.
- Que ningún experimento debe llevarse a cabo cuando existen razones que puedan producir serias incapacidades o la muerte.

Este código ético fue un referente para la Declaración de Helsinki realizada en el año 1964, segunda efeméride en lo que a los códigos éticos se refiere. La Declaración de Helsinki, adoptada por la 18ª Asamblea General de la Organización Mundial de la Salud y revisada posteriormente, en sucesivas asambleas (Tokio 1975; Venecia, 1983; Hong-Kong, 1989;



Sowrset West-Sudáfrica, 1966; Edimburgo, 2000; Washintgon, 2002; Tokio, 2004; Seúl, 2008; Brasil, 2013), se centra en la perseverancia del rigor científico de los procesos de investigación, su autorregulación ética y científica a través de protocolos formulados y aplicados por los investigadores (Sandín, 2003).

Sin duda alguna, el Código de Nuremberg y la Declaración de Helsinki marcaron un hito en el desarrollo de la ética en la investigación científica, si bien se centraban exclusivamente en la investigación biomédica.

No fue hasta finales de la década de 1960 cuando las asociaciones norteamericanas de psicología, política, sociología y antropología crearon sus respectivos códigos éticos y guías que han ido actualizando a lo largo de los años:

- En 1966 la Asociación de Psicológica Americana (American Psychological Association, APA) adoptó su primer código centrado en la investigación y denominado «Principios éticos para guiar la investigación con seres humanos».
- En 1968 la Asociación Americana de Ciencia Política (American Political Science Association, APSA) crea su primera guía titulada «Problemas éticos de académicos y politólogos».
- En 1969 la Asociación de Sociológica Americana (American Sociological Association, ASA) aprueba su primer «Código de ética».
- En 1972 la Asociación Antropológica Americana (American Anthropological Association, AAA) adopta su primera guía: «Principios de responsabilidad profesional».

Más específicamente, “en julio del año 1966 se incluyen las disciplinas sociales y de la conducta en la regulación federal estadounidense que guiaba las investigaciones con seres humanos, dando un impulso al interés de la ética de la investigación social” (Santi, 2016, p.

35). Por entonces, el servicio de Salud Pública de los Estados Unidos afirmaba:

«[E]xiste un amplio rango de investigaciones sociales y del comportamiento que no implican un riesgo personal para los participantes. En estas circunstancias, sin importar si la investigación es clasificada como investigación del comportamiento, social, médica u otra, las consideraciones a tener en cuenta son: la naturaleza completamente voluntaria de la participación del sujeto, el mantenimiento de la confidencialidad de la información obtenida de la persona, y la protección del sujeto por un uso inadecuado de los resultados de la investigación».

Según lo recogido en la afirmación anterior y más allá del tipo de investigación de que se trate, lo relevante desde el punto de vista de la investigación era asegurar la participación voluntaria en la misma, el mantenimiento de la confidencialidad y el correcto uso de los resultados obtenidos, con el fin de proteger a los participantes.

Unos años más tarde, en 1971, la guía elaborada por el Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los Estados Unidos (Department of Health, Education and Welfare, DHEW) aborda la problemática de los daños y señala explícitamente que las investigaciones sociales y del comportamiento pueden generar daños, además de los físicos, en los participantes.

En el año 1979, en los Estados Unidos, la Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos en Investigación Biomédica y del Comportamiento (National Commission for The Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research) publica el Informe Belmont, en el cual se señalan tres principios éticos generales que constituirán los estándares éticos de la investigación: el respeto, la beneficencia y la justicia. Según Opazo (2011, p. 664) estos principios se refieren a lo siguiente:

- El respeto por las personas. En la investigación hay que respetar la autonomía personal de los participantes y,

además, se subraya la obligación de proteger a las personas con disminución de ella.

- El principio de beneficencia supone evitar cualquier sufrimiento innecesario, injuria o cualquier otro prejuicio y conseguir el máximo bienestar y minimizar los daños posibles.
- El principio de justicia supone un trato igualitario a todos los participantes de la investigación.

Otro de los sucesos que favoreció la reflexión en torno a los aspectos éticos de la investigación social fue la divulgación de algunos casos éticamente problemáticos. Nos referimos a la investigación sobre la obediencia a la autoridad de Stanley Milgram (1961), la realizada por Laud Humphreys (1970), conocida como «tearoom trade», o el experimento de Philip Zimbardo (1971) sobre la vida en prisión. Estas investigaciones generaron un gran debate tanto en el ámbito académico como fuera de él, haciendo patentes ciertos problemas éticos antes no considerados en el contexto de las ciencias sociales. Asimismo, estos casos contribuyeron a la reflexión en diversas sociedades científicas, sobre los aspectos éticos que debían ser considerados al utilizar seres humanos en la investigación e impulsaron la creación de códigos y guías éticas entre las principales asociaciones de científicos sociales americanos.

### **3.2. Principios y buenas prácticas en investigación**

El trabajo de los y las investigadores/as en cualquier área o ámbito de conocimiento se rige por una serie de principios o normas comunes y ampliamente aceptadas. En ocasiones, las presiones que experimenta un/a investigador/a en su recorrido profesional pueden hacer que ponga en práctica conductas que atentan contra la integridad investigadora.

Tal como se recoge en el Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación (2018), el incumplimiento de unas buenas prácticas de investigación resulta irreconciliable con las responsabilidades profesionales y perjudica los procesos de investigación. Dicho incumplimiento lo refiere este código a dos cuestiones fundamentales:

- 1) Conducta indebida en investigación y otras prácticas inaceptables. Se define como la invención de resultados que se registran como reales; la falsificación o manipulación de materiales, equipos o procesos de investigación, o el cambio, omisión o supresión de datos o resultados sin justificación; el plagio o utilización de las ideas de otras personas sin citar adecuadamente la fuente original, violando así los derechos de autoría y producción intelectual.
- 2) Hacer frente a incumplimientos y acusaciones de conducta indebida. Principios como la integridad o la imparcialidad deben incorporarse en todos los procesos de investigación.

Todas las conductas reconocidas como inapropiadas han dado lugar a la promulgación de códigos, normativa y legislación, que recogen los valores y principios compartidos por los/as profesionales en el ámbito de la investigación científica. En efecto, los códigos éticos recogen una serie de principios básicos y normas éticas que los configuran. Por ejemplo, entre los valores básicos a los que se hace referencia en el Código de Buenas Prácticas Científicas del CSIC (2021), figuran la honestidad, la transparencia, la profesionalidad, la responsabilidad, la objetividad, la imparcialidad, la independencia, la fiabilidad, la diligencia, el respeto y el reconocimiento de la labor de otros.

En el año 2015, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y la Confederación de Asociaciones Científicas de España (COSCE) elaboran y presentan una Declaración Nacional sobre Integridad Científica aplicable a todos los campos de investigación y disciplinas científicas y coincidente con las principales declaraciones, códigos e informes relevantes sobre este particular, en la que se establecen una serie de principios éticos y responsabilidades profesionales relativas a la actividad investigadora. Concretamente, alude a los siguientes principios:

- Propósito y objeto de la investigación. La investigación debe contribuir al avance del conocimiento en beneficio de la

humanidad, respetando la dignidad del ser humano y la autonomía de su voluntad, protegiendo los datos de carácter personal, garantizando el bienestar de los animales y preservando el medio ambiente.

- Fiabilidad de los resultados. Se debe perseguir un conocimiento objetivo que pueda ser asumido como cierto, basado en resultados contrastados y validados para poder garantizar su credibilidad y solvencia.
- Metodología. Se emplearán métodos y procedimientos adecuados y las conclusiones se basarán en un análisis crítico e independiente de todos los resultados obtenidos, interpretándolos de forma completa y objetiva.
- Registro de datos y resultados. Los datos y resultados se deben registrar con precisión, exactitud y claridad, para facilitar su verificación, reproducción y repetición.
- Difusión y comunicación pública de resultados. Los resultados se difundirán de forma abierta, transparente y honesta, evitando interpretaciones subjetivas o abusivas de los resultados y omisiones intencionadas que generen confusión, creen falsas expectativas o hagan concebir la existencia de soluciones inmediatas o inexistentes.
- Autoría. Los/as investigadores/as deben responsabilizarse del contenido de sus estudios, informes, publicaciones, etc. Deben incluir como autor/a a quien haya contribuido de forma significativa al trabajo y deben citar cualquier trabajo previo divulgado que haya influido en su investigación.
- Gestión de recursos. Se debe hacer un uso responsable de los medios y recursos disponibles, destinándolos a los fines previstos, administrándolos y gestionándolos conforme a criterios de economía, transparencia y eficiencia.
- Cooperación en el grupo de investigación. Los miembros de un grupo de investigación deben sostener una

comunicación franca, abierta y continua que permita la adecuada comprensión e interpretación de la investigación desarrollada en el seno del grupo.

- Ejercicio de liderazgo. Se debe ejercer un tutelaje y liderazgo justo, sensato y responsable.
- Promoción de la investigación responsable. Se colaborará con las instituciones a las que estén adscritos los/as investigadores/as en la promoción de una buena praxis en investigación.
- Colaboración con otras entidades. Se salvaguardará la información y conocimientos propiedad de la institución de adscripción de los/as investigadores/as, consensuando los objetivos, respetando los derechos de las partes intervinientes y asumiendo las obligaciones pactadas.
- Transferencia de conocimiento. Se respetarán las políticas de propiedad industrial e intelectual propias de las instituciones.
- Evaluación. En la evaluación de cualquier trabajo de investigación se actuará conforme a criterios de confidencialidad, imparcialidad, objetividad, independencia y diligencia.
- Conflicto de intereses. Se deberá declarar cualquier conflicto de intereses real, aparente o potencial que pueda influir indebidamente o comprometer el adecuado cumplimiento de la actividad investigadora.
- Política de integridad. Las instituciones deben comprometerse en la creación de entornos científicos adecuados, fomentando una conducta responsable en investigación.

Por su parte, el Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación (2018) pretende contribuir a la formulación de los principios de investigación, definir los criterios de una conducta

investigadora adecuada, maximizar la calidad y la solidez de la investigación y responder de forma apropiada a las amenazas a la integridad en la investigación o a los incumplimientos de esta. Aplicable a la investigación en todos los ámbitos científicos y académicos, señala cuatro principios fundamentales de integridad en la investigación:

- Fiabilidad a la hora de garantizar la calidad de la investigación, que se refleja en el diseño, la metodología, el análisis y el uso de los recursos.
- Honradez, a la hora de desarrollar, realizar, revisar, informar y comunicar la investigación de una manera transparente, justa, completa e imparcial.
- Respeto hacia los colegas, los participantes en la investigación, la sociedad, los ecosistemas, el patrimonio cultural y el medioambiente.
- Responsabilidad por la investigación, desde la idea a la publicación, por su gestión y su organización, por la formación, la supervisión y la tutoría y por su impacto en su sentido más amplio.

En este código también se describen las buenas prácticas de investigación referidas a ocho ámbitos que se concretan en los siguientes: entorno de la investigación; formación, supervisión y tutoría; procedimientos de investigación; salvaguardas; prácticas y gestión de datos; trabajo en colaboración; publicación y difusión; revisión, evaluación y edición (Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación, 2018)

#### **4. La integridad académica en la investigación: un estudio empírico**

La integridad en la investigación es un tema objeto de estudio en la academia desde hace años, pero es sobre todo en las últimas décadas, a raíz de los cambios sociales y en el entorno de la investigación, cuando se realizan intensos esfuerzos para promover y garantizar una cultura de integridad en la investigación.

En este sentido, numerosos estudios han evidenciado, por un lado, la prevalencia de conductas que van en contra del cumplimiento de buenas prácticas en la investigación en los distintos ámbitos del saber y, por otro lado, la necesidad de adoptar medidas para fortalecer la integridad y la ética en las instituciones y organizaciones de investigación (Feenstra et al., 2021; Gopalakrishna et al., 2022; Holtfreter et al., 2020).

La mala praxis afecta a los procedimientos de investigación y, tal y como recoge el Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación (2023), puede tener lugar en el entorno de la investigación, la formación, la supervisión y tutoría, en la gestión de los datos, en el trabajo en colaboración, la publicación, la difusión y autoría y en la revisión y evaluación. Pero, ¿cuáles son esas conductas no éticas que vulneran los principios de la integridad académica? Estudios al respecto como los de Mosteiro-García et. al (2021), Muñoz y Espiñeira (2023), Krokoszcz (2021) y Resnick (2020), señalan entre las conductas deshonestas habituales en la investigación aquellas referidas a la publicación, difusión y autoría de los resultados como el plagio y el autoplagio o la fabricación y falsificación de datos. Por su parte, Steneck (2006) identifica tres tipos de comportamiento en la investigación: además de las FFP (Fabricación, Falsificación y Plagio), las conductas cuestionables (QRP) y las conductas responsables de investigación (RCR).

En la línea de los estudios citados, un grupo de investigadores e investigadoras del sistema universitario de Galicia, configurado por las Universidades de Santiago de Compostela, A Coruña y Vigo, lideran desde el año 2019 un equipo interuniversitario de referencia que ha puesto su foco de atención investigadora en la integridad académica en el contexto universitario (plagio académico, políticas institucionales, integridad académica en la comunidad universitaria y en las revistas científicas), bajo la financiación de la Xunta de Galicia.

Su actividad investigadora desde el año 2022 se ha centrado en la integridad académica en la investigación. A continuación, daremos cuenta de los resultados de una de las últimas investigaciones contextualizada en el marco de la Universidad de Santiago de Compostela.



El estudio realizado con la participación de personal docente e investigador (PDI) de la Universidad de Santiago de Compostela tenía como objetivo conocer su percepción de la realización de conductas deshonestas en la investigación y sus causas. Para dar cuenta de ese propósito se planteó una investigación descriptiva y transversal de tipo encuesta.

Participaron en el estudio un total de 113 profesores y profesoras de la Universidad de Santiago de Compostela, seleccionados a través de un muestro no probabilístico e intencional. Un 58,4% tienen entre 21 y 40 años de experiencia docente e investigadora y un 41,6% entre 1 y 20 años. El personal docente e investigador participante en la investigación imparten docencia en titulaciones de las ramas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas (38.1%), Artes e Humanidades (17.7%) y Ciencias de la Salud (17.7%).

Según la categoría profesional, la mayor parte del profesorado participante son Titulares de Universidad (46.0%), Catedráticos/as de Universidad (17.7%) y Contratados/as Doctores/as (15%). El resto de la muestra se distribuye en las categorías de Titulares de Escuela Universitaria (0.9%), Ayudantes Doctores/as (8%), Asociados/as (4.4%), Interinos/as (4.4%), Colaboradores/as (1.8%) y Becarios/as de investigación (1.8%).

La información fue recogida a través del Cuestionario en línea de Integridad Académica (*CUGIA-P2*), que evalúa la percepción del personal docente e investigador sobre la frecuencia y gravedad de malas conductas en la praxis investigadora. El cuestionario está configurado por un bloque inicial de preguntas de carácter académico (4 ítems) y un total de 37 ítems medidos en una escala de cinco puntos, de 1 (nada frecuente/nada grave/totalmente en desacuerdo) a 5 (muy frecuente/muy grave/totalmente de acuerdo) que evalúan, por un lado, la frecuencia y gravedad (26 ítems) con la que se producen conductas deshonestas en la investigación en cuatro dimensiones (integridad en la actividad investigadora; en la interacción con los participantes; en el manejo de los datos; en la publicación de los resultados de la investigación) y, por otro, las causas que pueden llevar al profesorado a la realización de dichas prácticas (11 ítems).

El cuestionario cuenta con las propiedades psicométricas que ha de tener un instrumento de medida de estas características. Fue validado por personas expertas en integridad académica; también se calculó su fiabilidad mediante Alfa de Cronbach, obteniendo un coeficiente de .941, lo que indica una elevada consistencia interna en las respuestas. Su aplicación se realizó de forma online a través de las listas de correo electrónico de las tres universidades involucradas en el estudio, durante los meses de abril y mayo de 2022. Finalmente, hay que indicar que se realizaron análisis descriptivos e inferenciales haciendo uso de pruebas no paramétricas debido al incumplimiento de las condiciones de normalidad y de homocedasticidad de las varianzas.

En este trabajo nos centraremos en los análisis y resultados más significativos en relación con la integridad académica respecto a la actividad investigadora, a la interacción con los participantes y al manejo de los datos.

Así, en relación con la frecuencia de realización de conductas deshonestas (ver Tabla 1, al final del capítulo), los principales resultados de este estudio ponen en evidencia que es frecuente *Realizar investigaciones solo por interés, aunque no tengan impacto social* (M=3.45; DT=1.047) y *Realizar investigaciones para las que no se tiene preparación suficiente* (M=2.58, DT=.952). También resulta frecuente *Omitir la devolución de información a los participantes en la investigación* (M=2.61, DT=1.175) y *Omitir la custodia de datos primarios* (M=2.47, DT=1.172). Sin embargo, es menos frecuente llevar a cabo conductas deshonestas referidas a las personas participantes tales como *Usar sin autorización información confidencial* (M=1.98, DT=1.068), *Tratar de forma poca respetuosa a las personas que participan en la investigación* (M=1.82, DT=.992) y *Utilizar el engaño para hacer que las personas participen en la investigación sin causa justificada* (M=1.69, DT=.880).

Por lo que respecta a la gravedad de las conductas deshonestas (ver Tabla 2, al final del capítulo), se considera muy grave *Fabricar datos en la investigación* (M=4.68, DT=.895), *Inventar resultados de la investigación y registrarlos como reales* (M=4.72, DT=.874) y *Alterar los datos de la investigación para obtener los resultados esperados* (M=4.68, DT=.926). De

menor gravedad es para el personal docente e investigador *Realizar investigaciones por interés* (M=2.88, DT=1.283), *Omitir la solicitud del consentimiento informado a los participantes de la investigación* (M=2.06, DT=1.088) y *Realizar investigaciones para obtener un beneficio económico* (M=3.35, DT=.1.329).

En cuanto a las causas que más inciden en la realización de las conductas que atentan contra la integridad en la investigación (ver Tabla 3, al final del capítulo) el personal docente e investigador de la muestra indica: *Necesidad de avanzar en la carrera académica* (M=4.37, DT=.758); *Presión autoimpuesta por publicar artículos de impacto para la acreditación a cuerpos docentes* (M=4.46, DT=.684) y *Exigencia excesiva de las tareas burocráticas* (M=3.59, DT=.1.268). Las causas menos frecuentes son: *Desconocimiento de las normas y códigos éticos* (M=2.46, DT=.1.138); *Escasa valoración de la investigación* (M=2.24, DT=.1.259) y *Escasa motivación para la realización de estas tareas* (M=2.92, DT=.1.100).

## 5. Conclusiones

En el presente capítulo se ha intentado reflexionar sobre el concepto de integridad y de ética en la investigación. También se ha procurado reflejar cómo se han desarrollado los códigos éticos y de buenas prácticas en la investigación, intentando poner en valor la importancia de la integridad al presentar los resultados de un estudio sobre esta temática.

En las universidades, centros de referencia en investigación, se espera que el personal docente e investigador realice su actividad investigadora, la cual forma parte de su actividad profesional, del modo más riguroso posible, respetando los estándares actuales de calidad y también, con la mayor honestidad intelectual, es decir, guiados por una conducta honesta e íntegra.

Para dar respuesta al principio de integridad, el personal investigador ha de actuar conforme a los principios desarrollados en los distintos códigos éticos, en los que se recogen las normas y deberes que regulan, en todos los ámbitos de conocimiento, la práctica investigadora, que ha de estar presidida por valores como la honestidad, la objetividad o la imparcialidad garantes de una investigación de calidad.

Numerosos estudios (Krokosz, 2021; Mosteiro-García et. al. 2021; Muñoz y Espiñeira, 2023; Resnick, 2020) han mostrado la importancia de adoptar una actitud íntegra en todas las fases que conforman la actividad investigadora, a la par que han evidenciado que hay prácticas que van en contra de los principios éticos de la investigación científica, entre las que cabe citar, principalmente, las derivadas de realizar investigaciones por interés, o bien, para las que no se tiene preparación suficiente.

El incumplimiento de buenas prácticas en la investigación perjudica la credibilidad de esta. En este sentido, cabe preguntar el porqué de esta falta de integridad en la ejecución de la actividad investigadora. Tal y como relatan los/as investigadores/as del trabajo presentado, la propia estructura de las organizaciones e instituciones lleva al personal investigador al incumplimiento de este tipo de prácticas.

La percepción del personal docente e investigador de nuestro trabajo muestra tres de las principales motivaciones que llevan a la adopción de conductas no éticas en el desarrollo de sus investigaciones, esto es, la necesidad de avanzar en la carrera académica, la presión por publicar para la acreditación a cuerpos docentes, y la exigencia excesiva de las tareas burocráticas. También ha quedado patente que ciertas conductas, dada su importancia y gravedad, no son aceptables en la práctica investigadora. Nos referimos a aquellas tradicionalmente denominadas FFP: la invención de datos como si fueran reales, la manipulación y alteración de los resultados de investigación y el uso de las ideas de otros sin citar la autoría original.

Estos hallazgos abren nuevas vías de estudio y reflexión y sugieren la conveniencia de generar un debate en torno a la responsabilidad de las universidades y de su personal investigador sobre como hacer frente a la mala praxis en la investigación, al mismo tiempo que se hace necesario continuar indagando en los motivos subyacentes de este tipo de prácticas.

Es fundamental que el personal investigador tenga conocimiento de las prácticas éticas relacionadas con su ámbito de conocimiento y que se les forme para ello. En este sentido, hacemos propias las siguientes

palabras, escritas en el Preámbulo del Código Europeo de conducta para la integridad en la investigación (2023):

Constituye una responsabilidad básica de la comunidad investigadora la de formular los principios de la investigación, definir los criterios para un comportamiento adecuado en la investigación, maximizar la calidad, fiabilidad y solidez de la investigación y sus resultados, y responder adecuadamente a las amenazas o violaciones de las buenas prácticas de investigación.

*Este capítulo de libro se vincula al Contrato OTR1222 (Contrato art. 83 LOU), Integridade académica: visión do profesorado e estudantes das universidades públicas do Sistema universitario de Galicia (04/03/2022-04/11/2022). Xunta de Galicia. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.*

## 6. Referencias bibliográficas

- Agís, M. (2022). Ética y deontología profesional en la investigación científica. En J.M. Muñoz y A. P. Porto (Eds.), *Plagio y Honestidad Académica en Educación Superior* (pp. 47-55). Peter Lang.
- Ajzen, I. (2011). The Theory of Planned Behaviour: Reactions and Reflections. *Psychology and Health*, 26(9), 1113-1127. Disponible en la dirección electrónica <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>.
- Casimiro-Urcos, J., Rojas-Salazar, A., Castro-Llaja, L, Casimiro-Urcos, C., y Casimiro-Urcos, W. (2020). Percepción de los profesores de universidades peruanas respecto a la conducta responsable en investigación. *Medisur*, 18(3), 345-351. Disponible en la siguiente dirección electrónica <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4633>
- Código de Buenas Prácticas Científicas del CSIC (2021). Disponible en la dirección [https://www.cnb.csic.es/images/2021/CBPC\\_CSIC2021.pdf](https://www.cnb.csic.es/images/2021/CBPC_CSIC2021.pdf)

- Código Deontológico de Protésicos Dentales de Aragón (s.f.). Disponible en la dirección <https://www.coppda.com/Documentos/Publicos/CodigoDeontologico/COPPDA%20-%20CODIGO%20DEONTOLOGICO.pdf>
- Código Deontológico del Psicólogo (1987). Disponible en la dirección electrónica <https://www.cop.es/pdf/CodigoDeontologicodelPsicologo-vigente.pdf>
- Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación (2018). [https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/01/SP\\_ALLEA\\_Codigo\\_Europeo\\_de\\_Conducta\\_para\\_la\\_Integridad\\_en\\_la\\_Investigacion.pdf](https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/01/SP_ALLEA_Codigo_Europeo_de_Conducta_para_la_Integridad_en_la_Investigacion.pdf)
- Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación (2023). Disponible en <https://allea.org/wp-content/uploads/2024/01/The-European-Code-of-Conduct-2023-ES.pdf>
- Declaración nacional sobre Integridad Científica (2015). Disponible en [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Declaraci%C3%B3n-Nacional-Integridad-Cient%C3%ADfica .pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Declaraci%C3%B3n-Nacional-Integridad-Cient%C3%ADfica.pdf)
- Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico (1999). Disponible en la dirección <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116994>
- Espiñeira-Bellón, E. M.<sup>ª</sup>, Muñoz-Cantero, J. M., Porto-Castro, A. M.<sup>ª</sup>, y Mosteiro-García, M.<sup>ª</sup> J. (2023). Perceptions and effectiveness of plagiarism detection mechanisms in Spanish, Portuguese and Latin American Social Sciences journals. *RELIEVE*, 29(2), art. M2. Disponible en la dirección <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29097>
- Feenstra, R. A., Delgado López-Cózar, E., y Pallarés-Domínguez, D. (2021). Research Misconduct in the Fields of Ethics and Philosophy: Researchers' Perceptions in Spain. *Sci Eng Ethics* 27(1). <https://doi.org/10.1007/s11948-021-00278-w>
- Gopalakrishna, G., Ter Riet G. Vink, G. Stoop, I., Wicherts, J. M., y Bouter, L. M. (2022). Prevalence of questionable research practices, research misconduct and their potential explanatory factors: A survey among academic researchers in The Netherlands. *PLoS One*, 17(2). Disponible en <https://doi.org/10.12688/2Ff1000research.110664.2>
- Holtfreter, K., Reisig, M. D., Prat, T.C., y Mays, R. D. (2020). The perceived causes of research misconduct among faculty members in the natural, social and applied sciences. *Studies in Higher Education*, 45(11). 2162-2174. Disponible en <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1593352>
- International Center for Academic Integrity (2021). <https://academicintegrity.org/>

- Krokosz, M. (2021). Plagiarism in articles published in journals indexed in the Scientific Periodicals Electronic Library (SPELL): a comparative analysis between 2013 and 2018. *International Journal of Educational Integrity*, 17(1). <https://doi.org/10.1007/s40979-020-00063-5>
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 131, de 2 de junio de 2011.
- Mosteiro-García, M. J., Espiñeira-Bellón, E. M., Porto-Castro, A. M., y Muñoz-Cantero, J. M. (2021). El alumnado universitario ante la comisión de plagio por parte de sus compañeros/as. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 391-409. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.424381>.
- Muñoz-Cantero, J. M. y Espiñeira Bellón, E. M. (2024). Intelligent Plagiarism as a Misconduct in Academic Integrity. *Acta Médica Portuguesa*, 37(1), 1-12. Disponible en <https://doi.org/10.20344/amp.20233>
- Opazo, H. (2011). Ética en Investigación: Desde los Códigos de Conducta hacia la Formación del Sentido Ético. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio e Educación*, 9(2), 61-78. Disponible en la dirección electrónica <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.2.004>
- Resnick, D.B. (2020). What Is Ethics in Research & Why Is It Important? *National Institute of Environmental Health Sciences*. Disponible en la dirección <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en la educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill
- Santi, M. F. (2016). *Ética de la investigación en ciencias sociales*. Ediciones Globethics.
- Sieber, J. E. (2001). *Planning Research: Basical Ethical Decision-Making*. Folkman.
- Steneck, N. H. (2006). Fostering integrity in research: definitions. current knowledge. and future directions. *Science and Engineering Ethics*, 22(1), 53-74. Disponible en <https://doi.org/10.1007/pl00022268>
- Tiana, A. (2011). Un nuevo código deontológico para la profesión docente. *CEE Participación educativa*, 16, 39-48. <http://hdl.handle.net/11162/81500>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.

**Tabla 1***Percepción de la frecuencia de conductas deshonestas*

Ítems	Frecuencia		
	N	Media	D.T
1. Realizar investigaciones para las que no se tiene preparación suficiente	113	2.58	.952
2. Realizar investigaciones para obtener un beneficio económico	110	2.66	1.258
3. Realizar investigaciones solo por interés, aunque no tengas impacto social	112	3.45	1.047
4. Omitir la solicitud del consentimiento informado a los participantes en la investigación	108	2.06	1.088
5. Usar sin autorización información confidencial de los/a: participantes en la investigación	108	1.98	1.068
6. Tratar de forma poca respetuosa a las personas que participan en la investigación	109	1.82	.992
7. Utilizar el engaño para hacer que las personas participen en la investigación sin causa justificada	108	1.69	.880
8. Fabricar datos en la investigación	111	1.95	.994
9. Inventar resultados de la investigación y registrarlos como reales	111	1.86	.980
10. Alterar los datos de la investigación para obtener los resultados esperados	111	2.13	1.121
18. Omitir la devolución de información a los participantes en la investigación	228	2.61	1.175
19. Omitir la custodia de los datos primarios de una investigación	230	2.47	1.172



**Tabla 2***Percepción de la Gravedad de conductas deshonestas*

Ítems	Gravedad		
	N	Media	D.T
1. Realizar investigaciones para las que no se tiene preparación suficiente	109	3.47	1.175
2. Realizar investigaciones para obtener un beneficio económico	109	3.35	1.329
3. Realizar investigaciones solo por interés, aunque no tengas impacto social	110	2.88	1.283
4. Omitir la solicitud del consentimiento informado a los participantes en la investigación	108	2,06	1,088
5. Usar sin autorización información confidencial de los/a participantes en la investigación	107	4.08	1.198
6. Tratar de forma poca respetuosa a las personas que participan en la investigación	107	4.46	1.003
7. Utilizar el engaño para hacer que las personas participen en la investigación sin causa justificada	105	4.52	1.010
8. Fabricar datos en la investigación	108	4.68	.895
9. Inventar resultados de la investigación y registrarlos como reales	108	4.72	.874
10. Alterar los datos de la investigación para obtener los resultados esperados	108	4.68	.926
18. Omitir la devolución de información a los participantes en la investigación	107	3.51	1.216
19. Omitir la custodia de los datos primarios de una investigación	107	3.77	1.202

**Tabla 3***Causas de realización de conductas deshonestas en la investigación*

Ítems	Frecuencia		
	N	Media	D.T
1. Necesidad de avanzar en la carrera académica	113	4.37	.758
2. Presión autoimpuesta por publicar artículos de impacto para la acreditación a cuerpos docentes	112	4.46	.684
3. Desconocer las normas y códigos éticos que regulan las buenas prácticas en la investigación	112	2.46	1.138
4. Falta de vocación investigadora	112	2.95	1.122
5. Tener poca experiencia investigadora	111	2.85	1.072
6. Falta de tiempo para realizar las actividades investigadoras	112	3.06	1.289
7. Estar poco motivado/a para la investigación	112	2.92	1.100
8. Valorar poco la investigación en comparación con un mayor aprecio de la docencia	111	2.24	1.259
9. Excesiva exigencia de las tareas burocráticas	111	3.59	1.268
10. Estar sometido/a a la fatiga	111	3.35	1.291
11. Tener una excesiva carga de trabajo	111	3.70	1.298

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN ES NECESARIA PARA  
LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

**José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ**

**Catedrático de Teoría de la Educación y Profesor emérito**

<https://www.usc.gal/gl/usc/institucional/profesorado-emerito>

*Universidad de Santiago de Compostela*

*Facultad de Ciencias de la Educación*

*Departamento de Pedagogía y Didáctica*

*Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela*

**Coordinador de RIPEME y del grupo de investigación TeXe**

<https://investigacion.usc.gal/grupos/4581/detalle>

**Webs particulares:** <http://dondestalaeducacion.com/>

<https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFA>

[pNMViiX5\\_HDz0w](https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFA)

**Web institucional:** [JOSE MANUEL TOURIÑAN LOPEZ -](http://www.usc.gal)

[Universidade de Santiago de Compostela \(usc.gal\)](http://www.usc.gal)

**Researcher ID:** <http://www.researcherid.com/rid/L-1032-2014>

**Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-7553-4483>

**Premio Internacional Educa-Redipe 2019 (Trayectoria profesional)**

Resolución de 18 de mayo de 2019

<https://redipe.org/nosotros/premio-educa/>

**Correo electrónico:** [miguelangel.santos@usc.es](mailto:miguelangel.santos@usc.es)

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Nosotros y nuestros clásicos. aprendemos pedagogía, haciendo uso de la filosofía para interpretar y comprender
3. Podemos integrar en una asignatura contenidos de pedagogía general, filosofía de la educación y teorías filosóficas de la educación, por razones pragmáticas, pero no deben ocultarse en ningún caso las razones epistemológicas que distinguen los diferentes contenidos integrados
4. Las disciplinas científicas y las disciplinas académicas sustantivas pueden generar disciplinas aplicadas. Hay pedagogía aplicada y hay filosofía de la educación que es filosofía aplicada y teoría interpretativa de la educación
5. El sentido de acción es más pedagogía y el sentido de vida es más filosofía
6. Mentalidad pedagógica y mentalidad filosófica no se confunden, son diferentes y se complementan en la formación del pedagogo
7. Los sentidos filosóficos de la educación plasmados en la orientación formativa temporal de la educación no anulan ni disminuyen la competencia pedagógica necesaria para educar
8. Transformamos información en conocimiento y, en perspectiva mesoaxiológica, ese conocimiento en educación para educar al hombre y, si este así lo decidiera con su educación, para transformar la sociedad
9. A modo de conclusión. entre la filosofía aplicada a la educación y la pedagogía hay objeto de estudio compartido, hay especificidad diferencial entre ellas y ambas aportan a la formación del pedagogo
10. Referencias bibliográficas

## LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN ES NECESARIA PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

**José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ**  
*Catedrático de Teoría de la Educación*  
*Profesor emérito*  
[Profesorado emérito da USC Universidade de Santiago de Compostela](#)  
Universidad de Santiago de Compostela

### 1. Introducción

En otro trabajo hemos defendido que la Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir y valorar ambas disciplinas, hay que entender cada una de ellas (Tourriñán, 2020a, pp. 25-58).

En el modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación se asume que, en una gran parte de su historia y evolución, el conocimiento de la educación se correspondía con el uso preponderante de la filosofía como fuente generadora del conocimiento de la educación. A esa etapa denominada de la filosofía, por la preponderancia de este tipo de estudios, le sucedió la etapa denominada de la ciencia de la educación y luego vino la etapa de las ciencias de la educación (Tourriñán, 1987a). Por el carácter histórico de este modelo de evolución del conocimiento se acepta y se puede comprender que el hecho de que unas disciplinas nazcan juntas no implica que deban seguir juntas o que no avancen por separado y se consoliden como disciplinas con autonomía funcional, a medida que su conocimiento se va haciendo más específico y su rigor probatorio más singular y particular. El modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación tiene errores conceptuales y hoy se sabe, dado el carácter abierto de la metodología de investigación y la dinámica propia de las revoluciones científicas, que el origen troncal común y la relación subsidiaria e interdisciplinar entre disciplinas no niega su autonomía funcional. Por eso, habiendo origen común se puede aceptar que el desarrollo administrativo y epistemológico de las cátedras de filosofía y pedagogía han seguido sus caminos singulares diferenciados (Tourriñán, 2014).

El conocimiento de la educación crece. Del mismo modo que un organismo vivo se autorregula y transforma a efectos de obtener una mejor adaptación a las circunstancias, y el conocimiento de su crecimiento es el conocimiento de ese dinamismo orgánico, el modo de conocimiento de la educación crece. Es una organización que, una vez configurada con respecto a su objeto de conocimiento -la educación-, produce un determinado tipo de respuestas (conocimientos acerca de la educación). Puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas sin variar el supuesto de conocimiento del que se parte (crecimiento simple); este es el modo típico de crecimiento dentro de cada concepción y permite desarrollar subetapas de crecimiento. Pero, además, puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas, variando el supuesto de conocimiento del que se parte, porque el objeto a conocer se considera con otro nivel de complejidad (crecimiento por innovación); este es el modo típico de crecimiento inter-concepciones y permite, por tanto, distinguir las, atendiendo a sus paradigmas (Tourriñán, 2018, pp. 25-61: Tourriñán y Sáez, 2015, pp. 3-67).

La mejora del conocimiento dentro del supuesto aceptado se entiende como progreso; el cambio de supuesto supone siempre una innovación que afecta a la estructura básica del conocimiento del que se parte. El cambio de supuesto o de paradigma suele ser revolucionario, de ahí que sea en este modo de crecimiento en donde tenga sentido hablar de ruptura epistemológica (Bachelard, 1973 y 1974; Kuhn, 1979; Tourriñán, 2016; Mosterín, 2000; Bunge, 1980 y 1985).

Pensando en la evolución de las disciplinas, desarrollo político administrativo y desarrollo epistemológico no son lo mismo. 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 (Tourriñán, 2019a, pp. 287-330; Tourriñán, 2019b, pp. 93-115).

En esta disertación asumo cuatro tesis respecto de esas cuestiones (Tourriñán, 2016, pp. 863-951):

- Las asignaturas de planes de estudios pueden mezclar contenido de distintas disciplinas sustantivas por razones

pragmáticas, pero las razones pragmáticas no deben confundirse con razones epistemológicas, ni estas ser conculcadas por aquellas

- La pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación es un hecho en la construcción del conocimiento de la educación y en la Pedagogía como carrera: pedagogía y filosofía de la educación son distintas. Hay mentalidad pedagógica y hay mentalidad filosófica
- Las disciplinas científicas y las disciplinas académicas sustantivas pueden generar disciplinas aplicadas. Hay pedagogía aplicada y hay filosofía de la educación que es filosofía aplicada.
- La filosofía de la educación es necesaria, pero no es suficiente en la carrera de pedagogía y el saber que aporta la filosofía de la educación no es el saber que aporta la pedagogía como disciplina.

Resulta plausible afirmar que primero fue la Filosofía, después la ciencia y luego las ciencias de la educación, tal como predica el modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación. Pero, respecto de la evolución del conocimiento de la educación, el modelo de crecimiento del conocimiento de la educación permite una mejor aplicación a la explicación de los acontecimientos ocurridos. Frente al modelo tradicional, no debemos olvidar que la preponderancia de una determinada idea sobre otra es un criterio de estimación social, no un criterio epistemológico. Si se toma como criterio epistemológico, estamos afirmando que el planteamiento filosófico sería una especie en progresiva extinción, por subsunción: un saber primitivo indiferenciado que va siendo vaciado progresivamente por las ciencias particulares. La realidad de los hechos no confirma tal cosa. Existen estudios actuales que prueban que la Filosofía surgió desde el comienzo como una disciplina diferenciada de las restantes (Palop, 1981, pp. 46-52); los problemas que plantean los filósofos y los científicos son distintos (Rey, 1959, pp. 37-38; Strong, 1966, pp. 7-8; Poskett, pp. 25-40), lo cual confirma de nuevo que el descenso del número de personas dedicadas a los problemas filosóficos, incluso siendo correcta esa estimación, no altera la pertinencia

lógica de las preocupaciones intelectuales en las que se ocupan (Tourrián, 2019c, pp. 17-85).

La filosofía es necesaria en el reino del conocimiento y es necesaria en la carrera Pedagogía, pero no es suficiente para resolver el conocimiento de la educación que genera la disciplina Pedagogía. Es un craso error de fundamentación puramente sectaria y gremialista afirmar que, en relación con la educación, la Filosofía tuvo pasado, pero no tiene futuro y no aporta nada a la Pedagogía, o que la Pedagogía no tiene nada que ver con la Filosofía. Yo rechazo y critico esas posiciones nada edificantes que hacen daño a la carrera de pedagogía y a las disciplinas Pedagogía y Filosofía y a sus aplicaciones (Tourrián, 2020b).

En el entorno anglosajón, “Educación”, además del significado de cortesía y urbanidad, tiene el doble sentido de actividad o tarea y de conocimiento de la educación y se habla de ella como actividad y como disciplina (“*Education as a discipline*”), que equivale a *Education Knowledge* o *Knowledge of Education* (educación como objeto de conocimiento o conocimiento de educación) (Peters, 1969 y 1977; Belth, 1971; Tibble, 1996; Walton, 1963; Uljens, 2001). La disciplina “educación”, entendida como conocimiento de la educación, se distingue de *Knowledge Education* (conocimiento como objeto de educación o educación del conocimiento o pedagogía cognitiva), que se usa en el mismo sentido que se habla de *Music Education* o de *Mathematics Education*. A su vez, *Education Knowledge* y *Knowledge Education* se distinguen de *Educational Knowledge* (los conocimientos de la educación, resultados obtenidos con el conocimiento de educación).

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, porque el *Diccionario de la Lengua Española* Real Academia dice que disciplina es “facultad, arte o ciencia” y la educación es una de esas cosas o las tres, según de qué se esté hablando en cada caso (DRAE, 2013).

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 práctico 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 (Tourrián, 2016; William, 2008).

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 (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual, pluralidad de investigaciones, objetividad de conocimiento, complejidad de su objeto, complementariedad metodológica, autonomía funcional y significación, que quiere decir, como principio de metodología de investigación, capacidad de resolución de problemas de educación que tiene el conocimiento de la educación construido (Tourrián, 2017).

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.

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 (Tourriñán, 1990 y 1995).

Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir y valorar ambas disciplinas, hay que entender ambas materias. En la carrera de pedagogía, yo me he criado intelectualmente primero en la disciplina de Filosofía y ha sido la singularidad de la educación como tarea e intervención la que me ha llevado a la disciplina Pedagogía.

En mi etapa de profesor en la Universidad Complutense de Madrid (1974-1980) impartí Filosofía de la educación, Teoría de la educación y Ética y política de la educación en la facultad de Filosofía y ciencias de la educación (creada al amparo del decreto 1974/1973, de 12 de julio, por división de la antigua Facultad de Filosofía y letras). Desde 1980, como profesor numerario de la universidad de Santiago de Compostela, impartí -(primero, en la Facultad de filosofía y ciencias de la educación, creada por Orden de 13 de febrero de 1975, BOE de 19 de septiembre, p. 1993 y, después, en la Facultad de ciencias de la educación, creada por Decreto 384/1996, de 17 de octubre, DOG de 5 de noviembre, p. 9.831)- docencia en pedagogía general y aplicada, en los estudios de grado, y, en los estudios de postgrado, docencia

en fundamentos de metodología de investigación pedagógica, complejidad estructural de la decisión en política educativa y política científica y educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico. El objetivo final en de toda la docencia en la carrera de Pedagogía es formar al alumnado para intervenir fundándose en hechos y decisiones pedagógicas y para ejercer las funciones pedagógicas con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, es decir, con competencia técnica. Nada de eso puede conseguirse sin reconocer la aportación de la Filosofía como cosmovisión del mundo y de la vida, como filosofía aplicada a la educación y como metodología de análisis crítico, dialéctico, fenomenológico y hermenéutico de la educación a la carrera de Pedagogía. pero eso no quiere decir que la Filosofía sea la Pedagogía, que la Filosofía sea solo la filosofía de la educación o que la pedagogía sea solo filosofía de la educación.

Desde estos presupuestos, se puede asumir que la filosofía no es la Pedagogía, que la filosofía de la educación no es la filosofía (aquella es una disciplina aplicada de esta), aunque tiene su lugar propio en la carrera de Pedagogía al lado de la Pedagogía como disciplina y al lado de otras disciplinas que también forman parte de la carrera de Pedagogía. Y también se puede asumir, además, que la disciplina filosofía de la educación, en singular, es diferente a la disciplina filosofías de la educación, en plural, y que ambas hacen una aportación necesaria e insustituible en la carrera de pedagogía. Formar mentalidades es una cuestión de filosofía, de pensamiento crítico, aunque por supuesto la mentalidad pedagógica no se confunda con la mentalidad filosófica.

## **2. Nosotros y nuestros clásicos. Aprendemos pedagogía, haciendo uso de la filosofía para interpretar y comprender**

Iniciamos este epígrafe con una referencia a su denominación: "Nosotros y nuestros clásicos". Así se titula una obra del ya fallecido catedrático de literatura de la Universidad de Santiago de Compostela y profesor mío en los denominados "años comunes" del plan de estudios de filosofía y letras que eran necesarios para continuar después la licenciatura en la sección de Pedagogía de otras universidades, porque en Santiago no existía esa sección en aquellos años (Moreno Báez, 1968).

Ese libro es un ensayo sobre el concepto de clásico y su importancia en la literatura y en la cultura, para poder entender la crítica como instrumento de análisis y construcción de conocimiento. Esto mismo lo hizo Elliot en sus clásicos ensayos *Notas hacia la definición de cultura* (Eliot, 1948) y *qué es un clásico* (Eliot, 1945). Lo que ellos dicen en sus escritos se aplica a la literatura y también a cualquier otro ámbito de conocimiento que haya generado conocimiento disciplinar, ya sea arte, filosofía, geografía, economía, física, etcétera.

En sentido estricto, en nuestra cultura, clásicos, son los autores griegos y latinos. Por extensión, son clásicos también los autores modernos que tuviesen el equilibrio y la medida clásica de manera que pudieran ser presentados a su vez como modelos. Por su carácter temporal y su valor para ser imitados, clásico, es lo encuadrado en una época que debe ser imitada en su pensamiento, usos y costumbres. En su acepción más actual, clásico es lo mismo que consagrado e indiscutible, atendiendo a la significatividad de un autor o de una obra dentro de una corriente de conocimiento y de acuerdo con el canon establecido en esa corriente. De ahí que pragmáticamente se puede decir también que clásicos son aquellos autores que merecen ser explicados en las clases de pedagogía, filosofía, literatura, etcétera, según el área de experiencia cultural que estemos cultivando o utilizando.

La historicidad se une a la etimología del concepto de clásico, porque el hecho de que la etimología de clásico nos lleve al concepto de mejores -del que cuenta porque sobresale de la masa-, no debe hacernos olvidar que el concepto ha sido elaborado desde ideas de orden y proceso de selección, porque una obra no nace clásica, ni adquiere dicho estatus de manera repentina, ni lo pierde de manera aleatoria, porque el canon de selección se encuentra sujeto a revisión, es prescriptivo, normativo y abierto. Las obras "clásicas" no pertenecen a esa categoría desde el momento de su composición, sino que adquieren dicho estatus con posterioridad, una vez que son vinculadas a la categoría desde el canon.

Si esto es así, tiene sentido destacar la necesidad de abandonar la búsqueda ontológica de definiciones conceptuales de clásico y reemplazarla por un análisis que permita reconocer los procesos a través de los cuales se genera y legitima lo clásico (Marrón, 2009, pp. 625-628).

Atendiendo a estos presupuestos, en mis clases de Teoría de la Educación, el alumnado realiza en grupos de cuatro, durante un cuatrimestre y como práctica de la materia un trabajo sobre un autor clásico vinculado al pensamiento pedagógico. En el trabajo deben distinguir contexto histórico-biográfico y sociocultural, pensamiento filosófico y pensamiento pedagógico del autor. En el título del trabajo deben identificar al autor clásico por su nombre y cronología con un lema, una frase o un concepto que identifique su idea de educación o su pedagogía de manera exclusiva y distinta de otros autores. Además, tienen que reflejar en un mapa conceptual de tres niveles como mínimo el contenido que han ido creando. En las conclusiones deben ser capaces de ponderar al autor haciendo ver cuánto tiene de vigencia y qué han aprendido de ese autor sobre fundamentos de la educación (Tourrián, 2020d, pp. 199-215).

En el mapa conceptual se estimará la capacidad de responder al contenido del trabajo desde la perspectiva semántica de “mapa conceptual” que ha sistematizado J. Novak (1998), que puede ser traducida como diagrama funcional de conceptos implicados en el contenido fundamental del trabajo o como organización relacional del campo semántico especializado que vertebra el contenido específico del trabajo.

El mapa conceptual debe reflejar como mínimo los conceptos utilizados en el contenido específico que describe al autor elegido en el trabajo desarrollado, utilizando nexos verbales de unión entre conceptos. Debe hacer referencia a la historia, la filosofía y la pedagogía del autor e integrar las conclusiones y el subtítulo o lema.

El contenido específico del contexto histórico y biográfico del autor contemplará acontecimientos sociales, políticos y culturales de manera sintética que pueden ayudar a entender la vida y obra del autor. También destacará la importancia del autor elegido, desde el punto de vista del grupo, atendiendo a su mayor o menor difusión y reconocimiento de su trabajo en su época, como algo distinto al reconocimiento que pueda tener en la actualidad su trabajo dentro la carrera de Pedagogía o de la disciplina de Pedagogía.

En la parte dedicada al pensamiento filosófico del autor el grupo tratará de explicar la corriente de pensamiento filosófico en que se encuadra

el autor y las tesis más importantes de ese pensamiento, así como cuales de ellas son asumidas por el autor en la obra u obras consultadas que formen parte del trabajo. En el pensamiento filosófico lo importante es entender el hombre en cuanto ser que actúa y conoce y el hombre en cuanto ser que ocupa un lugar en el mundo: qué es el hombre, qué sentido tiene su vida, cómo se alcanza el conocimiento y cómo se actúa.

En la parte dedicada al pensamiento pedagógico del autor, el Grupo de trabajo destacará textualmente las aportaciones del autor, respecto de conceptos tales como educando, educador, concepto de educación y fines fundamentales, posibilidad y necesidad de educar, relación educativa y relación escuela, sociedad, poder y educación. Valorar al autor elegido, atendiendo a sus aportaciones específicas a la educación como actividad. En particular cada autor debe ser identificado en su modo de entender la relación educativa como relación libertad-educación-autoridad que no se limita a comunicar, convivir o cuidar, según proceda. Debe verse en qué consiste la intervención pedagógica y la función pedagógica desde la relación educativa para ese autor: qué hace en la relación educativa y por qué, cómo y para qué lo hace.

El apartado de conclusiones tiene una doble misión. Por una parte, resumir brevemente los objetivos cumplidos del trabajo y justificar, respecto del contenido expuesto, el título-lema específico creado para identificar al autor pedagógicamente. Por otra, relativizar el pensamiento del autor respecto del pensamiento pedagógico anterior y respecto del pensamiento pedagógico posterior. Es un hecho que la pedagogía no se acaba con ese autor, ni todo lo que dice tiene que ser asumido en la posteridad, pero también es seguro que algo ha dicho que permite avanzar en fundamentos de educación referidos a agentes, procesos, productos o medios de educar y al significado, posibilidad y necesidad de educar.

Además, en las conclusiones, se ha de valorar el autor elegido, atendiendo a los cuatro ejes que identifican a los autores como clásicos (fundamentos de educación; formas conocimiento; relación ideas y creencias; relación sociedad-poder-legitimación), de manera que en el autor elegido: 1) se identifiquen lemas, metáforas y antinomias que haya propiciado o hayan surgido respecto de su obra y 2) se denuncien los fundamentalismos y se

justifique la legitimidad de sus ideas, porque ningún autor, en tanto que clásico, es un charlatán de la pedagogía que se deja llevar por la opinionitis pedagógica, o un propagandista de las ideas políticas de un determinado grupo, o un fundamentalista doctrinario que manipula y adoctrina. Se trata de conseguir entender al autor clásico como cumplidor de uno, dos, tres o cuatro de los ejes que lo hacen clásico en pedagogía (Tourriñán, 2022a, pp. 108-117):

- Los clásicos hablan necesariamente de *fundamentos de la educación*; nadie llega a ser clásico por ser propagandista de un grupo político, sino porque es capaz de exponer en sus escritos una visión coherente de los fundamentos de la educación (concepto, finalidades, relación educativa, posibilidad y necesidad de educar, agentes). El clásico siempre tiene una representación mental de su actuación (visión crítica de su método y de sus actos pedagógicos) y de la acción de educar (qué es y cómo se resuelve, relacionando la teoría y la práctica).
- Los clásicos usan *formas de conocimiento* y hay que entender que, en la evolución del discurso pedagógico y según las épocas, en la educación ha habido pensamiento mítico, mágico y supersticioso, pero que también hay pensamiento teórico, tecnológico y práctico y que en cada autor clásico pueden aparecer lemas, metáforas y antinomias como recurso explicativo y de acción. Se trata de entender que el conocimiento de la educación tiene capacidad de resolución de problemas y en definitiva es válido, si sirve para educar.
- Los clásicos afrontan de manera más o menos explícita el sentido de la acción educativa y el sentido de vida; están obligados a *relacionar ideas y creencias* como sustrato de la acción y de la comprensión. Y esto no quiere decir que se plantee en cada discurso el problema de la religación como compromiso de fe religiosa, sino el sentido antropológico más concreto de que las personas viven y se define combinando ideas y creencias en su sentido de vida y acción. De manera tal

que hay que entender que el problema de la relación entre racionalidad y acción humana, entre saber, creer y actuar ocupa un lugar específico en la formación de cada educando y que nadie es ajeno a las creencias tóxicas, a la manipulación, al adoctrinamiento y a los fundamentalismos de tipo ideológico, cultural, político y religioso. Se trata de aprender en los clásicos que la relación educativa implica siempre el riesgo de olvidar que educamos sujetos para que sean personas, agentes actores y autores de su formación y de sus proyectos.

- Los clásicos abordan siempre el *valor cívico-político* de la educación. Por medio de la educación transformamos el conocimiento en educación para educar al hombre y que este pueda transformar la sociedad. La educación es factor de desarrollo social y la sociedad es factor de desarrollo educativo y el reto es conseguir desarrollar identidad y diversidad en cada territorio legalmente definido. Todos los clásicos afrontan el problema de la relación sociedad-poder y legitimación que debe definirse en términos de relación justicia-poder ejercido para educar-verdad. La educación tiene que ser comprendida como una tarea que ha evolucionado hacia la responsabilidad compartida; una tarea de corresponsabilidad en la que hay que establecer los límites entre una prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho de cada uno a decidir sus proyectos, preservando el derecho de cada uno ejercer la tarea que le compete en la educación.

En los clásicos podemos encontrar posiciones metafóricas y lemas que permiten decir que educar es moldear y construir con el niño un mundo explorando la naturaleza y actuando con ella, como defienden los autores vinculados al realismo pedagógico. También podemos decir que educar es *convivir* y centrarse en esa analogía como hicieron Ivan Illich o Makarenko o Baden Powell, desde postulados filosóficos distintos, para fortalecer la importancia del colectivo, lo comunitario y la convivencia en la relación educativa. También podemos decir que educar es *cuidar* de manera que



busquemos credibilidad de esa posición en la distinción que hace K. Jaspers entre obrar técnico y político frente a cuidar y educar, desde la perspectiva de la relación sujeto-objeto, o en la defensa que hacen Noddings y Froebel de la idea de cuidar y la atención moral al sujeto que educamos. Por supuesto, también podemos igualar educar y cuidar con *dejar crecer*, construyendo un pensamiento pedagógico derivado, al estilo no intervencionista de Neill en Summerhill, que vincula afecto y grupo en la relación educativa o al estilo de cuidar naturalista de Rousseau que defiende la educación individual como forma de relación educativa. Y, sin lugar a duda, también podemos construir una igualdad entre educar y *comunicar*, porque el diálogo, desde Platón hasta Freire, ha sido el camino para generar conciencia y sabiduría, partiendo de la base de que la naturaleza humana es dialógica y susceptible de adquirir conciencia de ser y estar en el mundo. Desde ese supuesto podemos liberar al oprimido y generar pedagogía de la autonomía en el más depurado sentido de la *Teoría práctica de la Alfabetización* que es liberadora y concienciadora, siguiendo el pensamiento educativo de P. Freire, autor que asume que la naturaleza humana es de condición *dialógica* y *lingüística-concienciadora*, capaz de significar y simbolizar, que actúa de manera *dialéctica* y *crítica*, tal como las *Pedagogías Críticas* postulan, respectivamente para la acción y la relación teoría-práctica, basándose en Hegel y en Habermas. Pero también podemos educar desarrollando diálogo en la comunicación en el sentido de Platón y aproximar al hombre cada vez más al ideal, o desarrollarlo en el sentido de Rogers, que siempre apunta a la comunicación no directiva como forma de relación educativa. Y también podemos asumir, desde el diálogo como medio, la relación entre educación y actividad y, en consecuencia, construir una propuesta educativa estilo de Freinet o Dewey o Lipman, que siempre apuntan a la comunicación activa, buscando invariantes pedagógicas que den significado al conocimiento de la educación, tal como postula la escuela activa (Noddings, 1992; Touriñán, 2015; Castillejo *et al.*, 1994; Dearden, Hirst y Peters, 1982; Colom *et al.*, 1988; Fullat, 1992; Carr y Kemmis, 1988; Carbonel *et al.*, 2000; Dewey, 1971; Palacios, 1979; Feroso, 1976; Trilla, 2001; Freinet, 1978; Freire, 1975 y 2006; Hegel, 1986; Habermas, 1987 y 2003; Lipman, 2002 y 1988).

Cuidar, convivir y comunicar son conceptos fuente que, gracias a los clásicos, forman parte de la relación educativa. Pero ninguno de ellos agota

los conceptos de perfeccionarse, instruirse y formarse. Hoy estamos en condiciones de afirmar que los términos educacionales han adquirido significado propio basándose en el conocimiento de la educación, de manera que la relación educativa ya no es solo una relación moral o una relación de cuidado y de convivencia y comunicación, sino la forma sustantiva de la intervención ajustada a los rasgos que determinan el significado de 'educación' en su definición real, tomando como punto de partida la actividad común del hombre desde el conocimiento de la educación (Tourrián, 2013a, 2013b y 2013c y 2015).

Herbart reclamó para el educador la mirada pedagógica especializada, 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 felicitarlo 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 sin renunciar al subsidio de la ética, la psicología o la antropología; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a '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).

Llegar a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos implica comprender cómo avanzamos desde la corriente de conocimiento de

la educación a la disciplina y de la disciplina a las focalizaciones, porque corriente, disciplina y focalizaciones permiten generar mentalidad pedagógica específica, defendiendo la forma en que se resuelve la relación teoría-práctica. Y para todo esto tenemos que usar la filosofía de la educación en singular y en plural (Broudy, 1977; Brubacher, 1962; Brent. 1983; Lucas, 1969, Ibáñez-Martín, 1982, 2005 y 2009). Usamos las filosofías de la educación, en plural, para entender las diversas cosmovisiones que se han ido generando; usamos la filosofía de la educación, en singular, para construir, según convenga, un pensamiento crítico con metodología histórica, hermenéutica, dialéctica, fenomenológica y analítica del lenguaje y de los acontecimientos, con sentido transdisciplinar; y también usamos la filosofía aplicada a la educación para hacer antropología filosófica de la educación, ontología de la educación, metafísica de la educación, ética de la educación y lógica de la educación (Aguilar y Collado, 2023). Otra cosa es si todo eso lo hacemos en una sola asignatura de la carrera de Pedagogía a la que denominamos Filosofía de la educación o de otro modo, o lo hacemos en varias asignaturas, o en disciplinas distintas.

### **3. Podemos integrar en una asignatura contenidos de pedagogía general, filosofía de la educación y teorías filosóficas de la educación, por razones pragmáticas, pero no deben ocultarse en ningún caso las razones epistemológicas que distinguen los diferentes contenidos integrados**

Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir y valorar ambas disciplinas, hay que entender ambas materias.

En Pedagogía, distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación, en plural, filosofía de la educación, en singular, y otras teorías interpretativas) derivadas de las ciencias) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean investigaciones teóricas 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 (Nohl, 1968).

Actualmente (es un hecho que ampara la experiencia del desarrollo y evolución de planes de estudios conducentes a la obtención títulos en las carreras cursadas), el desarrollo administrativo de la cátedra de Pedagogía no es el de la cátedra de Filosofía y son distintas y con identidad diferente las facultades en las que se estudia Pedagogía o Filosofía y se prepara para las respectivas carreras de Pedagogía y de Filosofía.

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 ellas 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 de Filosofía de la educación, contenidos de pedagogía general, contenidos de teorías filosóficas de la educación, sin que los profesores se hagan responsables de esa mezcla y de la necesaria distinción epistemológica entre disciplinas académicas sustantivas y contenidos de asignaturas.

En otros trabajos he estudiado el problema de la racionalidad político-administrativa y la diferencia con la racionalidad epistemológica (Tourriñán y Sáez, 2015; Tourriñán, 2012 y 2016). Para este capítulo es suficiente recordar que (Tourriñán, 2008b, pp. 11-46):

1.- Las razones político-administrativas que legitiman cambios de acción y de concepto no son, estrictamente hablando, razones epistemológicas:

- Porque los criterios de acción no son criterios epistemológicos exclusivamente.
- Porque los criterios epistemológicos no se cumplen en cada caso concreto de acción.

2.- Origen y desarrollo administrativo de una acción no se confunde con desarrollo científico de un campo, aunque este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. Situaciones de este tipo se dan cuando denominamos a un centro universitario por el ámbito de conocimiento (Facultad de Educación, por

ejemplo) en lugar de hacerlo por el conocimiento del ámbito (Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de Pedagogía, por ejemplo) que sería lo propio de las facultades. A nadie se le ocurriría decir Facultad de los dientes, en lugar de estomatología, o facultad de la salud, en lugar de Medicina o facultad de las lenguas, en lugar de filología, pero esa confusión, inducida administrativamente, condiciona y orienta la actividad de conocimiento en ese centro.

- 3.- El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento y en el fomento de la investigación que no responden sólo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. Una situación de este tipo se produce 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 otros ámbitos de investigación que no se fomentan. Precisamente por eso, nos podemos encontrar con un texto legal que se denomina ley “de la” ciencia, en lugar de Ley “de” ciencia, como si no hubiese más ciencia que la legislada o como si pudiera haber una ley que legislara “toda” la ciencia. El criterio de toma de decisión, en estos casos, no es el criterio epistemológico o del contenido científico, sino que es el propio de la reducción politizada del criterio de toma de decisiones.

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.

Como asignatura de plan de estudios, por ejemplo, la Pedagogía General obedece a razones pragmáticas, distintas del criterio epistemológico y ontológico de las disciplinas académicas sustantivas, aunque lógicamente debe tener contenido propio de Pedagogía general al menos en parte, para poder denominarse con propiedad asignatura de "pedagogía general". Como asignatura se identifica con la organización curricular de la disciplina, para un tiempo dado y en un plan de estudios concreto, en orden a la enseñanza y al aprendizaje de determinados conocimientos consolidados en la disciplina. Es frecuente que como asignatura de plan de estudios la Pedagogía General responda sólo a una parte de la temática consolidada en la disciplina académica sustantiva (la competencia del profesor, el lugar de la asignatura en la organización vertical del plan de estudios y el tiempo de docencia, son factores condicionantes). Precisamente por ello, existen universidades en las que la disciplina académica sustantiva se responde desde una, dos o tres asignaturas del plan de estudios. Son condiciones de tipo institucional y administrativo las que sesgan el contenido de la disciplina. Este tipo de condiciones es el que permite razonar acerca de la presencia suficiente o insuficiente de la disciplina en el plan de estudios y de la buena o mala articulación de esta en el plan.

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

En el plan de estudios podríamos tener, por ejemplo, por razones pragmáticas, una asignatura cuyo contenido se centrara en las cuestiones filosófico-antropológicas de la educación y en las teorías prácticas; se podría denominar "Teorías de la Educación" y "Filosofía de la Educación" o

“Antropología de la educación”, haciendo referencia con la denominación a las investigaciones teóricas acerca de la educación o a una parte del contenido que les corresponde epistemológicamente a esas disciplinas.

También podríamos tener además otras dos asignaturas que desarrollarían el contenido de la disciplina sustantiva Pedagogía General. Ambas asignaturas podrían denominarse con propiedad Pedagogía General I y II. En este caso, como asignatura de plan de estudios, estamos identificando la Pedagogía General, con una parte del contenido de la disciplina académica sustantiva que se justifica por razones pragmáticas, de tiempo, lugar en el plan de estudios y preparación del profesor, así como por los objetivos del plan de estudios.

Y por supuesto también podríamos tener una sola asignatura que diera, por razones pragmáticas, contenidos de pedagogía general, contenidos de filosofía de la educación y contenidos de teorías filosóficas de la educación. Su denominación de asignatura podría hacer referencia a las tres disciplinas o a una de ellas que se destaca por encima de las otras en el reparto de contenidos de asignatura. Esto es posible desde el punto de vista pragmático de organización de un plan de estudios, porque, de acuerdo con las tesis expuestas, puede mantenerse, respecto de cualquier relación de contenidos de asignatura de plan de estudios, lo siguiente (Tourrián, 1989, 2008a y 2019d):

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. Mezclar en una asignatura contenidos de materias disciplinares distintas es legítimo y conveniente por razones pragmáticas, pero no se sigue de ahí que el profesor quede legitimado para confundir a los alumnos y no hacerles ver la estructura epistemológica diferente de los diversos contenidos mezclados (Tourriñán, 2019c y 2019d).

La disciplina filosofía, en forma de filosofías de la educación y de filosofía de la educación, junto con la disciplina de Pedagogía, en forma de pedagogía general, pedagogía comparada, didáctica y las pedagogías aplicadas junto con las disciplinas aplicadas derivadas de otras ciencias (psicología de la educación, sociología, biología, etc.) están integradas en los planes de estudios de las posibles carreras de pedagogía. Negar la subsidiariedad, la complementariedad y la necesidad de cada materia en la formación de profesionales de la educación carece de fundamento epistemológico y pragmático, tal como acabamos de argumentar en este epígrafe.



#### **4. Las disciplinas científicas y las disciplinas académicas sustantivas pueden generar disciplinas aplicadas. Hay pedagogía aplicada y hay filosofía de la educación que es filosofía aplicada y teoría interpretativa de la educación**

Las *disciplinas científicas son generadoras* de conceptos propios de su ámbito de estudio, 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 generadora tiene conceptos propios y 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 o investigación aplicada del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora (Tourriñán, 2019c, pp. 17-84).

Existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras (con conceptos aplicables a educación y la interpretan desde esos conceptos), tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. La educación puede ser interpretada en términos de motivación y comportamiento, en términos de salud y vida, en términos de relaciones sociales, etc. En estos casos, la educación es un ámbito de realidad a estudiar que se resuelve en teorías interpretativas o investigaciones aplicadas, hablamos en este caso de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc.

La existencia de disciplinas aplicadas al lado de disciplinas científicas generadoras ha dado lugar a la diferenciación entre disciplina general y aplicada. Es obvio que bajo esa diferencia se han construido diversas disciplinas aplicadas o teorías interpretativas en otros ámbitos científicos, porque tienen conceptos propios que pueden aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. Así, se habla de sociología general y aplicada, de economía general y aplicada, de biología general y aplicada; se habla de Psicología, de Medicina, de Antropología, de Pedagogía y de las demás disciplinas científicas como disciplinas generadoras. Pero, en cada caso

concreto de existencia de disciplina general y aplicada, estamos asumiendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina (González Álvarez, 1977).

La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía social, etcétera, especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, Pedagogía, etcétera, a ámbitos distintos, que son susceptibles de interpretación en términos de relación social, comportamiento y motivación, de intervención pedagógica, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora de la interpretación.

En este sentido, se dice que la pedagogía laboral, la pedagogía familiar y otras disciplinas aplicadas de la Pedagogía especializan la tarea, no la disciplina Pedagogía, que sigue siendo la misma que aplica los conceptos creados por la Pedagogía a la interpretación de cada uno de esos ámbitos en los que se aplican.

En el caso de las investigaciones aplicadas, la prueba depende de los conceptos propios de la disciplina generadora (Psicología, Biología, Sociología, Pedagogía, Antropología, etc.), pues son esos conceptos los que interpretan el ámbito aplicado.

Pero en el caso de disciplinas científicas con autonomía funcional, cada disciplina depende de sus propias pruebas. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que genera conceptos propios con significación intrínseca al ámbito de estudio, respecto de la educación, puede decirse que pedagógicamente probado no es lo mismo que psicológicamente probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de psicología, ni el significado de los conceptos de educación se reducen a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse para interpretar la educación. Y esto se predica también de las disciplinas académicas sustantivas creadas por parcelación de cada disciplina generadora.

Por consiguiente, cuando hablamos de disciplinas sustantivas como Psicología general, diagnóstico psicológico, psicología evolutiva (todas disciplinas derivadas de la parcelación, con criterio ontológico y

epistemológico, de la disciplina generadora de Psicología, no de la aplicación de la psicología a otro ámbito de realidad cognoscible e interpretable en conceptos propios de la psicología), por pensar en una rama próxima, la cuestión no es que se especialice la tarea, aplicándose a otro ámbito o conjunto de problemas (psicología de la educación, del arte, del trabajo, etc.), sino que, dentro de la Psicología, se especializa la disciplina misma. Las disciplinas aplicadas especializan la tarea, porque la tarea es siempre interpretar otro ámbito en términos de Psicología, Sociología etc., pero en las disciplinas sustantivas se especializa la disciplina científica misma, porque cada una genera sus conceptos distintivos y modos de prueba sobre una parcela de la disciplina científica matriz (psicología, sociología, pedagogía u otras).

Cada disciplina sustantiva tiene sus problemas y sus métodos de trabajo, según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la parcela que le corresponde de la disciplina científica matriz. Y esto es lo que hay que tener presente cuando se une el calificativo “general” a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, como la pedagogía general, la didáctica o la pedagogía comparada, queremos decir que todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, pero la pedagogía general no resuelve el problema de la Didáctica o el problema de la pedagogía comparada porque “educación” y “enseñanza” y “sistema educativo” son conceptos con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento que les incumbe (en este caso educación, enseñanza y sistema educativo, respectivamente), elaborando sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde sus análisis teóricos, tecnológicos y prácticos.

Cada una de estas disciplinas sustantivas puede aplicarse a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas como pedagogía del trabajo, pedagogía social, pedagogía escolar, y de didácticas especiales o aplicadas como la didáctica de las ciencias sociales, y la didáctica de las matemáticas, por ejemplo.

Se sigue, por tanto, que, definir la disciplina sustantiva, no es un problema de hacer pedagogías aplicadas o de aplicar la disciplina a otros ámbitos interpretables desde ellas sino más bien un problema previo, de parcelación de la disciplina matriz Pedagogía. Existen pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras) y existen didácticas aplicadas o didácticas específicas o didácticas especiales, que especializan la tarea. Las disciplinas aplicadas van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz. El problema de la disciplina académica sustantiva es de delimitación junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la ciencia matriz y que tienen todas ellas, por tanto, su ámbito de conocimiento y su conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la parcela de disciplina científica matriz que les corresponde.

Y si esto es así, se sigue que lo importante es, en nuestro caso, ir desde la Pedagogía General a las Pedagogías aplicadas, porque muy diversos ámbitos de conocimiento pueden ser interpretados como disciplinas aplicadas en términos de la disciplina generadora. Es un hecho que hay pedagogía familiar, laboral, social, ambiental, carcelaria, gerontológica, de las artes, de la literatura, etc. La clave, desde la pedagogía aplicada, es transformar el ámbito de conocimiento, interpretándolo en términos de Pedagogía, para, de ese modo, construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención que materializa el contenido de la expresión “educar con” (Touriñán, 2017).

Y todo esto se aplica también a la Filosofía como disciplina con autonomía funcional, de tal manera que la Filosofía, con sus disciplinas académicas sustantivas (ética, metafísica, ontología, lógica, etc.), puede generar disciplinas aplicadas en la misma medida que hay otros ámbitos de realidad (la educación, en nuestro caso,) susceptibles de ser interpretados en términos filosóficos. La filosofía como concepción de vida, como cosmovisión y la filosofía como método lógico, analítico, fenomenológico, crítico y hermenéutico puede generar filosofía de la educación como disciplina aplicada. Y, además, la Filosofía, con sus disciplinas académicas sustantivas (ética, metafísica, ontología, lógica, etc.), puede generar disciplinas aplicadas

en la misma medida que hay otros ámbitos de realidad (la educación, en nuestro caso,) susceptibles de ser interpretados en términos filosóficos. La filosofía no es solo la filosofía de la educación, porque la filosofía no es solo filosofía aplicada y mucho menos es solo la filosofía de la educación (porque hay más filosofías aplicadas).

Y de este modo, para mí, queda probado que la Pedagogía no es la Filosofía y la filosofía no es la filosofía de la educación. La Filosofía de la educación forma parte de las materias de la carrera de Pedagogía, en forma de filosofías de la educación o teorías filosóficas de la educación, o en forma de filosofía de la educación y aplicación de la filosofía (teoría interpretativa, lógica, crítica, analítica o fenomenológico-hermenéutica) y no se confunde con la Pedagogía general, ni con la Pedagogía como disciplina científica que genera el núcleo focalizador de la carrera de Pedagogía y de las Facultades de Pedagogía.

## **5. El sentido de acción es más pedagogía y el sentido de vida es más filosofía**

En mis clases del máster universitario de “Investigación en Educación, diversidad cultural y desarrollo comunitario”, cuya acreditación de título oficial ha sido renovada en el Consejo de Universidades, a través de la correspondiente Comisión de Verificación y Acreditación (Resolución 4311773), el alumnado de la materia “La toma de decisiones en política educativa” tienen que realizar un trabajo en grupos de cuatro, como actividad práctica en sesiones interactivas cuya finalidad es entender la complejidad estructural de la decisión en política educativa, de manera que, comprendiendo el campo propio de la decisión de política educativa, no la confundan con una decisión técnica, con una decisión de la sociedad civil o con una decisión individual de una persona privada. Se trata de entender que, por definición, los profesionales de la educación, ni son charlatanes opinómanos de la pedagogía, ni propagandistas de las ideas políticas, ni fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida (Tourrián, 2020d, pp. 202-205).

A lo largo del trabajo de prácticas cada grupo de trabajo ha de poner un ejemplo que permita distinguir, respecto de una cuestión concreta del tema de trabajo elegido por el grupo, una actuación de política de la

educación, una actuación de política educativa, una actuación de educación política y una actuación de politización de la educación.

Además, dado que la complejidad estructural de la decisión implica distinguir dimensiones y ámbitos de libertad, el trabajo debe permitir observar que una misma persona puede actuar como individuo, como político y profesional, asumiendo la distinción entre dimensiones de libertad, grados de libertad y ámbitos internos y externos de libertad.

Para todo eso, cada grupo usa en su discurso las formas de conocimiento pertinentes y garantizan la diferencia de discurso cuando hablan de libertades formales y de libertades reales. Y de la misma manera pertinente han de manifestarse en su escrito las diferencias entre argumentar acerca del derecho “a” la educación y acerca del derecho “de” la educación. Se trata en definitiva de comprender que, en el paso del conocimiento a la acción, los medios y las oportunidades se usan y vinculan a condiciones espacio-temporales y a condiciones axiológico-culturales específicas que deben ser explicitadas.

El punto final del trabajo es razonar acerca de la legalidad y la legitimidad de una decisión en política educativa, comprendiendo que esta, conceptualmente, no anula la decisión del técnico, ni la decisión de la sociedad civil, ni la decisión individual personal. El reto es afrontar el problema de la relación “sociedad, poder y legitimación” en cada decisión que debe definirse en términos de relación justicia-poder-verdad. La legitimidad política reclama también legitimidad ética y legitimidad técnica y es obvio que no siempre hay convergencia entre racionalidad político-administrativa, racionalidad moral y racionalidad epistemológica.

Precisamente por eso, cada grupo, en las conclusiones del trabajo, debe justificar: 1) qué aporta el contenido del trabajo respecto del objetivo fundamental de la materia del máster, que es dar respuesta a la pregunta “qué aporta la sociedad a la educación (crear un sistema educativo de calidad)” y 2) cómo el contenido del trabajo apunta o se refiere con su significado a cuestiones relacionadas con la condición axiológico-cultural, con la condición espacio-temporal o con la convergencia entre racionalidad epistemológica y político-administrativa en las decisiones políticas.

El trabajo se hace así, porque 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, para los que politizan la educación, lo “aprobado-probado” políticamente queda, de manera errónea y fundamentalista, probado moral, social y pedagógicamente (Tourrián, 2008b, pp. 11-50).

Esa diferencia básica debería servir para establecer un punto de partida que no confundiera una expresión con otra. Respecto del ámbito de conocimiento “ciencia” también podemos usar esas cuatro expresiones con significado equivalente al que tienen en el ámbito “educación”: “Política de la

ciencia”, “Educación del científico y educación con el área de experiencia científico-tecnológica”, “Política científica” y “Política en la ciencia o Politización de la ciencia”.

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 que el hombre pueda transformar la sociedad, si así lo decidiera. 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. Pero 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 por medio de la orientación formativa temporal de la condición humana individual, social, histórica y de especie.

Es necesario para ejercer la relación educativa con competencia técnica comprender la diferencia entre obrar técnico, obrar político y cuidar y educar desde el punto de vista de la relación sujeto-objeto. Hay que entender el significado de la decisión técnica como decisión de fines y medios centrada en el criterio de conocimiento verdadero del ámbito sobre el que se decide o interviene. Podemos afirmar, de acuerdo con lo establecido y con



independencia de ulteriores argumentaciones, 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.

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 y así lo hemos mantenido coherentemente en mis investigaciones. También es un hecho que la educación implica cuidado como atención moral al educando. Y ambas afirmaciones no son contradictorias ni excluyentes; son compatibles con entender el sentido de la decisión técnica, de la decisión política, de la decisión moral personal y de la decisión ética orientada al logro de la justicia. Negar la compatibilidad es caer en la objetualización del educando. Mantener la compatibilidad es reconocer que el educando es una persona y es el objeto de la decisión técnica en educación, que no sería una decisión técnica íntegra y ajustada al conocimiento de la educación que tenemos actualmente, si no tuviera en cuenta que se trabaja con personas, ya que eludir que se trabaja con personas equivaldría a no fundamentar la decisión técnica en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja: la educación. La decisión técnica en educación implica, con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja, que educamos personas, sujetos morales. Ser un buen técnico en educación significa que obramos técnicamente y adoptamos decisiones técnicas que, fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito en el que trabajamos, asumen que la relación fines-medios siempre está referida a un objeto que es sujeto moral: el educando.

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 buscamos la resolución del problema atendiendo a la relación teoría-práctica; con mirada pedagógica establecemos la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos atendiendo a criterios de significado y de intervención. 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 (de fines y medios fundados en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja) 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 (Tourinán, 2017, pp. 569-644).

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 resuelvan 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 se imparten en las facultades y escuelas profesionales.

Si los razonamientos anteriores son correctos, mentalidad y mirada pedagógicas son técnicas, su ámbito de decisión no es la ética o la política, sino la pedagogía. En este epígrafe cabría concluir que la pedagogía trabaja el sentido de acción y la filosofía nos forma para decidir el sentido de vida que vamos a dar a nuestra existencia. Voy a ser no sólo un agente actor de lo que me dicen, sino que me convierto progresivamente en un agente autor de mis propios proyectos y orientación vital. Y esto no se logra sin la aportación de la filosofía.

Nada de lo dicho obliga a confundir la mentalidad técnica, la mentalidad política y la mentalidad filosófica y ética. 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, la diferencia entre dimensión técnica, moral, ética y política de la decisión coloca a los profesionales de la educación en situación de no convertirse en charlatanes opiniónmanos de la pedagogía, en propagandistas de las ideas políticas, o en fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida.

En definitiva, ética, política y pedagogía son complementarias y compatibles en la decisión personal y tienen su lugar en la relación justicia, poder y verdad, que siempre reclama una reflexión filosófica para llegar a ser una relación entendida e integrada en el sentido de vida que cada uno debe definir y hacer suyo.

Y todo esto se programa para comprender, desde la perspectiva pedagógica, que, siendo distinto el significado de sistema escolar, sistema educativo y sistema cultural, la sociedad aporta a la educación el desarrollo del sistema escolar y del sistema educativo de calidad, poniendo en práctica una política educativa con legitimación técnica y ética dentro del sistema cultural.

Y dado que debe haber coordinación entre la política cultural y la política educativa, porque toda educación es en sentido genérico cultura, se sigue que el reto de la educación de calidad es *vertebrar sistema cultural, sistema educativo y sistema escolar, haciendo realidad*, desde la política y contando con la sociedad civil y la competencia técnica, *las ciudades educadoras* (que conjugan sistema escolar y sistema educativo dentro del sistema cultural por medio de procesos formales, no formales e informales de intervención) y *las ciudades creativas* (que conjugan sistema escolar, sistema educativo y sistema cultural respecto de la diversidad creativa y la construcción de símbolos desde las áreas de experiencia cultural por medio de las instituciones) (Tourrián, 2020b).

La formulación básica de ese problema, desde la filosofía de la educación, fue argumentado por Reboul como el dilema entre *Transformar la sociedad o Transformar la educación* (Reboul, 1972, pp. 89-112). Hoy

sabemos que transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación para educar al hombre de tal manera que, estando educado, decida, si procede, transformar la sociedad; es decir, transformamos la educación para educar al hombre y que decida si procede y cómo transformar la sociedad. Y, por eso, hacemos el sistema educativo que hacemos, lo legitimamos y decidimos la orientación formativa temporal para la condición humana, integrando sentido de vida filosófico y sentido de acción pedagógico (Tourriñán, 2014, 2015 y 2023).

Hay un salto cualitativo respecto de la buena educación cuando asumimos que la educación de calidad tiene que ver con los profesionales de la educación y con el conocimiento que les da competencia técnica para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando con objeto de que este esté capacitado para decidir, realizar y dar sentido a su proyecto de vida, como agente actor y autor de ese proyecto y de los procesos y actos que ello conlleve. El profesional muestra y demuestra que ha adquirido en la carrera de Pedagogía competencia específica y especializada cada vez que ejerce su función, que se resume en ser capaz de valorar como educativo cada medio que utiliza, construyendo ámbitos de educación, haciendo diseños educativos y generando la intervención pedagógica derivada (Tourriñán, 2022a). Los medios así concebidos se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del pedagogo y ello hace que todo el trabajo del pedagogo se impregne de valor educativo (Tourriñán, 2022b y 2021b). Y a todo esto contribuye la reflexión filosófica, como cosmovisión, como metodología de análisis y como aplicación a la educación de la ética, la ontología, la metafísica o la antropología, porque el sentido de vida es filosófico, sin lugar a duda, pero eso no supe ni anula la indagación pedagógica necesaria para intervenir y saber cómo hacerlo pedagógicamente.

## **6. Mentalidad pedagógica y mentalidad filosófica no se confunden, son diferentes y se complementan en la formación del pedagogo**

El concepto de mentalidad ha tenido un desarrollo muy singular en el ámbito de las ciencias sociales en Francia. La historia de las mentalidades es una preocupación constante de los fundadores (1929) de la revista y de la

escuela de los *Annales*, Marc Bloch y Lucien Febvre, en el período de entre guerras del Siglo XX. El relanzamiento en los años 60 del estudio histórico de las mentalidades está esencialmente en línea con la propuesta originaria de Bloch y Febvre en el período de entreguerras; se trata de entender que el objeto de la historia de las mentalidades no puede ser otro que la actividad mental humana en su globalidad, con el fin de comprender mejor el comportamiento y las relaciones de la sociedad, y los hechos que ha protagonizado el sujeto colectivo de la historia (Febvre, 1953; Ariès, 1978; Revel, 1986; Duarte, 1986; Le Goff, 1988; Barros, 1989). El concepto de historia social de las mentalidades se refleja muy bien en los trabajos históricos anglosajones, que van más allá de la referencia histórica de relatos bélicos. Pero son los trabajos realizados en Francia los que han hecho acreedor de entrada específica al término 'mentalidad' en el *Diccionario Minilarousse Ilustrado*: modo de pensar de una persona o de un pueblo o de un grupo (García-Pelayo, 1983, p. 1234).

La mentalidad es el conjunto de ideas y representaciones mentales unidas por relaciones lógicas y creencias que un individuo tiene sobre algo (Bouthoul, 1970, p. 31). Ese algo puede ser la vida, el mundo, una disciplina científica. Por eso se habla de mentalidades, pero especificadas o cualificadas. Hablamos de mentalidad matemática, musical, cívica, mentalidad filosófica; mentalidad marxista, positivista, humanista, etc. Hay mentalidades filosóficas sobre las ideas del mundo y de la vida y hay mentalidades educativas que versan sobre las finalidades de la educación y cómo lograrlas. Hay mentalidades didácticas centradas en el modo de enseñar y concebir la enseñanza. Hay mentalidades pedagógicas centradas en la educación como objeto cognoscible, enseñable, investigable y realizable, desde la disciplina Pedagogía (Touriñán, 2020a, pp.43-52).

Las Mentalidades siempre se han sustantivado en lo común a todas ellas: son representación derivada de ideas y creencias sobre su objeto de representación o de comprensión (Dilthey, 1974; Romero, 1961; Charon, 1971; Coret, 1978; Arendt, 1974; Maslow, 1982; Buber, 1976; Küng, 1979; Damasio, 2010; Scheler, 2003; Gehlen, 1980; Gevaert, 1976; Gómez, 2005; Laín, 1999; Lévinas, 1993; Pinker, 2003, 2007 y 2012; Touriñán, 2014). En unos casos hay mentalidad filosófica basada en la Concepción del mundo y de

la vida, del sujeto y del objeto, de lo real y de lo ideal), en otros casos hay mentalidad antropológica basada en la comprensión del hombre y de la condición humana como agente de relación con el mundo de objetos y de sujetos (real-ideal; yo, el otro, lo otro), en otros hay mentalidad matemática, basada en el uso y comprensión de las relaciones matemáticas; mentalidad literaria basada en el uso y comprensión de las posibilidades de componer con el lenguaje escrito; en cada caso, puede haber mentalidad analítica, mentalidad pragmática, mentalidad autoritaria, mentalidad musical, etc.

Hemos de insistir en que la mentalidad pedagógica es específica (cualificada, diferenciada), pero sustantivamente es mentalidad y se le aplica lo que corresponde al concepto de mentalidad: modo de pensar.

Pero la Mentalidad pedagógica no es sobre el mundo y la vida o sobre la condición humana, sino que es comprensión específica del conocimiento de la educación desde su capacidad de resolución de problemas y la resolución de problemas exige una postura sobre la relación teoría-práctica, porque la intervención es acción y, en relación con la educación, eso exige el paso del conocimiento a la acción. La corriente de conocimiento de la educación representa el modo de entender el conocimiento de la educación. La mentalidad pedagógica representa el modo de entender la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. Se sigue de lo anterior que la mentalidad pedagógica es una mentalidad específica.

La mentalidad pedagógica es sustantivamente mentalidad; es modo de pensar que articula ideas y creencias con expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar, para crear cultura y símbolos, notar y significar la realidad y comprenderla como mundo y como interacción sujeto-objeto que afecta a la condición humana. La mentalidad pedagógica, como cualquier mentalidad, requiere integración cognitiva e integración creativa.

Además, la mentalidad pedagógica es representación de la acción; la intervención es acción. A la mentalidad pedagógica como representación le corresponde en cada caso dar cuenta del paso del conocimiento a la acción, atendiendo a la relación teoría-práctica, y esto quiere decir que la representación debe buscar la integración afectiva que hace posible la concordancia de valores y sentimientos en cada acción, porque el paso del

conocimiento a la acción requiere generar vínculo afectivo entre un valor y aquello que queremos hacer; la mentalidad pedagógica exige, por tanto, relación valor-pensamiento-sentimiento-creación (Tourriñán, 2016).

La mentalidad pedagógica es específicamente, como adjetivo y cualificación, pedagógica: centrada en el conocimiento de la educación, que permite representar la acción de educar, atendiendo a la relación teoría-práctica. La mentalidad pedagógica es necesariamente especificada; es la mentalidad referida a la disciplina pedagogía, es decir la disciplina que tiene como objeto el conocimiento de la educación y permite explicar, interpretar y transformar la educación como conocimiento y como acción. La mentalidad pedagógica no es general sobre la vida, sino sobre la educación como objeto cognoscible y realizable. Ni es una mentalidad filosófica de las cosmovisiones del mundo, de la vida y de los sentidos de vida posibles. La mentalidad pedagógica es mentalidad fundada en la educación como objeto de conocimiento y por tanto en el conocimiento de la educación. La mentalidad pedagógica es sustantivamente mentalidad, pero adjetivamente es disciplinar y específica, es pedagógica (Tourriñán, 2017).

La mentalidad pedagógica no es una ocurrencia mundana, subjetiva y arbitraria que se identifica con dejar ir la propia capacidad de interpretación y análisis de lo que pasa en educación, dando libre curso a la especulación espontánea y desordenada, a la libre asociación de ideas e imágenes, de manera que, sin necesidad de disciplina y estructuralidad, fluya ya un pensar individual penetrante y poderoso. Tampoco es una construcción académica y libresca, en el sentido peyorativo de la palabra, que permite creer que las ideas solo están en los libros y hay que quedarse en ellos, porque las ideas no son un atajo inmejorable para acceder al núcleo duro del sentido de lo real, resistiéndose a aceptar el principio de que nada hay más práctico que una buena teoría.

La mentalidad pedagógica se gana el calificativo de “concepto apropiado”, si, efectivamente, permite y consigue desplazarnos a otro escenario teórico, esto es, a un entramado de preguntas completamente diferente. Lo nuevo, en materia de mentalidad, no es aquello que se anuncia, sino aquello que consigue que hagamos interpretaciones bajo una nueva luz.

La mentalidad pedagógica es el mapa mental de la relación teoría-práctica establecida en el conocimiento de la educación para la acción educativa, según la corriente de conocimiento asumida. La mentalidad es la representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica y, por derivación, de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica en su concreta realización. La mentalidad pedagógica es, por tanto, la representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. El conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa se vinculan a la mentalidad pedagógica en cada acción concreta, porque la mentalidad pedagógica orienta la resolución de problemas en cada intervención desde la relación teoría-práctica (Tourriñán, 2020e y 2023a).

La representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica, que es la mentalidad pedagógica, funciona, bien como presupuesto de la investigación, bien como supuesto y determina una significación y validez de un modo de pensamiento singular desde la corriente de conocimiento asumida para la función pedagógica, la profesión, la relación educativa y para el propio conocimiento de la educación. La mentalidad pedagógica, precisamente por funcionar como presupuesto y como supuesto de investigación, determina un modo de pensamiento singular para esos cuatro elementos: la mentalidad pedagógica no se entiende sin hacer referencia a esos cuatro componentes estructurales de la intervención, porque se concreta por medio ellos 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 (Tourriñán, 2023b). Por esa relación entre esos cuatro elementos y la mentalidad puede decirse que se convierten en componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad, porque, de lo que se trata, es de hablar de la relación teoría-práctica no en abstracto, sino en concreto en cada acción; y cada acción se visualiza en conocimiento, función, profesión y relación educativa que, en definitiva, es el ejercicio del paso del conocimiento a la acción en cada intervención.

Así pues, identificamos como componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la mentalidad pedagógica: el



conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa. Son cuatro componentes que se distinguen de los cuatro componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios), pero que van unidos todos ellos en la intervención

Con mentalidad filosófica podemos asumir los interrogantes generales que implícita o explícitamente he ido formulando: ¿Que nos puede decir la filosofía y la educación a nuestro presente, marcado por profundos sucesos que vienen afectando no sólo la condición humana, sino el entorno natural, que clama a gritos que la especie homo sapiens se detenga en su proceso de auto aniquilación?, ¿Qué papel juega la filosofía en la educación y qué nos dice en momentos de incertidumbre como la que hoy vivimos, ¿Formamos para elegir en lugar del educando su modo de vida o formamos para que esté preparado para elegir su modo de vivir y construir su trayectoria?

De este cuestionario no se escapan ni la filosofía, ni la pedagogía, y ambas deben contribuir a la educación con sus competencias. Si queremos agentes autores de sus propios proyectos y no solo actores, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

Yo no tengo duda de que, si hacemos esto, la calidad de los profesionales de la educación fundada en el conocimiento de la educación que proporciona la Pedagogía contribuirá al logro de una educación de calidad y nuestra imagen social se verá reforzada, porque contribuiremos a satisfacer esa necesidad social desde nuestra capacidad de resolución de problemas de educación sin confundir sentido filosófico y sentido pedagógico.

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 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, etcétera, 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 y será una prueba evidente, en la práctica, de que mentalidad pedagógica y mentalidad filosófica no son incompatibles, sino complementarias en la formación del pedagogo.

### **7. Los sentidos filosóficos de la educación plasmados en la orientación formativa temporal de la educación no anulan ni disminuyen la competencia pedagógica necesaria para educar**

Se habla de fines de educación, de objetivos de la política educativa o metas generales de la educación, pero cuanto más tratamos de comprender su contenido, más fuerte es la convicción de que no nacen del conocimiento de la educación, sino de la reflexión filosófica respecto de las exigencias sociales, culturales y morales. Dado que la filosofía es una forma adecuada de armonizar intereses contrapuestos y distintos, los fines serían propuestas, armonizadoras o equilibradoras, de esas exigencias (D'Hainaut, 1983, p. 43).

Se habla de fines de la educación, pero, cuando se busca su justificación, se identifican absolutamente con expectativas sociales, social y moralmente sancionadas como metas. En este caso, se asume erróneamente que "educación" es simplemente un marco de referencia para resaltar el área de interés en la que trabajamos, pues, no hay nada en educación que genere su propia valiosidad, al margen de lo que la sociedad espera de ella. La cuestión así planteada es fundamental, porque, en el fondo, lo que se está

planteando es, si las expectativas sociales se convierten automáticamente en metas de educación, o si, por el contrario, el conocimiento de la educación tiene algo que decir respecto de la legitimación técnica de esas expectativas. D. K. Wheeler, en su trabajo acerca del desarrollo del currículum escolar planteó esta cuestión con cierto detenimiento y afirma lo siguiente:

"Al reunir todos los fines educativos propugnados a lo largo de medio siglo, como acabamos de hacer en estas últimas secciones, resulta cada vez más evidente que a este nivel es muy difícil, por no decir imposible, distinguir entre fines del proceso total de socialización y fines particulares que caen dentro del dominio de la educación (...) Podría parecer que estos fines de la educación, expuestos por individuos o comisiones, no son tanto metas que hay que alcanzar como puntos de vista sobre la idiosincrasia de las relaciones entre los individuos, la cultura y la sociedad (...) Tal y como están definidos, parece que se trata de propuestas generales sobre modelos de conducta deseable de los individuos sociales y, por lo tanto, son víctimas de las dificultades semánticas y lógicas que afectan a las propuestas hechas en este terreno" (Wheeler, 1976, p. 91).

El libro de Wheeler, que se publicó en 1967, busca una solución en la que los criterios educativos requieren algo más que ser expectativas sociales legalmente reconocidas. En cualquier caso, su diagnóstico de la situación nos sirve para comprobar que en nuestros días no estamos muy alejados oficialmente de esta ambigüedad (García Garrido, 2006; Gimeno, 1998; Elvin, 1973; Colom, 1987). Si repasamos los objetivos educacionales que aparecen en los textos legales cabe llegar a la conclusión errónea de que las finalidades son solo criterios de decisión externos al sistema. De alguna manera podría afirmarse que desde esta ambigüedad resulta plausible mantener, por tanto, que las finalidades del sistema educativo son las funciones que desempeña el sistema como resultado de las expectativas sociales y que podemos resumir en las siguientes (Tourrián 2014, pp. 619-639):

- Función conservadora o reproductiva.
- Función creadora o renovadora.
- Función socializadora.

- Función regularizadora del modo de comportamiento.
- Enseñanza de pautas de conducta.
- Rápida y eficaz educación personal.
- Estabilización social.
- Homogenización social.
- Diferenciación y selección social.
- Integración social.
- Transmisión cultural.
- Desarrollo de la personalidad.
- Imposición del poder.
- Promoción social.
- Promoción de la investigación.

El hecho de poder identificar todas estas funciones pone de manifiesto el fuerte condicionamiento social sobre la finalidad en el sistema educativo. Ahora bien, ese fuerte condicionamiento no prejuzga necesariamente el valor educativo, ni el rol del pedagogo en esta tarea. Lo cierto es que la *condición de sistema abierto*, que es propia del sistema educativo, hace posible que este influya en la sociedad. La cuestión es que la educación no salvaguarda sólo valores, sino que, también y al mismo tiempo, presupone nuevos contenidos axiológicos que expande hacia la sociedad.

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

Hoy sabemos que transformamos información en conocimiento y este en educación para mejorar la educación, educar al hombre cada vez mejor y transformar la sociedad, si aquel así lo decidiera desde su educación. Precisamente por eso hacemos el sistema educativo que hacemos, lo legitimamos y decidimos la orientación formativa temporal para la condición humana. Y para eso, desde la Pedagogía, construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo y generamos la intervención pedagógica pertinente. No hay una respuesta única a la educación como problema a resolver 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 en educación y requiere respuesta de calidad, ajustada a criterios de legalidad y legitimidad técnica, ética y política.

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, 2009 y 2012).

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.*

Por medio de las materias escolares, la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente. La educación no se confunde, ni se identifica con esos estratos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la

educación, que está ajustado a criterios de significado. La educación tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana; son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales (Carr, 2014; Pring, 2014). Pero, además, en todos esos casos la educación es educación sustantivamente y por ello mantiene -tiene que mantener, so pena de perder su condición propia- coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de 'educación'. De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones de carácter y sentido propias del significado: toda educación es educación, porque tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y porque tiene sentido territorial, duradero, cultural y formativo en cada una de sus acciones. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación, técnicamente, 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.

Estamos ante una alternativa que coloca en el primer plano 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.

Y, así las cosas, podemos concluir que los sentidos filosóficos de la educación plasmados en la orientación formativa temporal de la educación no anulan ni disminuyen la competencia pedagógica necesaria para educar,

sino que más bien ponen de manifiesto el carácter diferencial y complementario de pedagogía y filosofía en la formación de pedagogos.

### **8. Transformamos información en conocimiento y, en perspectiva mesoaxiológica, ese conocimiento en educación para educar al hombre y, si este así lo decidiera con su educación, para transformar la sociedad**

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

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

La pregunta “Dónde está la educación” tiene una respuesta directa: donde está la actividad común de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos -no de la nada, pero creamos-. Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa (/Tourriñán, 2014a).



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

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad común que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes - actores y autores- de nuestros propios proyectos. Estoy convencido de que esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía en la teoría de la construcción de ámbitos de educación (Tourrián, 2015).

En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en *ámbito de educación*, desde la Pedagogía. Para educar, construimos ámbitos en los que se asume el significado de 'educación' y se responde, desde la arquitectura curricular, a las exigencias educativas de la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde la orientación formativa temporal, de acuerdo con las oportunidades. A la Pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como medio valorado educativamente, es decir, como "*ámbito de educación*", y por eso la *Pedagogía es Meso-axio-lógica* (medio-valor-comprensión; valoramos cada medio utilizado en la intervención, comprendiéndolo como educativo) y educamos CON las áreas culturales, con fundamento en la decisión técnica que es la que me permite valorar el área cultural como educativa, construyendo el ámbito de educación común, específico y

especializado que corresponda, generando el diseño educativo apropiado y realizando la intervención pedagógica requerida en forma de acción concreta, controlada y programada (Touriñán, 2023c).

Es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía que resumo en este capítulo en los siguientes postulados (Touriñán, 2020a, p. 50):

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. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que se produce es buscada en cada actuación para lograr 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. 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 y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo
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. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención

5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la 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, 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.*

Hay una posibilidad de acción pedagógica definida: además de enseñar, hay que educar. Y hay además un riesgo constante: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, 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.

Se trata de entender que, en el marco del desarrollo humano, el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación.

La educación carece de toda justificación inteligible, cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores, pues, dado que no tenemos que ser todos lo mismo en la vida necesariamente, se infiere que cada uno sólo decidirá realizarse de un modo concreto, cuando le sea posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás. Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se

sigue que no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida. Y esta relación entre educación y valores es la que hace de la educación en valores sea una necesidad inexorable. La educación es siempre educación en valores y elección de valores y cualquier tipo de influencia no es educación, aunque cualquier tipo de influencia pueda ser transformada en un proceso de influencia educativo. Tenemos que conocer, estimar y elegir valores; la educación en sí misma es un valor, enseña valores; y cuando educamos, estamos eligiendo valores, porque nos marcamos fines y las finalidades son valores elegidos. Y les damos sentido de acción responsablemente desde la resolución de la *relación medio-fin*. La relación educativa, desde la condición fundamentante del valor, se hace de carácter axiológico y se entiende necesariamente como educación en valores para la construcción de procesos y de hábitos operativos de elección que se concretan en creación de sentido responsable de acción, desde la perspectiva de vincular medios y fines. La educación solo tiene significado desde la condición fundamentante del valor.

Entendemos que, en esta propuesta de procedimiento, la familia, la escuela, el Estado y la sociedad civil son agentes que integran y desarrollan la educación y entendemos, además, que, ahora, la sociedad civil puede reforzar a la familia y a la escuela de un modo singular y distinto al del estado para fortalecer el papel de los padres en la educación de los hijos.

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 legitimada y legalizada en la Constitución. Pero, además, el carácter de responsabilidad compartida y derivada coloca a la formación en la escuela ante *un nuevo reto de arquitectura curricular*, teniendo en cuenta la condición de experto en educación para el profesor, porque se trata de hacer posible para los alumnos la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados y el uso y disfrute de las posibilidades educativas escolares y extraescolares sin competitividad excluyente entre ellas.

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 (Tourriñán, Dir., 2012, pp. 3-108; Tourriñán, 2017, cap. 7).

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 se predica de la tarea de educar, a la hora de atender a la condición humana individual, social, histórica y de especie (Tourriñán, Dir., 2012).

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.

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, en cada orientación formativa, del significado de educación que es definido por medio del conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja. Y de este modo filosofía y pedagogía contribuyen a hacer que cada educando no solo sea un agente actor de lo que le dicen o proponen, sino, cada vez más, el agente autor de sus proyectos, sentido de acción y sentido de vida.

**9. A modo de conclusión. Entre la Filosofía aplicada a la educación y la Pedagogía hay objeto de estudio compartido, hay especificidad diferencial entre ellas y ambas aportan a la formación del pedagogo**

En la obra de Dewey *“Democracia y Educación”* encontramos la primera manifestación de que la Filosofía está íntimamente relacionada con la Pedagogía y su valor es el de hacer teorías de la educación entendidas esta como una teoría práctica, como una práctica deliberadamente dirigida:

*“La filosofía constituye, a la vez, una formulación explícita de los diversos intereses de la vida y una propuesta de puntos de vista y de métodos mediante los cuales puede efectuarse un equilibrio mejor de los intereses. Como la educación es el proceso mediante el cual se puede realizar la transformación necesitada y no seguir siendo una mera hipótesis respecto a lo que es deseable, alcanzamos una justificación de que la filosofía es la teoría de la educación (entendida esta) como una práctica deliberadamente dirigida”* (Dewey, 1971, p. 350. El subrayado es mío).

*Pero, si identificamos Filosofía y Pedagogía no hay un carácter específico de la función pedagógica que la distinga de otras funciones; es una experiencia práctica.* La función pedagógica no tiene ninguna característica que la distinga lógicamente de una función moral y práctica. En la mentalidad filosófica cosmovisionaria, la función pedagógica *es puramente práctica en un doble sentido.* Es la propia práctica de nuestra actuación la que corrige el modo de intervenir. Y, además, es práctica en el sentido moral del término, porque la decisión del modo de intervenir se justifica moralmente. En la

mentalidad filosófica cosmovisionaria, el conocimiento de la educación es experiencial y eso quiere decir que la teoría no es vista como el conocimiento que explica el modo de intervenir, sino como la propuesta de fines de vida, deseables que justifican una práctica educativa deliberadamente dirigida a ellos. De este modo en esa mentalidad lo probado moralmente se convierte automáticamente en pedagógicamente probado.

Es verdad que, en cuestiones morales, lo que no está vindicado, moralmente, no se convierte con legitimidad en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica, pero una meta moral no es sin más una meta de educación, porque existe el ámbito de la decisión técnica y, porque acontecimientos intencionales y acontecimientos morales no son lo mismo. Existe, en efecto, un ámbito de la educación que se identifica con el desarrollo de la dimensión moral. Pero las opciones morales y el dominio de los conocimientos morales son conocimientos de áreas culturales, que no invalidan el carácter contextual de esos conocimientos en el desarrollo de destrezas morales, ni anulan el carácter científico-tecnológico de la investigación pedagógica de fines y medios implicados en el proceso de la educación moral.

La identificación de problemas morales y problemas educativos equivale a identificar erróneamente fines del sujeto y fines del objeto. De manera magistral el profesor González Álvarez afirma que esta identificación:

“no prueba nada porque confunde cosas que deben ser distinguidas y da por resueltas numerosas aserciones cuestionables y hasta falsas. (...) Es cierto que *la ética* se ocupa de los fines; pero, *entiéndase bien, de los fines de su sujeto, no de los fines de los objetos que pertenecen* a otras ciencias. La ética se ocupa del fin de los actos humanos, y, para mejor comprensión del fin del hombre, de quien los actos que estudia son. (...) La educación es en el hombre; *pero no por eso se identifica su fin con el fin del hombre*. Ante confusión semejante -demasiado frecuente, por desgracia-, anticipamos aquí que *la educación es para el hombre*. (...) *Sin embargo la educación no es el hombre*. (...) Como la ética se ocupa del ente moral, (...) y la educación no se sitúa en una realidad de este tipo, la disciplina que trate de la

educación no podrá quedar absorbida en la filosofía moral” (González Álvarez, 1977, p. 19).

En perspectiva pedagógica, 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. Lo obligado en pedagogía es valorar cada medio como educativo desde el conocimiento de la educación.

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 (Mosterín, 2008 y 2009). 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. Por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción (la lógica de conocer y aprender no es la lógica de hacer saber a otro) y, a su vez, enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan y, con fundamento en el significado propio de esos términos, diseño instructivo y diseño educativo no significan lo mismo (Tourriñán y Sáez, 2015).

El criterio básico del lenguaje común sobre el significado de educar es el 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.



Y el segundo criterio del lenguaje común es el 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.

Esto significa que, si yo estoy usando el comunitarismo como instrumento de educación, debo tener el conocimiento verdadero del comunitarismo al nivel suficiente para enseñarlo, pero yo, como pedagogo, no soy el creador de esos conocimientos.

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 (Tourrián, 2020b).

En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que se constituyen en objetivos de instrucción en la enseñanza, no los crea el

profesional de la educación; son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección técnica, decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención educativa; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práctico, según el caso, en el conocimiento de la educación para ser utilizados como instrumento de la educación; qué nivel de contenidos es adecuado en un caso concreto, cual es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes, conocimientos y competencias educativas se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica. Existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica.

En 1987 la editorial Anaya publicó el libro *Teoría de la educación. la educación como objeto de conocimiento*. J. M. Touriñán (1987a). La tesis fundamental de ese libro es que conocer, enseñar y educar son conceptos diferentes con significación intrínseca al ámbito que les es propio y no es suficiente o tratar de resolver la capacidad de resolución de problemas de educar, reduciendo y subsumiendo su significado en el propio de otros términos, como conocer, o enseñar, o aprender, o comunicar, o convivir, o cuidar. Cada uno de ellos tiene significación intrínseca y debe ser analizado en sus propios rasgos internos. Desde esa tesis hemos ido fundamentando la autonomía funcional de la Pedagogía como disciplina, y la diferencia entre la lógica de saber y conocer (en su sentido amplio de sé qué, sé cómo y sé hacer), no subsume la lógica de hacer saber a otro (que se corresponde básicamente con saber enseñar) y ni la lógica de enseñar subsume y resuelve la lógica de educar (que se ajusta a criterios de significado del término y permite entender que hay enseñanzas que no educan).

Desde esa perspectiva de valorar cada medio que se utilice en la interacción como educativo, se sigue que el término conocimiento de la

educación adquiere significado y contenido propio frente al término conocimiento de áreas culturales, conocimiento de enseñar, conocimiento de cuidar, etcétera (Tourrián, 1987a, 1987b, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2020a, 2022a y 2023a).

Y, si eso es así, puede afirmarse que el conocimiento pedagógico de la educación, no se resuelve limitándolo al conocimiento pedagógico de la enseñanza, que es el objeto propio de la didáctica general y de las didácticas específicas, que han abierto una línea muy fecunda provechosa de investigación pedagógica desde la propuesta paradigmática de Shulman bajo los conceptos de “conocimiento de la materia que se enseña” (*Content Knowledge-CK*) y “conocimiento de la enseñanza de la materia” (*Pedagogical Content Knowledge-PCK*). El profesional de la enseñanza ha adquirido y mejorado su competencia técnica desde esa distinción, sin lugar a duda (Shulman, 1986a, 1986b y 1987; Ashton, 1990; Yildirim, 2023; Schmidt, Misha *et al.*, 2009; Innerarity, 2022). Pero es un hecho que no basta con enseñar para educar, porque los criterios que definen educar no son solo los de enseñar. Y tampoco basta con mejorar nuestro modo de conocer, para educar, porque educar exige no solo conocer, sino también actuar. No se resuelve la educación planteándola solo como una cuestión de didáctica, general o específica, o como un problema de pedagogía cognitiva.

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 Didáctica o bien como Pedagogía cognitiva, en determinados casos, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo por medio de la enseñanza y a cómo mejorar nuestra capacidad cognitiva, hay que responder, no sólo a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, sino 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 concepto educación. Hay un conocimiento pedagógico propio de “educación” que se construye 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 (autóctonos) al ámbito de conocimiento

‘educación’. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, es obvio que las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque con fundamento en el significado propio de esos términos podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. La Pedagogía como disciplina ni se agota en la Didáctica, ni en la Pedagogía cognitiva.

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 (Tourriñán, 2013b). En consecuencia, la lógica de saber no es la lógica de hacer saber otro y esta no es la lógica de educar, necesariamente, porque hay enseñanzas que instrumentalizan y no educan (no se ajustan al significado de educar).

Se trata de entender que, por definición, 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 (Tourriñán, 2020d, pp. 202-205; Perrenoud, 2001, 2004a, 2008 y 2004b).

Después de lo dicho, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una de las corrientes. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal (Tourriñán, 2017). Hay seis modos de entender la teoría de la educación como disciplina,

atendiendo al modelo de crecimiento del conocimiento de la educación. En la corriente marginal, la teoría de la educación se entiende unívocamente como filosofías de la educación. En la corriente subalternada la teoría de la educación se entiende en un triple sentido, como filosofía de la educación, como teoría interpretativa y como teoría práctica. En la corriente autónoma la teoría de la educación se entiende en dos acepciones distintas, como un nivel de análisis epistemológico y como una disciplina académica sustantiva de la Pedagogía (Tourriñán, 2020c y 2023d).

En resumen, podemos decir que el conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. 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) (Tourriñán, 2022).

Llegar a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos implica comprender cómo avanzamos desde la corriente de conocimiento de la educación a la disciplina y de la disciplina a las focalizaciones, porque corriente, disciplina y focalizaciones permiten generar mentalidad pedagógica específica, defendiendo la forma en que se resuelve la relación teoría-práctica. Y para todo esto tenemos que usar la filosofía de la educación en singular y en plural. Usamos las filosofías de la educación, en plural, para

entender las diversas cosmovisiones que se han ido generando; usamos la filosofía de la educación, en singular, para construir, según convenga, un pensamiento crítico con metodología histórica, hermenéutica, dialéctica, fenomenológica y analítica del lenguaje y de los acontecimientos, con sentido transdisciplinar; y también usamos la filosofía aplicada a la educación para hacer antropología filosófica de la educación, ontología de la educación, metafísica de la educación, ética de la educación y lógica de la educación (Tourrián, 2021a, pp.73-102). Otra cosa es si todo eso lo hacemos en una sola asignatura de la carrera de Pedagogía a la que denominamos Filosofía de la educación o de otro modo o lo hacemos en varias asignaturas o en disciplinas distintas. Pero, en cualquier caso, si en la asignatura impartida se integran contenidos de diferentes disciplinas, debería hacerse sin ocultar las razones epistemológicas que distinguen los diferentes contenidos integrados en la asignatura impartida.

## 10. Referencias bibliográficas

- Aguilar, F. y Collado, J. (Coords.) (2023). *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Cuenca-Ecuador: U. P. Salesiana.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política* (pp. 269-301). Barcelona: Península (original de 1954).
- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Ariès, Ph. (1978). L'histoire des mentalités. En J. Le Goff (Dir.), *La Nouvelle Histoire* (pp. 402-423). París: Retz.
- Ashton, P. T. (Ed.). (1990). Theme: Pedagogical Content Knowledge [Special issue]. *Journal of Teacher Education*, 41 (3).
- Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.
- Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barros, C. (1989). *Historia de las mentalidades, Historia social*. Disponible en <https://ojs.ehu.eus/index.php/HC/article/view/19598/17492> (consultado el 7 de febrero de 2023).
- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aire: El Ateneo.
- Bouthoul, G. (1970). *Las mentalidades*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Brent, A. (1983). *Philosophy and Educational Foundations*. Londres: George Allen and Unwin.

- Broudy, H. S. (1977). Types of Knowledge and Purpose of Education. En R. C. Anderson *et al.*, *Schooling and the Adquisition of Knowledge* (pp.1-17). Nueva Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Brubacher, J. S. (1962). *Modern Philosophies of Education*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Buber, M. (1976). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de cultura económica.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1985). *Treatise on Basic Philosophy*. Vol. 7. Part. II. Dordrecht: Reidel.
- Carbonell, J. y otros (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Ciss Praxis.
- Carr, D. (2014). Diverse Senses, and Six Conceptions, of Education. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 219-230.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castillejo, J. L. *et al.* (1994). *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus.
- Colom, A. J. *et al.* (1998). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Colom, A. J. (1987). La educación como sistema. En J. L. Castillejo y A. J. Colom (Coords.), *Pedagogía sistémica* (pp. 86-108). Barcelona: Ceac.
- Coreth, E. (1978). *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*. Barcelona: Herder.
- Charon, J. (1971). *De la materia a la vida*. Madrid: Guadarrama.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino, 2ª ed. (Original de 2010).
- Dearden, R. F., Hirst, P. H. y R. S. Peters (Eds.) (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 7ª ed.
- D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale por établir les résultats attendus d'une formation*. Paris: Labor-Nathan, 3ª ed.
- Dilthey, W. (1974). *Teoría de las concepciones del mundo*. Madrid: Revista de Occidente.
- DRAE (2013). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española. <http://lema.rae.es/drae/>
- Duarte, L. M. (1986). Historia das Mentalidades. (Algumas sugestões de leitura). *Cadernos de Ciências Sociais*, (4), 85-117.
- Eliot, T. S. (1945). *What is a Classic?* London: Faber and Faber Limited.
- Eliot, T. S. (1948). *Notes towards the Definition of Culture*. London: Faber and Faber Limited.
- Elvin, H. L. (1973). *La educación y la sociedad contemporánea*. Barcelona: Labor.



- Febvre, L. (1953). *Combats pour l'Histoire*. París : Armand Colin.
- Fermoso, P. (1976). *Teoría de la educación*. Madrid: Agulló.
- Freinet, C. (1978). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Laia
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC. (ampliado en 1992 con el título *Filosofías de la educación. Paideia*. Barcelona: CEAC).
- García Garrido, J. L. (2006). *La máquina de la educación*. Barcelona: Ariel.
- García-Pelayo, R. (1983). *Minilarousse ilustrado*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Gehlen, A. (1980) *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Gevaert, J. (1976). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gómez Pin, V. (2005). *El hombre, un animal singular*. Madrid: La esfera de los libros.
- González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Troquel.
- Habermas, J. (1987). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Polity Press.
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- Hegel, J. W. F. (1986). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- Ibañez-Martín, J. A. (1982). La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de Filosofía de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 40(158), 61-71.
- Ibañez-Martín, J. A. (2005). Anámnesis y prognosis de la Filosofía de la educación. En J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (pp. 85-103). Madrid: Universidad Complutense.
- Ibañez Martín, J. A. (2009). Asentamiento y futuro de la Filosofía de la Educación en España, en *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (pp.127-135). Madrid: Dykinson.
- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Khun, T. S. (1979). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Küng, H. (1979). *¿Existe Dios?* Madrid: Ediciones Cristiandad, 2ª ed.

- Laín Entralgo, P. (1999). *Qué es el hombre. Evolución y sentido de la vida*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Le Goff, J. (1988). *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero.
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del Otro Hombre*. Madrid: Caparrós.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2002). *Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lucas, Ch. J. (Ed.) (1969). *What Is Philosophy of Education?* Toronto: Collier-MacMillan.
- Marrón, G. A. (2009). ¿Qué es un clásico? Prejuicios e historicidad de la definición). En L. Galán y G. Chicote (Eds.), *Diálogos culturales. Actas de las terceras jornadas de estudios clásicos y medievales* (pp. 615-631). La plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Maslow, A. H. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- Moreno, E. (1968). *Nosotros y nuestros clásicos*. Madrid: Gredos.
- Mosterín, J. (2000). *Conceptos y teorías en la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Mosterín, J. (2008). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.
- Mosterín, J. (2009). *La cultura humana*. Madrid: Espasa Calpe.
- Noddings, N. (1992). *The Challenges of Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación*. Buenos Aires: Losada, 5ª ed. (Fecha de la edición alemana, 1935).
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas*. Barcelona: Laia
- Palop, P. (1981). *Epistemología genética y filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Perrenoud, Ph. (2001). La formación del docente en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.
- Perrenoud, Ph. (2004a) Suffit-il d'être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.
- Perrenoud, Ph. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico "Formación centrada en competencias". Consultado (16 marzo 2013) en [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2)

- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Madrid: Paidós.
- Pinker, S. (2007). *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Pinker, S. (2011). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino. 3ª reimp. (Original de 1997).
- Poskett, J. (2022). *Horizontes. Una historia global de la ciencia*. Barcelona: Crítica.
- Pring, R. (2014). From Disguised Nonsense to Patent Nonsense: Thinking Philosophically. *Revista Española de Pedagogía*, 72 (258), 231-248.
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Madrid: Narcea.
- Revel, J. (1986). Mentalités, en A. Burguière (Dir.), *Dictionnaire de sciences historiques*, París: PUF.
- Rey, A. (1959). *La ciencia oriental antes de los griegos*. México: Uteha.
- Romero, F. (1961). *Ubicación del hombre*. Buenos Aires: Columba, 3ª ed.
- Scheler, M. (2003). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada (Original de 1938).
- Schmidt, D. A., Mishra, P. y otros (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42 (2), 123-149.
- Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: MacMillan, pp. 3-6.
- Shulman, L. S. (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15 (2), 4-11.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Strong, E. W. (1966). *Procedures and Metaphysics*. Olms: Hildesheim.
- Tibble, J.W. (1969). *The Study of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya. Vid. et. (2023), *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*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 6). Santiago de Compostela: JmtI-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-4-4).

- Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado, función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1989). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 35 (137), 7-36. Vid. et. (2023), *Pedagogía General como Teoría de la Educación. Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 4). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-2-0).
- Touriñán, J. M. (1990). Profesionalización como principio del sistema educativo y función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 36 (141), 9-23.
- Touriñán, J. M. (1991). Conocimiento de la Educación y Función Pedagógica: El sentido de la Competencia profesional. *Revista de Teoría de la Educación*, (3), 11-28.
- Touriñán, J. M. (1995). Exigencias de la Profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.
- Touriñán, J. M. (2008a). Teoría de la Educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (1), 175-194.
- Touriñán, J. M. (2008b). Decisión política y politización de la decisión: complejidad estructural de la decisión en política educativa. En J. Evans, y E. Kristensen, (Eds.), *Investigación, desenvolvemento e innovación* (pp. 11-50). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela-IGESIP (Instituto galego de seguridad internacional e da paz).
- Touriñán, J. M. (2009). La escuela entre la permanencia y el cambio. *Revista de Ciencias de la Educación*, (218: abril-junio), 127-150.
- Touriñán, J. M. (2012). Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica. Una convergencia necesaria en la universidad actual. En M. Agís, C. Baliñas y J. L. Pastoriza (Coords.), *A Universidade. Raíces históricas e desafíos de futuro* (pp. 287-306). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Sociedad interuniversitaria de Filosofía,
- Touriñán, J. M. (2013a). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (254), 29-47.
- 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. Vid. et. (2023), *Conocer áreas culturales*,

- enseñar áreas culturales y educar CON las áreas culturales*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe (Libro 2). (ISBN: 978-84-921846-0-6).
- Touriñán, J. M. (2013c). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En SI(e)TE. Educación, *Desmitificación y crítica de la educación actual* (pp. 57-92). Barcelona: Octaedro.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. Vid. et. (2023), *Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la intervención. Donde está la educación, desde la Pedagogía Mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. (Libro 8). ISBN: 978-84-921846-6-8.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira (Disponible 2ª edición de 2016).
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Bello y Martínez. Vid. et. (2023), *Principios de educación, principios de intervención y principios de investigación pedagógica. La Pedagogía General*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. (Libro 7). ISBN: 978-84-921846-5-1.
- 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. Vid. et. (2023), *Componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la acción. (Agentes, procesos, producto y medios y principios derivados)*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 5). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-3-7).
- Touriñán, J. M. (2018). La significación del conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas: fundamentos desde el conocimiento pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 7 (1), enero, 25-61.
- Touriñán, J. M. (2019a). ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 287-330). Barcelona: Octaedro.
- Touriñán, J. M. (2019b). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 93-115.

- Touriñán, J. M. (2019c). La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), mayo, 17-84.
- Touriñán, J. M. (2019d). Imagen social de la Pedagogía. Competencia técnica y educación de calidad. En C. Naval, J. Vergara, A. Rodríguez y A. Bernal (Coords.), *Reflexiones teóricas sobre la educación* (pp. 145-192). Madrid: Dykinson.
- Touriñán, J. M. (2020a). Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), 28-58.
- Touriñán, J. M. (2020b). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2020c). Alcance de 'Teoría de la Educación' en la carrera de Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (4), abril, 25-89. *Vid. et.* (2020), La teoría de la educación es disciplina y es herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica. *International Multidisciplinary Journal CREA*, 1(1), 3-50. *Vid. et.* (2020), Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), 28-58.
- Touriñán, J. M. (2020d). Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa. En A. Medina, A. de la Herrán y M.<sup>a</sup> C. Domínguez (Coords.), *Hacia una Didáctica humanista* (pp. 199-268). Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED.
- Touriñán, J. M. (2020e). 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. *Vid. et.* (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: The Signification of Knowledge of Education Does Not Cover the Dual Model. *Revista de investigación en educación*, 18 (3), 210-257. *Vid. et.* (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: Signification of Knowledge of Education. *Journal of Language and Education Policy*, 1 (5), 1-33.
- Touriñán, J. M. (2021a). Teoría de la Educación: ámbito disciplinar en la carrera de Pedagogía. En S. G. Pimenta y J. L. Severo, *PEDAGOGIA: teoria, formação, profissão / organização* (pp. 73-102). São Paulo: Cortez Editora.
- Touriñán, J. M. (2021b). 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. *Vid. et.* (2021), Building Fields of Education

- from Pedagogy: Knowledge of Education and Common Activity. *Revista de Investigación en Educación*, 19 (2), 81-111.
- Touriñán, J. M. (2022a). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2022b). Construyendo educación de calidad desde la Pedagogía. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 41-92. Vid. et. (2022). Conocimiento de la educación y actividad común. Construyendo ámbitos de educación desde la pedagogía. *Utopía y praxis latinoamericana*, 27 (96), 1-27. e5785127. Revista internacional de filosofía y teoría social. Universidad del Zulia.
- Touriñán, J. M. (2023a). Signification of Knowledge of Education as a Methodology Principle of Pedagogical Research and the Relevance of Common Activity. *Revista Boletín Redipe*, 12 (1), 17-63.
- Touriñán, J. M. (2023b). La significación del conocimiento de la educación: relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación. En F. Aguilar y J. Collado (Coords.), *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Cuenca-Ecuador: U. P. Salesiana, pp. 59-120.
- Touriñán, J. M. (2023c). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Nueva York-Cali: Redipe.
- Touriñán, J. M. (2023d). *Pedagogía General como Teoría de la Educación. Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. Libro 4. ISBN: 978-84-921846-2-0. Disponible en <http://dondestalaeducacion.com/> y en [www.redipe.org](http://www.redipe.org)
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira. Vid. et. J. M. Touriñán (2023), *Estudiar, investigar e intervenir: A la búsqueda de la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 3). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-1-3).
- Trilla, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó. 5ª reimp. 2009.
- Uljens, M. (2001) On General Education as a Discipline. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 291-301.

- Walton, J. (1963). A Discipline of Education. En J. Walton y J. C. Kuethe (Eds.), *The Discipline of Education* (pp. 3-16). Madison: The University of Wisconsin Press.
- Wheeler, D. K. (1976). *El desarrollo del currículum escolar*. Madrid: Santillana.
- William, D. (2008). What Should Education Research Do, and How Should It Do It? *Educational Researcher*, 37 (7), 432-438.
- Yıldırım, Şeyma Ulukök (2023). Review of Researches on Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Progressive Education*, 19 (2), 135-151.



**APRENDIZAJE-SERVICIO Y SABIDURÍA  
PRÁCTICA EN EL FUTURO DE LA  
UNIVERSIDAD. CONSIDERACIONES DE VALOR  
FORMATIVO**

**Miguel Ángel SANTOS REGO**  
**Catedrático de Universidad**

*Universidad de Santiago de Compostela  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Departamento de Pedagogía y Didáctica  
Campus Vida s/n. 15782. Santiago de  
Compostela*

**Coordinador General del  
Grupo de Investigación Esculca**

**Researcher ID: 6505558022**

**Orcid: 0000-0002-8593-6881**

**Correo electrónico: [josemanuel.tourinan@usc.es](mailto:josemanuel.tourinan@usc.es)**

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

- 1.- Introducción
- 2.- El aprendizaje-servicio o la necesidad de sabiduría práctica en la universidad
- 3.- Aprendizaje-servicio: buscando una phrónesis en la educación superior
- 4.- Hacia una ética del compromiso a través del aprendizaje-servicio
- 5.- A modo de conclusión
- 6.- Referencias

## APRENDIZAJE-SERVICIO Y SABIDURÍA PRÁCTICA EN EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD. CONSIDERACIONES DE VALOR FORMATIVO

**Miguel A. SANTOS REGO**

**Catedrático de universidad**

*Universidad de Santiago de Compostela*

### **1. Introducción**

Permítasenos iniciar nuestra contribución reiterando una definición de aprendizaje-servicio, de la que hemos sido partícipes directos hace unos años junto a otros estudiosos del tema. Se trata de una propuesta pedagógica que busca fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida de las comunidades. Es una educación experiencial y se caracteriza por: a) protagonismo del alumnado; b) atención a una necesidad real; c) conexión con objetivos curriculares; d) ejercicio del proyecto de servicio; y e) reflexión (Naval, García López, Puig Rovira, y Santos Rego, 2011).

Aclarada la perspectiva del aprendizaje-servicio que defendemos, en el capítulo que ahora sometemos al criterio de la amabilidad lectora, lo que tenemos por relevante no es tanto reiterar la pertinencia del aprendizaje-servicio como metodología educativa, o incluso como programa de acción pedagógica, basado en la posibilidad de una efectiva alianza entre currículo y necesidades en la comunidad, sino hacernos cargo, en términos dialógicos, de lo que supone esta filosofía de la acción educativa que, más allá de la esencialidad académica de su despliegue, muestra una expresa potencialidad como práctica que no es, ni puede serlo, ajena a una educación en valores allí donde se diseña, implementa y evalúa. Lo que afirmamos es que el buen aprendizaje-servicio incorpora competencias éticas de calado que es imprescindible considerar a poco que seamos conscientes de lo que supone el oficio de educar.

Y dado que los valores son cualidades estructurales incorporadas en la realidad (Fronzizi, 1977), que hemos creado los humanos durante la evolución biológica y cultural, los vamos transmitiendo desde el espacio social por medio de prácticas que activan justamente la mente de los sujetos o, más adecuadamente para el caso, del alumnado participante o implicado. Lo cual se parece al aprendizaje de las funciones superiores postulado por Vigotsky, esto es, primero de modo interindividual y más tarde, de modo intraindividual, cuando cada persona es ya capaz de impulsar la realización de valores que, ciertamente, puede incorporarlos a su modo de entender el mundo y actuar en consecuencia.

Uno de esos valores cruciales en la formación de las personas ha de ser el del cuidado, que ha dado impulso a toda una ética para la vida y que no ha de tenerse por menos importante que la ética de la justicia (Martin, 2023).

La primera tentación al pensar en el abordaje de este trabajo fue la de atrevernos con una suerte de inventario de valores con alta probabilidad de creíble vinculación al aprendizaje-servicio. Fue cuando descubrimos que ese cometido ya lo habían abordado desde la Universidad de Barcelona un equipo con avezados conocedores de la temática (Martin-García, Bär-Kwast, Gijou-Casares, Puig-Rovira, y Rubio-Serrano, 2021) que nos propusimos aprovechar la ocasión para escrutar el alcance formativo del aprendizaje-servicio a modo de un saber práctico, en el que llegan a fusionarse los desarrollos ético y profesional del alumnado universitario que participa con cierta asiduidad en este tipo de acciones y programas, cuyo impacto en la educación superior de nuestro país es prístino, al menos por los datos disponibles sobre planes de formación (Álvarez-Castillo, Martínez Usarralde, M. J., González González, y Buenestado Fernández, 2017).

Podría afirmarse que el actual consenso favorable a la incorporación del aprendizaje-servicio al catálogo de buenas prácticas en la formación universitaria da idea de un giro conceptual mayúsculo en la educación superior, tradicionalmente basada en la creencia de que la adquisición de conocimientos y el dominio científico-técnico es lo único que cuenta en una profesión. Lo cual no quiere decir que esa creencia

haya desaparecido, ni mucho menos. Lo que sí ha subido enteros es la convicción de que tan imprescindible capacitación ha de maridarse con un mayor compromiso de la universidad en el desarrollo ético y cívico de sus estudiantes. En ese afán, el aprendizaje-servicio amplía las posibilidades de conexión entre dimensiones de una buena educación.

## **2. El aprendizaje-servicio o la necesidad de sabiduría práctica en la universidad**

Se ha dicho, con bastante razón, que el aprendizaje-servicio pone en valor procesos de innovación educativa pero también social que, antes en la escuela y después en la universidad, suponen dinámicas de reflexión ética a la vista de cada situación de aprendizaje y de servicio, y con la expectativa de que el uso de ese saber práctico promueve un conocimiento más integrado y sostenible en la formación universitaria ante un panorama de incertidumbre y polarización.

Es así, por tanto, que en plena era digital sería letal perder de vista la misión cívica de la universidad, a modo de gran ariete moral para su permanente optimización como agencia educativa que no agota su recorrido en una lógica instrumental y de simple productividad académica e investigadora. Por descontado que ha de tenerlo en cuenta en su previsión de balance y *accountability*, pero no en abierta contradicción con otro de sus inmarcesibles cometidos, la formación de calidad para los y las estudiantes, desde el rigor en la selección de un profesorado que *allende* su preparación científica en un campo, tiene el derecho -y el deber- de contar con una formación pedagógica suficiente para el ejercicio responsable de su tarea en un contexto de cambio permanente y que, entre otras dimensiones, afecta al proceso de aprendizaje del alumnado, ya en términos propiamente individuales, ya en una perspectiva social y comunitaria (Rodríguez Izquierdo y Lorenzo Moledo, 2023).

Puesto que el auténtico aprendizaje es el que tiene lugar en la intersección comunicativa sujeto-medio, decidir el uso gradual del aprendizaje-servicio como metodología activa en la educación superior es dar una oportunidad a la articulación experiencial de una dinámica formativa de calidad, en tanto que aumenta la probabilidad de una toma

de decisiones basada en el análisis (crítico) de problemas previamente identificados en un contexto, y sobre los que se propician proyectos que conectan currículo y necesidades, consistentemente asociadas con temas o núcleos de un programa académicamente reconocido.

Si el aprendizaje-servicio supone, al fin y a la postre, un procedimiento formativo que se traduce en una forma de trabajar o estudiar bajo una perspectiva de compromiso y responsabilidad situadas (siempre en aras al bien común), entonces es cuando se abren camino consideraciones de alcance ético difícilmente soslayables. Y mejor que así sea, dada la carga de valor cívico-social que ha acompañado desde sus orígenes norteamericanos a tan celebrada metodología educativa (Santos Rego, 2013).

Aprender haciendo a través de una ruta de inequívoca implicación requiere de una 'sabiduría práctica' que, filosóficamente hablando, es *phrónesis*, perfectamente encuadrable en la visión neoaristotélica de la educación de las virtudes, como aquella distinguida y distinguible en una educación de excelencia, y que (*añadimos nosotros*) no escasea tampoco en los buenos proyectos de aprendizaje-servicio, merced a la secuencia narrativa inherente al diálogo reflexivo que conviene registrar para mejor soporte argumental de ciertas bondades pedagógicas cuando buscamos respuestas a problemas socioeconómicos pero también morales.

Hoy en la educación superior necesitamos más que nunca jóvenes dotados de una sabiduría práctica, ya que conocimiento y búsqueda de verdad en condiciones de absoluta impredecibilidad solicitan tipologías o formas de aprender adaptables ante la marea de complejidad que no cesa, pero que afecta más peligrosamente a las ciencias sociales en un tiempo donde la interdisciplinariedad no parece estar en su mejor momento, o no acaban de construirse los puentes entre disciplinas hacia la unidad reintegrada del ser humano en un todo (E. Morin *dixit*).

Dicen Schwartz y Sharpe (2010) en una interesante obra sobre 'practical wisdom', que el deseo de codificar la práctica en una serie de procedimientos, o mezclar distintos alicientes puede servir a objetivos no muy ambiciosos o moderados, pero no dota de suficiencia a esa práctica, e

incluso puede rebajar su propósito y funcionamiento de orden superior. Y advierten que las instituciones dadas a soluciones tecnocráticas es muy probable que no alienten la toma de decisiones que convienen en los contextos fluidos de la vida en esta era posmoderna: “what is needed is the ability to consider multiple points of view, discern ethical priorities, and work toward integrated solutions that serve common ends. In short, practical wisdom” (Schwartz y Sharpe, 2010, p. 10).

### **3. Aprendizaje-servicio: buscando una *phrónesis* en la educación superior**

Es comprensible, pues, que desde una óptica como la que acabamos de esbozar, y que pone el acento en la *sabiduría práctica* del aprendizaje-servicio, haga que el *telos* o, si se prefiere, el propósito moral del aprendizaje, importe en la educación superior no constreñida o reducida a simples metas instructivas. Apelamos a esa conexión entre *sabiduría práctica* y aprendizaje-servicio pues de ella puede devenir una *phrónesis*, a modo de virtud intelectual que guía las virtudes morales y cívicas hacia sus objetivos y que resuelve posibles conflictos entre ellas al actuar como elemento de integración y arbitraje (Kristjánsson, 2023).

La mayoría de las universidades cometen un error de bulto, sin percatarse de que afecta a su imagen y reputación, cuando ignoran abiertamente la educación del carácter de su alumnado, o ni siquiera la reconocen en sus discursos estatutarios, a modo de estimable invitación a un debate enriquecedor en centros y departamentos de una Academia abundante en reclamos a su pluralismo y al respeto de las esencias democráticas contenidas en los ordenamientos constitucionales de esta parte del mundo.

Conviene prestar atención a la complementariedad que se puede advertir entre educación del carácter y aprendizaje-servicio, en tanto que ambos enfoques son relacionables mediante lo que el primero de ellos llamó el desarrollo de ‘virtudes’ (o *core values*), y lo que en el segundo simplemente se rotuló como ‘valores’ que se van afianzando a través de un aprendizaje conectado con la comunidad (Fuentes Gómez-Calcerrada y López Gómez, 2018).

Si acaso, apoyar el aprendizaje-servicio en las universidades ha de hacerse con pleno conocimiento de lo que ha de implicar en la transformación, al menos parcial, de sus estructuras de control y participación de alumnado y profesorado, de construcción de nuevos espacios y apertura real a la comunidad, a fin de que esta también se sienta cómoda en su relación con las universidades. Porque participar en una actividad de aprendizaje-servicio implica tomar conciencia de un problema de la comunidad, ya sea la falta de educación financiera en la población o el uso indiscriminado de plásticos en el consumo diario (Puig, 2021).

El peligro radica en la mirada hacia el aprendizaje-servicio, no pocas veces más como una moda que como lo que es, o ha de ser, una metodología de cambio en profundidad hacia un modo de saber práctico que trasciende los simples saberes técnicos (*techné*) y los convencionales saberes teóricos (*episteme*). Podría significar un resorte notorio a la hora de contar con una especie de brújula moral en el ejercicio profesional.

Precisamente Brandenberger (2023) define la ‘sabiduría práctica’ como aquella virtud que integra razonamiento, acción y toma de perspectiva con una orientación ética hacia el bien común. Aun teniendo un componente intelectual, tal *practical wisdom* va más allá del pensamiento crítico, incorporando una activa orientación hacia fines morales, al contar con las destrezas que se requieren para proceder de tal modo en un contexto dado. Sin excluir el conocimiento teórico (*episteme* o saber que), es un tipo de saber deliberativo y requiere de la habilidad para percibir lo que es relevante en circunstancias concretas.

Es, al fin y a la postre, conocimiento experiencial que posee un profesional y del que se vale para decidir actuar en una determinada dirección (Eisner, 2002; Stenberg y Maaranen, 2022). No olvidemos que, en la vida, experiencia y sabiduría van de la mano con frecuencia, generando narrativas que en el caso de la educación pueden suponer valor añadido a poco que se aprovechen en la comunidad para fundamentar más acción común (Han, 2023).



Se trataría, en definitiva, de un saber integrado, e integrador, que puede facilitarse, usarse, y aun defenderse, cuando nos preocupamos, siguiendo a Clayton et al. (2019), de responder a preguntas que generamos juntos, y que vamos planteando acerca de lo que aprendemos a medida que actuamos colaborativamente en el mundo.

Así pues, si nos propusiéramos retomar el razonamiento aristotélico de *Ética a Nicómaco* entenderíamos perfectamente que estamos ante una virtud volcada hacia el ideal de *vida buena*, jamás resuelta solo y exclusivamente desde el pensamiento, pues la justa condición humana precisa de la acción correcta en términos cívico-morales, comprensibles y aún observables en nuestro discurrir vital.

Es en tal sentido que el buen aprendizaje-servicio es digno de interpretación cual saber práctico, de difícil sinonimia con el conocimiento al uso (superficial) de una técnica o estrategia didáctica; entre otras cosas porque estamos ante un tipo de saber que puede ser aprendido pero que es más un producto de la experiencia. Y es así por lo que deviene en eje cardinal de una pedagogía implicada o comprometida (*engaged pedagogy*) en el logro de personas cognitiva, afectiva y moralmente competentes (Santos Rego, Lorenzo Moledo, y Mella Núñez, 2020).

A ello podría deberse el supuesto (un tanto pretencioso en ocasiones) de que la participación en proyectos de aprendizaje-servicio se traduciría en una toma de conciencia acerca de estilos de aprendizaje y aún de singulares vías hacia un saber más auténtico. Lo cual habría de afectar, en buena lógica, al profesorado conocedor y practicante de estas dinámicas de trabajo, indudablemente influidas por John Dewey (González Geraldo, Jover Olmeda, y Martínez Martín, 2017; Santos Rego, Mella Núñez, y García Álvarez, 2021) y otros insignes teóricos, caso de Kolb (1984) y su posición de que el aprendizaje a través de la experiencia es un proceso central de adaptación humana al medio físico y social, incidiendo positivamente en pedagogías que fortalecen la actividad y la metacognición en contextos de complejidad moral conectados con modos de saber vinculados a entornos comunitarios.

#### **4. Hacia una ética del compromiso a través del aprendizaje-servicio**

Tampoco han faltado puntos de vista basados en la antropología y la neurobiología. Un ejemplo es el de Narváez (2014. Cit. por Brandenberger, 2023) cuando apela a una ética del compromiso (*ethic of engagement*), fundamento de la relación social a partir de iniciativas educativas suficientemente consistentes con la necesidad de optimizar la sabiduría práctica en las instituciones de educación superior.

En cualquier caso, en el aprendizaje-servicio no ha sido ni es infrecuente observar discursos en los que, sin una mención explícita, se está describiendo o desarrollando esa *phrónesis* personal, máxime en aquella parte del profesorado que elige usar un formato de estudio y trabajo como este teniendo en mente algún propósito cívico-moral que añadir o incluir en la formación discente.

Sin ir más lejos, es en nuestras demarcaciones disciplinares o en otras próximas donde, bajo enfoques críticos, se insiste en que los estudiantes han de pensar en el sentido último de la democracia, o en las causas de la injusticia a medida que diseñan y desarrollan proyectos (no solo, pero también), de aprendizaje-servicio en contextos deprivados, o con poblaciones migrantes en condiciones de riesgo (vulnerabilidad).

De otro lado, podría no ser la experiencia *per se* la que conduce en línea recta a esa sabiduría práctica, sino la decisión de usarla de una forma reflexiva y orientada a una acción que propicia el bien común. Son nuestras actitudes y decisiones (de apertura, de cooperación, de reciprocidad, ...) las que facilitan un desarrollo de esa ética del compromiso que antes hemos traído a colación y cuyo paralelismo con lo que es de esperar en las buenas prácticas de aprendizaje-servicio es manifiesto.

Con todo lo que venimos planteando, no puede extrañar que agencias para la calidad y expertos en políticas educativas universitarias hayan reparado en el aprendizaje-servicio como medio promocional de un saber práctico al que no deben ser ajenas las deliberaciones de corte y alcance ético, pero, eso sí (añadiríamos), sin absolutizar al propio

aprendizaje-servicio o, lo que sería equivalente, siempre que no lo justifiquemos como un fin en sí mismo y “sepamos enmarcarlo en los horizontes de un proyecto pedagógico amplio” (Lotti, García-Gutiérrez, y Sainz, 2023, p. 127).

Son estos investigadores de la cita anterior los que han formulado edificantes elementos de base para un código ético del aprendizaje-servicio universitario, sosteniendo que el compromiso de tal enfoque va más allá de transmitir valores, desarrollar virtudes o promover competencia cívica, porque un proyecto de aprendizaje-servicio ha de realizarse conforme a principios ético-educativos (entre otros, de veracidad, protección de datos, de transparencia, o de equidad) y con una secuencia de aplicabilidad pedagógica solvente. Sin perder de vista que, en su lógica de una acción común, ha de centrarse en la resolución de problemas prácticos que afectan a una comunidad.

Por descontado que la identificación y, en su caso, resolución de problemas en la comunidad es un faro que alumbra y potencia gradientes motivacionales en muchas y muchos estudiantes universitarios de cualquier titulación, razón suficiente para que las universidades vean en los proyectos de aprendizaje-servicio una oportunidad de poner en relación patrones de actuación profesional y competencias éticas, que incluyen tanto la reflexión en el proceso como la posibilidad de ir construyendo comunidades de práctica entre los propios docentes, además de servir como espacios propicios al aprendizaje colaborativo (Escofet y Morín-Fraile, 2023).

Tal eje colaborativo es el que también ha de caracterizar la investigación a realizar, apunta Saltmarsh (2019), si lo que deseamos es investigación capaz de influir o ayudar al cambio necesario en una perspectiva transdisciplinar, sin dejar de lado la necesidad de una cabal comprensión del sentido de implicar a la comunidad en la educación superior.

## **5. A modo de conclusión**

España ha pasado de ser un país en el que académicos, investigadores y profesionales, no solo de las ciencias sociales y de la

educación, apenas sabían de la locución *service-learning*, a contarse entre los más prolíficos en su uso, ya sea en socorridas -cuando no retóricas- menciones a la innovación educativa en general, en cualquier nivel de enseñanza, o en las frecuentes referencias situándola como punto de encuentro entre gentes de procedencia dispar en el amplio escenario de la educación, incluyendo, naturalmente, a quienes trabajan en la educación superior, independientemente del área de conocimiento y/o departamento de adscripción.

La proliferación de cursos y seminarios sobre el tópico en la última década, dirigidos al profesorado, y también al alumnado, ha sido, y sigue siendo, una constante fácilmente constatable en los planes de formación docente de las universidades, al igual que la celebración de congresos nacionales e internacionales ligados a consorcios, redes o asociaciones (inter)universitarias constituidas al efecto, por no mencionar la apreciable cantidad de publicaciones que, en formato libro y/o artículo, han ido apareciendo con desigual grado de calidad y proyección epistémica alrededor de esta *pedagogía del compromiso*.

Ciertamente, la retórica institucional de las universidades aboga por la mejora de sus vías de compromiso social. Lo cual es loable, sin duda, pero tal declaración ha de traducirse en la incentivación de sinergias personales, profesionales y pedagógicas en el profesorado, máxime en el más dispuesto a integrar docencia, investigación e implicación o compromiso cívico.

Desde que el aprendizaje-servicio empezó a despuntar, merced a prometedoras pruebas empíricas, como programa pedagógico capaz de movilizar procesos de interés y relevancia educativas mediante la estratégica conexión entre currículo académico y necesidades socio-comunitarias, la considerable atención a las dimensiones cognitivas que iban resultando en el alumnado universitario de latitudes varias se fue complementando, en grupos y centros promotores, con una razonable llamada en favor de su examen axiológico, que bien podría asociarse a una fidedigna expresión de lo que se ha llamado la misión cívica de la universidad. No es otro el germen de un sistemático escrutinio vertebrado en torno a valores que contiene y proyecta el aprendizaje-servicio,

abrazando lo que Deeley (2016) ha denominado un aprendizaje holístico de sentido.

Vamos terminando. La inteligencia artificial nos coloca ya ante el espejo de una profunda transformación de la universidad, que no ha hecho más que empezar. Podemos estar seguros de que la vida de profesores y estudiantes no será la misma en el marco de cambios tecnológicos aún difíciles de imaginar.

Esto obligará a dinámicas de adaptación permanentes, también bajo una óptica pedagógica solvente y capaz de favorecer una ‘sabiduría práctica’ como la que es posible alentar desde proyectos de aprendizaje-servicio en los que la reflexión articule rutas competenciales que incluyan la orientación y/o la toma de decisiones éticas que, por lo general, son complejas y a las que no podrán sustraerse con facilidad los estudiantes una vez convertidos en egresados, e incluso al margen de sus posteriores rutas de desarrollo formativo y profesional.

Con la debida licencia, lo recomendable será alentar más conversación en la educación superior sobre temas y/o problemas que informan la realidad, dentro y fuera de las aulas. Es, sencillamente, la mejor vía hacia una pedagogía deliberativa y la consiguiente posibilidad de incidir en la creación de espacios de diálogo más productivos, aquellos en los que sea posible reunir *episteme* y *techné* pensando en desarrollar más sabiduría práctica en los Campus (Longo, 2019).

Nada es seguro, desde luego, pero una dirección a tomar es la de procurar proyectos de aprendizaje-servicio con calidad. Al fin y a la postre, son los esquemas de la sabiduría práctica en el seno del aprendizaje-servicio los que le confieren atractivo y afianzan la esperanza de que lo realmente importante seguirá siendo el bien común.

## **6. Referencias bibliográficas**

Alvarez Castillo, J. L.; Martínez Usarralde, M. J.; González González, H.; y Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 199-217 (DOI: 10.22550/REP75-2-2017-02).

- Brandenberger, J. W. (2023). Practical wisdom as an ethical framework for engaged scholarship. En Hatcher, J. A.; Bringle, R. G.; y Hahn, T. W. (Eds.), *Practical wisdom for conducting research on service-learning. Pursuing quality and purpose* (pp. 31-48). Sterling, VA: Stylus.
- Clayton, P. H. et al. (2019). Practical wisdom on co-inquiry in research on service-learning. En Hatcher, J. A.; Bringle, R. G.; y Hahn, T. W. (Eds.), *Practical wisdom for conducting research on service-learning. Pursuing quality and purpose* (pp. 235-254). Sterling, VA: Stylus.
- Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 18, 375-385 (DOI: 10.1016/S0742-051X0200004-5).
- Escofet, A. y Morín-Fraile, V. (2023). Formación de la ética profesional en la universidad y aprendizaje-servicio. En Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (Eds.), *Aprendizaje-servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos* (pp. 15-26). Madrid: Narcea.
- Fronzizi, R. (1977). *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes Gómez-Calcerrada, J. L. y López Gómez, E. (2018). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica de la educación del carácter: posibilidades y complementariedades. En Naval. C. y Arbués, E. (Eds.), *Hacer la universidad en el espacio social* (pp. 53-75). Pamplona: Eunsa.
- González Geraldo, J. L.; Jover Olmeda, G.; y Martínez Martín, M. A. (2017). La ética del aprendizaje-servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo, *Bordón*, 69 (4), 63-78. Disponible en la siguiente dirección electrónica (<https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690405>).
- Han, B. (2023). *La crisis de la narración*. Barcelona: Herder.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kristjánsson, K. (2023). Phronesis, metaemociones y educación del carácter. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 437-456 (DOI: 10.22550/REP81-3-2023-01).
- Longo, N. V. (2019). Service-learning and the democratic Project. Building bridges for the next generation research agenda. En Hatcher, J. A.; Bringle, R. G.; y Hahn, T. W. (Eds.), *Practical wisdom for conducting research on service-learning. Pursuing quality and purpose* (pp. 51-63). Sterling, VA: Stylus.

- Lotti, P.; García-Gutiérrez, J.; y Alonso Sainz, T. (2023). Horizontes pedagógicos para la elaboración de un código ético para el desarrollo del aprendizaje-servicio en educación superior. En Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (Eds.), *Aprendizaje-servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos* (pp. 113-139). Madrid: Narcea.
- Martin-García, X. (2023). Aprendizaje-servicio y éticas del cuidado. En Ruiz Corbella, M. y García Gutiérrez, J. (Eds.), *Aprendizaje-servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos* (pp. 43-56). Madrid: Narcea.
- Martin-García, X.; Bär-Kwast, B.; Gijou-Casares, M.; Puig-Rovira, J. M.; y Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Alteridad*, 16 (1), 12-22. Disponible en la siguiente dirección electrónica (<https://doi.org/1017163/alt.v16n1.2021.01>).
- Narváez, D. (2014). *Neurobiology and the development of human morality: evolution, culture, and wisdom*. New York: W. W. Norton & Company.
- Naval Durán, C.; García López, R.; Puig Rovira, J. M.; y Santos Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios, *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Puig, J. M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. y Lorenzo Moledo, M. (Eds.) (2023). *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio. Inclusión y sostenibilidad*. Barcelona: Octaedro.
- Saltmarsh, J. (2019). Research to influence change. En Hatcher, J. A.; Bringle, R. G.; y Hahn, T. W. (Eds.), *Practical wisdom for conducting research on service-learning. Pursuing quality and purpose* (pp. 219-231). Sterling, VA: Stylus.
- Santos Rego, M. A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565-590 (DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-233).
- Santos Rego, M. A.; Lorenzo Moledo, M.; y Mella Núñez, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Rego, M. A.; Mella Núñez, I.; y García Álvarez, J. (2021). Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario. La sombra de J. Dewey, *Perfiles Educativos*, Vol. XLIII, 173, 166-182.

- Stenberg, K. y Maaranen, K. (2022). Promoting practical wisdom in teacher education: a qualitative descriptive study. *European Journal of Teacher Education*, 45 (5), 617-633 (DOI: 10.1080/02619768.2020.1860012).
- Schwartz, B. y Sharpe, K. (2010). *Practical wisdom: the right way to do the right thing*. New York: Penguin Group (Riverhead Books).



**TECNOLOGÍAS EMERGENTES DIGITALES EN  
EL AUDIOVISUAL EDUCATIVO Y CULTURAL  
PARA EL CONOCIMIENTO. UNA PROPUESTA  
ANALÍTICA SOBRE SUS ACTUALES Y  
FUTUROS USOS SOCIALES EN PERSPECTIVA  
MESOAXIOLÓGICA**

**Gerardo OJEDA CASTAÑEDA**  
**Miembro de la**  
**RIIEL**

(Red Internacional de  
Investigación de Educación en  
Línea) del ECESELI (Espacio  
Común de Educación Superior en  
Línea) de la UDUALC (Unión de  
Universidades de América Latina  
y El Caribe)

**Correo electrónico:**  
[gerardojeda@yahoo.es](mailto:gerardojeda@yahoo.es)

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

- 1.- Introducción
- 2.- TED, tecnologías emergentes digitales
- 3.- Tecnologías emergentes digitales en el audiovisual educativo
- 4.- A modo de conclusión
- 5.- Referencias biblio/hemerográficas

**TECNOLOGÍAS EMERGENTES DIGITALES EN EL  
AUDIOVISUAL EDUCATIVO Y CULTURAL PARA  
EL CONOCIMIENTO. UNA PROPUESTA  
ANALÍTICA SOBRE SUS ACTUALES Y FUTUROS  
USOS SOCIALES EN PERSPECTIVA  
MESOAXIOLÓGICA**

**Gerardo OJEDA CASTAÑEDA**  
**Miembro de la RIIEL**  
(Red Internacional de  
Investigación de Educación en  
Línea) del ECESELI (Espacio  
Común de Educación Superior en  
Línea) de la UDUALC (Unión  
de Universidades de América  
Latina y El Caribe)

## **1. INTRODUCCIÓN**

Desde los propios orígenes de la comunicación y tecnologías educativas en el siglo XX, la dificultad de definir y medir los valores pedagógicos y/o didácticos, comunes y específicos que surgen en torno a la utilización de las herramientas tecnológicas y comunicativas mediáticas en el campo de la *educación*, han impedido quizá establecer y tener criterios evaluativos universales que puedan ser considerados importantes para el reconocimiento objetivo de los recursos y contenidos, resultados y aplicaciones que han existido, existen o existirán en un futuro próximo con el uso educativo de las denominadas TIC, *Tecnologías de la Información y Comunicación*.

Hoy día, con la *transformación digital de la educación y del conocimiento*, o bien de la tecnologización de sus procesos y actividades - con la aparición y desarrollo de la *tecnología educativa* situada a finales de los años 50 durante la segunda mitad del pasado siglo XX (pero, disfrazada en la actualidad como una disciplina innovadora dentro de los recientes

enfoques de la *EdTech*) y sobre todo, con el uso electrónico y mediático de las TIC para la *Educación* o *Enseñanza* (TICE), el *Aprendizaje* (TICA) o bien como un proceso relacionado entre sí o integrador de *enseñanza-aprendizaje* para la gestión, documentación, difusión, divulgación, adquisición y acceso al *saber* y/o al *conocimiento* (TICC) desde principios de los años 90 -, ha surgido todo un cambio humano con la *digitalización* plasmada ya en la primera computación o informática multimedia que se reflejan en su evolución de más de 40 años en escenarios y contextos sociales designados con las siglas punto cero como fases iniciales de partida de los procesos, sistemas o análisis en el campo de lo digital.

En este sentido, y una vez más, como una primera aproximación mesoaxiológica será necesario abordar los distintos temas cognitivos que se generan desde el campo de la comunicación y la educación, y viceversa; de esa relación, hiper o interrelación científica *bi, pluri, multi, inter o transdisciplinar* de sus objetos de estudio y ejes de actuación que ha dado frutos con y en la *comunicación educativa* y/o la *edudcomunicación*; con ellos, no solo se han ido modificado los tradicionales procesos educativos y comunicativos de enseñanza – aprendizaje / emisor – receptor basados en teorías y modelos estructurales explicativos sobre el mediador pedagógico (docentes) o del cognitivo (divulgador, informador o periodista), sino que también han ido surgiendo nuevas figuras conceptuales de importancia centradas en las nociones de usos y usuarios, y en todas las relaciones interactivas que se dan y existen entre los elementos que participan en todo proceso educativo y comunicativo; y siempre dentro de contextos o escenarios sociales específicos que se han ido generando en los últimos años con la computación e informática, y especialmente dentro de su convergencia digital en el campo de las telecomunicaciones y el desarrollo de la red telemática de Internet con sus contenidos y servicios Web y aplicaciones (Apps) en línea.

Sin embargo, en la actualidad, sería más significativo plantearlo desde un nuevo campo cognitivo dedicado al estudio crítico de las innovadoras TED, *Tecnologías Emergentes Digitales* que permite diseñar estrategias metodológicas para facilitar y mejorar su conocimiento crítico

desde distintos ámbitos o ejes de actuación centrados en el aprendizaje con y sobre ellas, y sobre sus posibles utilidades y/o aplicaciones.

En realidad, y ante la importancia que existe sobre ellas, y contrario a la visión utilitaria, industrial y comercial que se le ha dado desde que aparecieron las primeras propuestas operativas de la TED, la presente reflexión analítica pretende incorporar aquellas corrientes y propuestas de las ciencias humanas y sociales interrelacionadas por la *pedagogía mesoaxiológica* y el *pensamiento crítico* y *creativo* de la *educación*; y desde donde también se pueda abordar el compromiso y uso social responsable y seguro que tienen las actuales y distintas TED consideradas inclusive como *innovaciones disruptivas* dentro de la actual *transformación digital educativa y del conocimiento*.

A partir de los años 80, y tal como plantea su fundador, el Dr. José Manuel Touriñán López en su sitio Web [Dondestalaeducacion.com](http://Dondestalaeducacion.com) de la Universidad de Santiago de Compostela de España, la *pedagogía mesoaxiológica* es un método y una perspectiva que busca valorar y comprender cada medio, tecnología o área cultural como un ámbito, escenario o entorno actuación o intervención cognitiva como educativo, ajustándolo al significado de educar. De ahí la idea de tratar de abordar, analizar y/o desarrollar el uso educativo de toda tecnología audiovisual con un enfoque pedagógico mesoaxiológico al delimitar el campo de estudio sobre la importancia y utilidad de las imágenes sonoras, visuales fijas y audiovisuales en movimiento para el conocimiento científico en la inter o hiperrelación entre el conocer, enseñar y aprender en la distinción de los valores y pensamiento de la educación desde niveles escolarizados de preescolar hasta el universitario y tecnológico del posgrado y posdoctorado, pasando por toda modalidad escolarizada de educación formal, informal o no formal, presencial, semipresencial, abierta, a distancia, virtual o en línea.

Siempre es muy pertinente, y con un interés académico y metodológico de actualidad, conocer y dar a conocer desde la perspectiva *mesoaxiológica* todas aquellas experiencias educativas que no solo han incorporado el/lo audiovisual con las tradicionales *tecnologías educativas* para el conocimiento científico, sino que lo han hecho desde una

integración creativa dentro de los diferentes ámbitos académicos en distintos niveles y modalidades escolarizadas; y en donde sin duda se ampliarán con el uso educativo de todas aquellas TED, con imágenes y sonidos creativos, disruptivos e innovadoras, como pueden ser las de la *hiperrealidad inmersiva o envolvente 360º* en los entornos de *Realidades Virtual (RV), Aumentada (RV) y/o Extendida (RE)*, híbrida o mixta con los recientes reclamos publicitarios y comerciales del *metaverso* y los *gemelos digitales (digital twins)*.

La necesidad de aprovechar la metodología analítica de la *pedagogía mesoaxiológica* desde los propios conceptos o nociones que giran en torno al uso educativo de estas nuevas tecnologías audiovisuales permitiría además definir posibles escenarios actuales y futuros con la irrupción, y especialmente, su vinculación con la IA, *inteligencia artificial* para su desarrollo futuro.

Es evidente que, si la sistematización científica requiere el conocimiento de diversas conexiones, mediante leyes o principios teóricos, entre diferentes aspectos del mundo empírico, que se caracterizan mediante conceptos científicos, entonces los conceptos de la ciencia son nudos en una red de interrelaciones sistemáticas en la que las leyes y los principios teóricos constituyen los hilos... *Cuanto más hilos converjan o partan de un nudo conceptual, tanto más importante será su papel sistematizado o su alcance sistemático.* Hempel, Carl Gustav (1987): *Filosofía de la Ciencia Natural*. Ed. Alianza, (2ª ed.), Madrid. Pág. 138.

Desde su fundación teórica en la década de los años 80, la compleja *pedagogía mesoaxiológica* ha evolucionado en varios aspectos conceptuales y metodológicos, tales como ir ampliando desde el concepto de educación, la diferencia entre saber, conocer, enseñar y aprender, y estableciendo criterios de valoración (éticos, estéticos y culturales) que sin ser adoctrinamientos permiten apreciar - entre lo individual y lo social como educativo cualquier ámbito, contenido y soporte tecno- cultural que se utiliza en los distintos procesos instructivos de educación formal, no formal e informal; y los cuales además puedan integrar los diferentes aspectos teóricos, tecnológicos y prácticos de valoración que mejor se

adapten a las características y necesidades de cada persona y grupo de docentes y estudiantes involucrados en diferentes contextos, niveles y modalidades escolarizadas donde se aplique, y respetando la diversidad y la autonomía de cada uno de los sujetos educativos.

En este capítulo se trata de ir estableciendo un marco teórico-conceptual claro y coherente sobre los entornos o escenarios de actuación, los cuales, a través de términos clave de la *pedagogía mesoaxiológica* como educación, valores, medio, ámbito, diseño o intervención se conozcan más las tecnologías emergentes digitales con un *audiovisual*<sup>16</sup> integrado por imágenes sonoras, visuales fijas y en movimiento para el conocimiento científico y sus posibles usos sociales prácticos.

Con nociones instrumentales y criterios válidos y confiables para identificar, evaluar y comparar los valores educativos comunes y específicos de cada tecnología emergente digital, se podrán apreciar los usos educativos, y por extensión, culturales, cualquier medio, soporte tecnológico y/o contenido mediático que se utilice en, para y desde todo proceso instructivo o instruccional. Y con una metodología flexible y adaptativa que integre además los aspectos teóricos, tecnológicos y prácticos de la pedagogía mesoaxiológica, se podrán diseñar, generar, utilizar y/o aplicar a contenidos digitales mediáticos, sean audiovisuales o no, y que se ajusten a las características y necesidades de cada contexto educativo y de cada grupo de comunidades escolares (docentes, estudiantes y sus familias) desde el respeto de la *diversidad, equidad, inclusión y autonomía social* de los sujetos educativos, evitando imponer una visión axiológica determinada sobre los medios, tecnologías, recursos y/o contenidos mediáticos y culturales, fomentando el diálogo, la reflexión y la crítica constructiva.

De ahí que también será necesario que se realicen estudios e investigaciones educomunicativas sobre las TIC, y por extensión a las TED, que aporten evidencia empírica sobre la eficacia y eficiencia de la *pedagogía mesoaxiológica* en comparación con otros métodos educativos, así como sobre sus resultados e impactos a corto y largo plazo. Abordar, por ejemplo, la *innovación disruptiva* permitirá desarrollar del uso próximo

de TED como evidencias empíricas que demuestre la eficacia y la eficiencia de la *mesoaxiológica pedagógica* en comparación con otros métodos educativos, puede ser una apuesta de futuro ante la escasez de este tipo de estudios que evalúen sus resultados e impactos a corto y largo plazo. Así que el objetivo de la presente aproximación ha sido no solo abordar las diversas nociones educomunicativas que existen en torno a las TED, sino, y, sobre todo, aportar otra visión sobre posibles campos de acción o actuación en su desarrollo y aplicación educativa.

Sin duda, todo desarrollo humano no puede resolverse solo con la tecnología, dado que todo determinismo y solucionismo tecnológico - como dependencia excesiva de la tecnología para resolver problemas- también puede conducir a efectos nocivos como el fracaso de proyectos, la pérdida de autonomía de beneficiarios, la perpetuación o agravación de las desigualdades existentes o de los daños medioambientales.

Desde esta perspectiva, se requiere asimismo enfrentar desafíos relacionados con su aceptación, regulación, seguridad y uso responsable y ético desde una visión y *vocación humanista*, profundizando en temas basados en lo *sostenible y sustentable* en cuanto tendencias tecnológicas propias dentro de la apuesta empresarial y social de la DEIS (en la *Diversidad, Equidad e Inclusión Social*).

## 2. TED, TECNOLOGÍAS EMERGENTES DIGITALES

Llamadas para acelerar la consolidación de la denominada actual *Cuarta Revolución Industrial* e iniciar la incipiente *Industria 5.0* dentro del crecimiento global de la *economía digital* de inicio del siglo XXI, la noción de las *tecnologías emergentes* tiene hoy día un valor ideológico muy importante y similar al que se vivió a finales de la década de los años 80 y principios de los 90 del pasado siglo XX, con la irrupción de las NT, *Nuevas Tecnologías*; y tal como sucedió entonces, con ese concepto se pudo denominar y englobar todos aquellos métodos y técnicas, equipamientos, instalaciones, dispositivos y herramientas que podían crear o transformar todo proceso industrial de bienes y servicios basado en la innovación que se generaba desde la investigación del conocimiento científico y desarrollo tecnológica (I+D+i).



Y del mismo modo que muchas veces se llegó a decir que con el desarrollo, uso y aplicación científica y social, con o sin fines comerciales de lucro, las NT podían conducir a la desaparición de la humanidad o extinción de la especie humana<sup>24</sup>, también en las actuales denominadas emergentes, se plantean algunos de los mismos argumentos; y sin pensar que hoy día igualmente esta noción se apropia de todos los modelos ideológicos centrados en una *economía global postindustrial*.

En este sentido, hoy día, en la incipiente *era* o *sociedad digital 5.0 inteligente* han surgido nuevos escenarios sociales y comunicativos con las TED cuando los seres humanos vuelven suyos los distintos recursos tecnológicos que se generan y surgen al igual que la propuesta teórica planteada en 1964 por el canadiense Marshall McLuhan para comprender el funcionamiento de los medios de comunicación como extensiones del ser humano (*Understanding Media: The Extensions of Man* traducido al español en 1996) como es el caso del uso por ejemplo del actual e innovador concepto del *Internet de los Sentidos*.

Actualmente, las teorías de Marshall McLuhan siguen siendo muy relevante para la comprensión de los medios de comunicación y su impacto en la vida humana; y también ha influido en nuestra concepción sobre los mundos virtuales que se ubican ya entre las versiones de *Internet 4.0* y *5.0* con el uso social de las *TIC digitales* en esta *5ª Revolución Industrial Digital*. A título de ejemplo: aunque todavía continúe presente el uso de los clásicos medios de comunicación como la radio y televisión en la *convergencia digital e interactiva* con Internet, la Web y las *redes sociales*, seguramente pocos se acordarán ya de las primeras propuestas conceptuales de *Aldea Global* y las llamadas *Autopistas de la Información*.

Esta proyección de futuro de Marshall McLuhan, y a efectos mediáticos de la sociedad actual, abarca a la facultad humana donde la vista y el oído son los sentidos extendidos al audiovisual desde donde se captan amplificadas las imágenes sonoras, fijas y en movimiento; muchas TED, con imágenes y sonidos de la *hiperrealidad inmersiva* dentro de las *Realidades Virtual (RV)*, *Aumentada (RA)* y *Extendida (RE)* híbrida o mixta con los recientes reclamos publicitarios y comerciales del *metaverso* y los *gemelos digitales (digital twins)*, vuelven a surgir como metáforas del

cuerpo humano cuya función o capacidad de organismo vivo permite con los sentidos incorporar información y datos, los cuales quedan almacenados en el conocimiento y la memoria.

Por ello, y ante los grandes avances que han tenido las actuales catorce tendencias tecnológicas y sus posibles aplicaciones sociales que existen (muy significativas e innovadoras para distintos sectores productivos científicos y actividades humanas), muchas de ellas se han convertido desde años atrás en emergentes con la *convergencia tecnológica digital* entre las *telecomunicaciones satelitales a baja altura y terrestres ópticas, móviles e inalámbricas* (5G y 6G) con la informática y la propia digitalización y conectividad de procesos informativos, cognitivos y de datos.

Se trata tanto de infraestructuras específicas computacionales de hardware (equipamientos, redes o instalaciones), así como de software (programación y *aplicaciones informáticas de datos con su procesamiento masivo (big data)* <sup>32</sup> y el uso de *algoritmos matemáticos* complejos, alojadas en servidores y memorias sólidas dentro de un *almacenamiento digital en la nube (cloud computing)* y regido por estrictas normas de *ciberseguridad*; así – y desde las ingenierías y matemáticas aplicadas en las ciencias de la naturaleza, la biología, la química y la física, mecánica, electrónica y óptica (u optoelectrónica o electroóptica), la neurociencia, la biotecnología e ingeniería genética o genómica, la nanotecnología y los nuevos materiales, conductores, semi conductores y las energías renovables - han nacido las tecnologías emergentes, digitales o no, como el *Internet de las cosas u objetos (IOT)* y *los sentidos*, la *cadena de bloques (blockchain)*, la *impresión 3D*, el *aprendizaje automático (machine learning)*, la *automatización robótica de procesos*, los *drones o vehículos autónomos aéreos, marítimos y terrestres*; y sobre todo, con la actual moda de la IA, *inteligencia artificial* y la *computación cuántica*.

### **3. TECNOLOGÍAS EMERGENTES DIGITALES EN EL AUDIOVISUAL EDUCATIVO**

En estos últimos diez años, se ha dicho que el *audiovisual* en todos sus soportes y medios se ha convertido en el principal crisol de

experimentación y de cambio de la comunicación y la cultura contemporáneas, allí donde se transforman aceleradamente no sólo la producción y distribución de mensajes sino también las relaciones comunicativas y, sobre todo, el o los *usos de los receptores*. Las metamorfosis de los medios y mensajes audiovisuales se han convertido, en la actualidad, en uno de los principales espacios de transformación de una comunicación más global, ligada a conceptos ya conocidos, pero nuevamente novedosos como las programaciones personalizadas, a la carta o bajo demanda, con la segmentación o fragmentación de públicos nicho, objetivo o usuarios meta en la era *Web audiovisual*; con los *multisoportes y multipantallas*, y en tanto que presentación simultánea de contenidos y servicios de comunicación dentro de un mismo dispositivo, pantalla o interfaz, la participación interactiva, interacción o interactividad que debe permitir al usuario sobre la acción comunicativa, permite no sólo la búsqueda o creación de sus propios contenidos (y no sólo de un modo individual, o entre dos, sino entre varios sujetos y en distintas direcciones, e incluso a distintos niveles de implicación); las *redes sociales y comunidades virtuales*; y todos ellos ligados, una vez más, al desarrollo del modelo de *convergencia digital mediática*.

En efecto, ha sido la *convergencia digital* de los medios audiovisuales con Internet, especialmente con la irrupción y desarrollo tecnológico de la presencia de las imágenes sonoras, visuales fijas y en movimiento en la Web, y en especial, la búsqueda de otra radio, vídeo o televisión interactiva, lo que ha pretendido cambiar las formas y contenidos de los mensajes y los modos de emitirlos y recibirlos; igualmente la difícil construcción de crear disruptivos *contenidos interactivos multimedia* (dentro de los actuales enfoques analíticos, estrategias comunicativas, relatos o narrativas audiovisuales *crossmedia* y/o *transmedia*), permiten impulsar - más allá de los rudimentarios recursos infográficos que ya existen en los videojuegos - visualizar, profundizar, desarrollar e innovar en el conjunto de medios audiovisuales, particularmente utilizados o aplicados en el campo de la educación.

Es evidente que la innovación de los medios y tecnologías audiovisuales se refleja en todas sus dimensiones, desde el eje central de

la generación de nuevos mensajes con múltiples fórmulas, formatos y lenguajes convergentes entre sí, mediante otras formas expresivas de representar la realidad para sus contenidos visuales o sonoros (mutuamente interrelacionados en combinaciones múltiples), hasta la aparición de novedosos dispositivos y soportes físicos de recepción y acceso para la radio, la televisión o el vídeo, dentro de una nueva comunicación más interactiva y participativa en múltiples redes multimedia o hipermedia de difusión.

Tan sólo el reto de las múltiples pantallas en la era de la televisión digital multiplataforma, obliga a establecer un estudio analítico de esa digitalización, que está transformando el panorama audiovisual actual desde el punto de vista de los contenidos, la tecnología y los nuevos usuarios. Ni duda cabe que las tecnologías digitales están transformando progresivamente el concepto audiovisual, al igual que la de otros medios de difusión y comunicación, al modificar la manera tradicional de entender su funcionamiento y sus diferencias, entre y con otros medios comunicativos.

Una prueba o muestra de ello, y que ya había sido anunciada a finales de los años 90 con la aparición de la llamada *hipermedia*, *multimedios* o *hipermedios*, ha sido la visualización de una *hipertelevisión*, el *hipervídeo* o la *hiperradio* que plantea una serie de interrogantes para los cuales será necesario dar respuesta a cada uno de ellos, y así conocer el futuro de los medios audiovisuales educativos y culturales en la era digital. Habrá que seguir reflexionando, analizando y valorando los distintos retos que plantean las múltiples pantallas, como puede verse en la dirección (*televisión+ordenador+Internet+teléfono celular o móvil+memorias de almacenamiento pod/videocast+consolas de videojuegos*); y todo ello, en función de las demandas y usos sociales y comunicativos que tienen sus usuarios, o bien por el papel que la tecnología digital ofrece en un período caracterizado por una amplia *distribución multiplataforma*.

Y aun cuando todo enfoque analítico *mesoaxiológico pedagógico* busca comprender los valores que tendrán las tecnologías emergentes digitales con imágenes sonoras, visuales fijas y audiovisuales en movimiento para el conocimiento científico dentro de diversos contextos

específicos, todavía existen algunos puntos clave que se podrían seguir explorando desde esta propuesta analítica; y donde el papel del (lo) audiovisual ha sido, es y será fundamental: por ejemplo, desde temas de *ética, inter y pluriculturalidad, responsabilidad, diversidad, equidad, inclusión social y digital, innovación creativa*, etc., en la creación, producción, difusión y utilización de contenidos y recursos audiovisuales educativos y culturales generados por las *industrias creativas digitales*.

No obstante, y dentro de los distintos retos y desarrollos tecnológicos audiovisuales que se generan a partir de la *virtualización*, habrá que seguir estudiando o investigando en la práctica y utilización social, sea educativa o cultural, informativa o de entretenimiento, sus 3 procesos más significativos:

- La *visualización de imágenes virtuales 3D*
- La *realidad virtual RV, aumentada RA y extendida RE*
- La *telepresencia por videoconferencias IP*

Investigar cómo la innovación de las actuales y futuras *tecnologías audiovisuales educativas emergentes (creativas, interactivas e inmersivas 360° de las Realidades Virtuales RV, Aumentadas RA y/o Extendidas RE)* impactan en la creación no solo de espectaculares sonidos e imágenes tridimensionales envolventes generados para y por participantes activos, sino dentro de la construcción y elaboración de nuevos recursos y contenidos visuales y sonoros que influyen en la forma en que se perciben, se presentan y se mejora la comprensión de los conocimientos científicos; pero, sobre todo, cómo se desarrolla la asequibilidad y accesibilidad audiovisual multimedia y multimedios para que personas con dificultades o limitaciones físicas, sensoriales o mentales en entornos socioeconómicamente desfavorables puedan acceder a ellos.

De hecho, estas *realidades audiovisuales virtuales inmersivas* como innovadoras TED aplicadas a la educación, se han convertido y se han incorporado como mecanismos o herramientas instrumentales lúdicas que pueden ser utilizadas para fomentar la creatividad o pensamiento creativo, la imaginación y la renovación educativa al permitir a las comunidades y agentes escolares (docentes y estudiantes) explorar

entornos audiovisuales que estimulen su imaginación para sumergirse y generar experiencias de enseñanza-aprendizaje enriquecedoras y originales con el fin de apropiarse y actuar en espacios sensoriales de simulación virtual del mundo real e imaginario de los seres humanos; y donde se puede interactuar con objetos y personas como si estuvieran físicamente presentes en ese entorno virtual.

Y aunque hoy día los procesos de *virtualidad* o *virtualización* están relacionados únicamente con Internet, y se encuentran ubicados en el *ciberespacio*, también ellos se encuentran en otros formatos visuales y audiovisuales que han podido superar las barreras espaciotemporales desde la comunicación y la estética; y todo ello, con el fin de configurar entornos audiovisuales en los que la información y la comunicación se muestran accesibles mediante una nueva forma de relación entre el uso de las coordenadas de espacio y de tiempo. Por tanto, con la *virtualización* se ha podido establecer (y desde perspectivas hasta ahora desconocidas, al menos en cuanto a su volumen y posibilidades) como una relación tejida entre la comunicación, la estética y lo digital, y la cual puede ser entendida como un campo emergente de conocimiento, que sugiere la exploración de las diferentes representaciones simbólicas y comunicativas basadas en el uso de las TIC.

Abordar también el uso y las aplicaciones educativas centradas en la *telepresencia* como una forma de tele-participación o comunicación virtual a distancia entre personas, posibilita que existen también otras y diversas utilidades ya sea en entornos o ambientes peligrosos para el ser humano (en la industria y minería, en operaciones militares o desactivación de bombas, en rescates de víctimas en atmósferas tóxicas, en exploración en aguas profundas, etc.) o bien para la información periodística, la creación artística, la investigación, experimentación y exploración científica, la propia inteligencia artificial y la transmisión o difusión del conocimiento como se ha aprovechado ya en la telemedicina, la teleformación o teleeducación.

Y ya sean consideradas como una parte de las innovadoras corrientes o enfoques de la denominada e-educación (electrónica, virtual, en línea o digital), estas *tecnologías emergentes digitales inmersivas* e

*interactivas* son aplicaciones para el desarrollo integral de valores educativos desde las nuevas formas de expresión digital que permiten a docentes y estudiantes a expresarse digitalmente y desarrollar valores educativos al acceder a nuevos mundos virtuales, y donde se reconoce la inclusión y diversidad social de distintas realidades culturales en diferentes geolocalizaciones, contextos familiares y experiencias vivenciales; pero, siempre en relación con la construcción cognitiva de una *identidad, ciudadanía y otredad digital* desde donde se busca desarrollar competencias, saberes, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos que capaciten a las personas para interactuar y aprender en entornos virtuales.

#### **4. A MODO DE CONCLUSIÓN**

Si la *pedagogía mesoaxiológica* se centra en la valoración y comprensión de cada recurso mediático como educativo, ajustándolo al significado de educar desde el conocimiento verdadero de ese ámbito cultural, entonces todo enfoque que se aplique en la relación entre educación y comunicación se deberá realizar especialmente desde la propia convergencia e inter o hiperrelación en la integración de tecnologías emergentes digitales como sucede con el audiovisual de imágenes sonoras, iconográficas, fotográficas fijas y en movimiento con fines educativos y culturales; y donde siempre se implica una valoración crítica de los propios medios digitales para determinar sus beneficios en la educación; y no solo por su posible potencial pedagógico-didáctico cuando son utilizados, sino valorando cada medio o contenido digital en todo el proceso educativo y ajustado a criterios de significado sobre la relación entre educación y comunicación para promover su verdadero conocimiento.

De ahí que la presente propuesta analítica ha pretendido ser una breve aproximación de orientación general y otra mirada con el enfoque *pedagógico mesoaxiológico* sobre las TED vinculadas a la educación; las cuales buscan y abren además distintas vías para diversos tipos de análisis como la comprensión de los valores que aporta la educación (o bien desde la denominada educación en valores) en contextos o campos específicos tales como:

- la *educación y cultura digital y mediática*;
- la relación directa entre las *industrias creativas, educativas, culturales o del conocimiento* y las *imágenes sonoras, visuales fijas y audiovisuales en movimiento* para toda construcción cognitiva; y, sobre todo,
- las ideas, actitudes, representaciones, creencias, comportamientos y conocimientos, colectivos e individuales, que surgen en torno a ellas como *valores epistémicos*,<sup>41</sup> estéticos y sociales que se centran en estas tres categorías: tanto en la calidad artística, comunicativa e impacto social de las imágenes, las cuales permiten ayudar a comprender conceptos complejos y visualizar fenómenos científicos que no son perceptibles a simple vista, y a dar amplia difusión a la información científica de una manera más atractiva y memorable.

Estos campos analíticos ofrecen una nueva perspectiva para comprender desde toda iniciativa de la educación y cultura digital y mediática que aborde el papel de las industrias creativas, educativas, culturales o del conocimiento en la producción y difusión de las imágenes sonoras, visuales fijas y audiovisuales en movimiento para toda construcción cognitiva, han demostrado lo importante que han sido en su desempeño en la promoción del conocimiento científico, al crear imágenes espectaculares que son atractivas, accesibles y relevantes ideológicamente para el público objetivo.

Si la *diversidad cultural* y la *brecha digital* pueden influir en la percepción y comprensión del conocimiento científico a través de medios o tecnologías emergentes digitales desde las industrias creativas, educativas, culturales o del conocimiento, el examen de su valor e impacto social desde una mirada *mesoaxiológica pedagógica*, dará fe de la importancia que tienen o pueden llegar a tener las imágenes sonoras, visuales y audiovisuales para enriquecer, mejorar o suprimir toda dificultad en la comprensión cognitiva de los saberes científicos, tecnológicos, culturales o artísticos.



En definitiva, basado en la *creatividad* y la integración de conceptos educativos de diversas disciplinas científicas, tecnológicas, culturales y las artes, adaptar toda iniciativa de intervención y aplicación pedagógica desde una perspectiva mesoaxiológica, es poder centrarse en los valores humanos que se generan o determinan con ello, podrían hacer surgir entre la intersección de lo individual y lo social, un innovador contexto industrial creativo en la producción, acceso y uso educativo de las imágenes sonoras, visuales y audiovisuales en movimiento para el conocimiento científico.

Así, al dar una valoración crítica sobre los medios y TED para determinar su potencial educativo y cómo pueden ser utilizados para promover el conocimiento verdadero, los agentes, sujetos o actores educativos también pueden y deben saber evaluar y seleccionar contenidos y recursos digitales de toda tecnología que se utiliza y se alinee con objetivos educativos, los cuales puedan ser ajustados además a criterios de significado de una educación inclusiva y equitativa.

Con ello se pueden construir ámbitos o espacios educativos digitales, tal como los entornos virtuales de aprendizaje que, complejos, apropiados, coherentes y adaptados a contextos sociales cambiantes, fomenten la integración de estrategias pedagógicas que faciliten la interacción y el acceso a la transformación y construcción del conocimiento verdadero; y desde una perspectiva como la anterior, todo desarrollo de competencias técnicas digitales, y en tanto que función pedagógica de la propia educación digital, la formación y el conocimiento especializado sobre las tecnologías emergentes y cómo pueden ser aplicadas en la educación, se vuelven fundamentales para toda propuesta de intervención *mesoaxiológica pedagógica*; de ahí que desde este campo cognitivo se puede fomentar o promover la creatividad y análisis aplicando y utilizando simultáneamente artes y ciencias para lograr una *educación integral*, adaptada al contexto y necesidades escolares actuales, utilizando las TIC como herramientas instruccionales y aplicando metodologías que respondan a los retos educativos contemporáneos.

Incluso, desde los enfoques de la *pedagogía mesoaxiológica* será fundamental promover una visión de educación consciente de la otredad

digital, que reconozca la diversidad de contextos sociales colectivos y realidades individuales en los que se desarrollan y se garanticen experiencias educativas enriquecedoras y significativas dentro de espacios escolares de calidad para todos, e independientemente del acceso a la tecnología. Desarrollar espacios educativos apropiados que integren la *diversidad cultural* en la *educación digital* es reconocer y valorar las diferentes perspectivas pedagógicas y didácticas presentes en los entornos y plataformas virtuales.

La implementación de una *pedagogía mesoaxiológica* en la *educación digital* puede orientarse también a través de la integración o combinar de uso de los medios tradicionales de comunicación accesibles y de bajo costo como los medios impresos (libros de texto, revistas, cuadernos, cuadernillos, etc.) y audiovisuales (radio/audio y TV/video) con la utilización limitada de las nuevas tecnologías digitales como teléfonos móviles o dispositivos con capacidades básicas de navegación por internet; y donde la formación en competencias digitales se acompaña del diseño y desarrollo de estrategias híbridas con un uso eficiente de recursos tecnológicos disponibles.

Finalmente, tampoco habrá que olvidar que desde el binomio educación-tecnología educativa y comunicación-tecnología audiovisual, siempre se podrá ampliar el presente estudio de manera transversal al ámbito académico con aquellos testimonios de expertos que los aportan desde otros campos de conocimiento como son la neurociencia (neuroeducación o neurodidáctica), o bien transdisciplinariamente con todas aquellas ciencias humanas y sociales aplicadas y vinculadas a las de educación y comunicación como son la filosofía, la antropología y etnografía, la pedagogía, la psicología, la sociología, la cultura y comunicación audiovisual, las tecnologías y los medios de información y documentación, entre otras; y en especial, incorporando aquellos valores humanos que busquen el bienestar y la paz social de personas que viven en comunidad.

## REFERENCIAS BIBLIO/HEMEROGRÁFICAS

- [Aprender en la Era Digital](#) (2018): Equipo de investigación: María Cortelezzi, Daniela Cura; Anahi Pissinis, Daniela Valencia, y Nicolás Buchbinder. Edición de Natalia Zacarías y Mariana Leopardi. *Proyecto EDUCAR 2050-Fundación Telefónica Argentina*.
- Cabero, Julio; Fernández Robles, Bárbara (2018): [Las tecnologías digitales emergentes entran en la Universidad: RA y RV](#). Monográfico: Hacia la Universidad Digital: ¿Dónde Estamos y a Dónde Vamos? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 ( 2). Madrid, España.
- Cobo, Cristóbal y Pardo, Hugo (2007): [Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food](#). Col. Transmedia XXI. Universitat de Barcelona, España.
- Cobo, Cristóbal y W. Moravec, John (2009): Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Col. Transmedia XXI. Universitat de Barcelona, España.
- Cobo, Cristóbal (2016). [La Innovación Pendiente. Reflexiones \(y Provocaciones\)sobre educación, tecnología y conocimiento](#). Ed. Sudamericana Uruguay, Centro de Estudios Fundación Ceibal, Montevideo, Uruguay.
- Cobo, Cristóbal (2019). [Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales](#). Fundación Santillana, Madrid, España.
- Czerwonogora, Ada (2014). [El aprendizaje en la era digital: nuevos escenarios para el mundo conectado](#). Capítulo 13 del libro Didáctica práctica para enseñanza básica, media y superior (3ª Ed), Editorial Grupo Magrú, Montevideo, Uruguay, pp.235-258.
- [Educación en la era digital](#) (2019). enlightED. Cuaderno central *Revista TELOS*, 110. Fundación Telefónica, Madrid, España.
- Hempel, Carl Gustav (1987). *Filosofía de la Ciencia Natural*. Ed. Alianza, (2ª ed.), Madrid.
- [Inclusión e innovación educativa con uso de TIC: accesibilidad y adaptatividad](#). *Revista Internacional Magisterio (Educación y Pedagogía)*, 52, septiembre octubre de 2011.
- [Informe Horizonte Tecnológico en Educación 2023](#). *2023 Educause Horizon Report| Teaching and Learning Edition*, Louisville, Colorado, EUA.
- Lara Padilla, Tíscar (2013). [¿Enseñar o aprender a innovar?:](#) disonancias entre el qué y el cómo. IV Congreso Internacional Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo. Universitat de Girona, España.
- López Meneses, Eloy; Mengual Andrés, Santiago; Fuentes Cabrera, Arturo y

- López Belmonte (2019). *Tecnologías y tendencias didácticas emergentes en escenarios educativos*. Octaedro, Barcelona, España.
- Mancinas-Chávez, Rosalba y Moya López, Daniel (2019). [Comunicación Emergente. Libro de Resúmenes del IV Congreso Internacional Comunicación Y Pensamiento](#). Ediciones Egregius, Colección Comunicación y Pensamiento, Sevilla, España.
- Mariaca Garron, Magaly Cristit; Zagalaz Sánchez, María Luisa; Campoy Aranda, Tomas J., y González de Mesa, Carmina. (2022). [Revisión bibliográfica sobre el uso de las tic en la educación](#). *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, (18), 23-40. Universidad Autónoma de Asunción, Paraguay.
- Marta-Lazo, Carmen y Gabelas Barroso, José Antonio (2017). [Comunicación Digital y Educación. Teoría y Práctica](#). Magisterio Editorial, Biblioteca Digital Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Moragón Arias, María Pilar (2015). [Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación. | Revista de Investigación en Educación \(uvigo.es\)](#), (13), 179-181 Universidad de Vigo, España.
- Niño Rojas, Víctor Manuel y Pérez Grajales, Héctor (2017). *Los medios audiovisuales y las TIC en la enseñanza*. Ecoe Ediciones, Col. Educación y Pedagogía. Bogotá, Colombia.
- Rivera-Vargas, Pablo; Castillo-Alegría, Catalina; Passeron, Ezequiel; Ocampo-Torrejón, Sofía y Escobar, Paula eds. (2020). [Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital](#) (Vol. 2). Universidad de Barcelona/ONG Faro Digital, Iberlibro, Barcelona, España.
- San Martín, José y Peribáñez Blasco, Elena. Dir. (2021). *Robótica y Tecnologías Emergentes aplicadas a la Innovación Educativa: estudios y propuestas de actividad para Educación Infantil y Educación Especial*. Editorial Dykinson, (1ª ed.), Madrid. España
- Solari, Carlos Alberto; Lugo Rodríguez, Nohemí y Masaje Jordá, María José (2019). [Educación Transmuda. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes](#). *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 116-132. Universidad de La Laguna, Canarias, España.
- Sevilla, Héctor; Tarazo, Fabio y Luna, Marisol (2017). [Educar en la Era Digital Docencia, Tecnología y Aprendizaje](#). Pandora, Guadalajara, Jalisco, México.
- [Tourriñán López, José Manuel](#) : (2024). [Pedagogía meso axiología \(postulados y](#)

- [fundamentos](#)). Inaugurando la colección [internacional de pedagogía mesoaxiológica](#). *Revista Boletín Redipe*, (13), 25-48, Red Iberoamericana de Pedagogía, Cali, Colombia.
- [Touriñán López, José Manuel](#) (2022). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Andavira, Santiago de Compostela, España.
- [Touriñán López, José Manuel](#) (2020). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento, la perspectiva mesoaxiológica*. Andavira, Santiago de Compostela, España.
- [Touriñán López, José Manuel](#) y Olveira, María Esther (Coords.) (2021). [Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar](#). Red Iberoamericana de Pedagogía, Cali, Colombia.
- [Touriñán López, José Manuel](#) : (2018). [Valor pedagógico de los medios. La perspectiva mesoaxiológica](#), *Revista Boletín Redipe*, (11), 33-52. Red Iberoamericana de Pedagogía, Cali, Colombia.
- [Touriñán López, José Manuel](#) : (2015 y 2016). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Andavira, Santiago de Compostela, España.
- [Touriñán López, José Manuel](#) : (2010). *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía de Mesoaxiológica*. Netbiblo, A Coruña, España.
- Trujillo Sáez, Fernando, Álvarez Jiménez, D., Montes Rodríguez, R., Segura Robles, A. y García San Martín, M. J. (2020). [Aprender y educar en la era digital: marcos de referencia](#). Fundación Proturo / Fundación Telefónica y Fundación "la Caixa", Madrid, España.
- UNESCO (2024). [Aprendizaje digital y transformación de la educación. Abrir las oportunidades de aprendizaje digital para todos](#).
- [Revista Boletín REDIPE](#) (Red Iberoamericana de Pedagogía)
- Revista [Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 RTED](#)
- Revista Electrónica de [Tecnología Educativa Edite](#)
- [Revista Iberoamericana de Educación a Distancia RIIED](#)
- [Revista de Educación a Distancia RED um.es](#)
- [Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC](#)
- [Revista Interuniversitaria de Investigación en tecnología educativa Rite](#)
- [Revista Learning Solutions](#)
- Revista [Industria de eLearning](#)
- Revista [Aprendizaje electrónico](#)
- [Revista eLearn](#)
- Revista científica de [comunicación y educación Comunicar](#).
- Revista de [Medios y Educación Pixel-Bit](#).

Blog [AulaPlaneta](#)

Blog [Educación y virtualidad.](#)

Blog [E-aprendizaje.](#)

Blog [Jordi Adell](#)

Blog [Docente TIC](#)

Blog [Educación 3.0](#)

Blog [Educación y nuevas tecnologías UDIMA](#)

[Blog Kultural Tours](#) pedagogía mesoaxiológica para educar en áreas culturales.

Sitio [Intef](#)

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO  
SOSTENIBLE EN LAS UNIVERSIDADES.  
LA CREACIÓN DEL ÁMBITO DE  
EDUCACIÓN

**Silvana LONGUEIRA MATOS**

*Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe)*

*Universidad de Santiago de Compostela*

*Facultad de Ciencias de la Educación*

*Departamento de Pedagogía y Didáctica*

*Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela*

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Silvana-Longueira-Matos>

**Researcher ID:** <http://www.researcherid.com/rid/L-3974-2014>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5285-5524>

**Correo electrónico:** [silvana.longueira@usc.es](mailto:silvana.longueira@usc.es)

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Desarrollo sostenible: ¿Qué desarrollo?
3. Las competencias para la sostenibilidad
4. La Educación para el Desarrollo Sostenible en las universidades
5. Desarrollo administrativo y marco normativo
6. La construcción del ámbito de educación de la EDS como respuesta
7. Conclusiones
8. Referencias bibliográficas



## LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LAS UNIVERSIDADES. LA CREACIÓN DEL ÁMBITO DE EDUCACIÓN

Silvana LONGUEIRA MATOS

*Universidad de Santiago de Compostela*

### 1. Introducción

La situación de emergencia ecosocial a la que nos enfrentamos, anticipada y avalada por informes internacionales, nos obliga a reflexionar sobre cuál es el papel de la educación en este contexto y cuáles las herramientas que debemos desarrollar desde la disciplina científica para hacer frente a los grandes retos globales (Longueira, Bautista y Rodríguez, 2018; Touriñán y Longueira, 2018). Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, cabe preguntarse qué aportaciones son precisas para desarrollar insumos que ayuden a mitigar, a favorecer la adaptación y a frenar las acciones lesivas que encadenamos como especie.

En el ámbito educativo, más allá de los resultados cuantitativos generadores de indicadores comparados internacionales, se formula el reto de (re)pensar qué educación y qué perfiles profesionales necesitamos para abordar los grandes desafíos globales. La respuesta es compleja y no es posible articularla al margen de análisis fundamentales sobre el modelo de sociedades que queremos, los modelos de desarrollo que *podemos permitirnos* y el concepto de sostenibilidad dominantes.

Este capítulo se justifica por la urgencia de los grandes retos globales, la evolución de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en las últimas décadas y la necesidad de construir un ámbito de educación sobre la EDS fundamentado en el conocimiento de la educación que haga viable la transferencia de conocimiento y mejore las condiciones de receptividad, flexibilidad, emprendimiento y sostenibilidad en los

programas. El rápido crecimiento de la EDS ha generado nuevas necesidades y una mayor exigencia por parte de los agentes promotores desde el punto de vista de la explicación de la intervención pedagógica (y de la justificación del ámbito educativo) como de la propia práctica educativa.

El discurso que vincula el papel de las universidades con la transición ecológica suele construirse a partir del eje de investigación y desde la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) (Amiano et al., 2022; Gutiérrez et al., 2021). En este trabajo se reivindica su papel en la formación de profesionales con mirada de sostenibilidad (eje educación y formación). Sólo desde una formación masiva en este ámbito, desde todas las especialidades y con un marcado carácter orientado al desempeño, podremos enfrentar los grandes retos globales.

Un adecuado desarrollo de capacidades para la sostenibilidad facilitará la formación de decisores que contemplen criterios compatibles con este enfoque en su desempeño profesional. Además, por extensión, una formación consistente en este ámbito será un adecuado germen para la investigación y la innovación, una vocación que, en la mayoría de los casos, surge en las aulas universitarias en las etapas de formación y especialización.

En todo caso, es necesario especificar que en este trabajo se aborda la formación en sostenibilidad desde un enfoque integrado y con carácter general para todas las titulaciones, independientemente de que el estudiante vaya a ser especialista en este ámbito. Todo el alumnado egresado debe ser capaz de comprender el contexto de los grandes retos globales y de tomar decisiones teniendo en cuenta esta dimensión.

Sin embargo, las capacidades de las universidades no acaban en la formación profesional. Nuestro alumnado forma parte de la ciudadanía y también ejerce su papel de decisor (responsable) en esta esfera. La capacidad de la ciudadanía de identificar el conocimiento válido y fiable para fundamentar sus acciones es uno de los grandes retos de nuestro tiempo. El paso por la universidad es una oportunidad para mejorar las

capacidades de cada ciudadana/o, de cada profesional, para construir una sociedad más justa.

Los siguientes cinco apartados evolucionan desde lo general a lo específico. Se parte de una revisión del concepto de desarrollo sostenible, a continuación, se abordan algunos de los marcos de competencias para la sostenibilidad, la Educación para el Desarrollo Sostenible en las universidades, el desarrollo administrativo y el marco normativo, y, para finalizar, la necesaria construcción del ámbito de educación de la EDS.

## **2. Desarrollo sostenible: ¿Qué desarrollo?**

Sabemos que el ser humano es el principal agente responsable de la situación de emergencia ecosocial en la que nos encontramos. El impacto constatado del ser humano es tal que se habla ya de una nueva era geológica, el Antropoceno (Crutzen y Stoermer, 2000; Ellis, 2022). Estamos implicados en la pérdida de diversidad biológica y biomasa forestal, el deterioro continuado de las aguas debido a la contaminación y la eutrofización (exceso de nutrientes en el agua consecuencia de la escorrentía), la acidificación de los océanos, la sobreexplotación de los recursos, el cambio climático y todas sus consecuencias (aumento de la temperatura media mundial, el calentamiento de los océanos, el deshielo, la subida del nivel del mar, etc.).

Las emisiones mundiales de dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>) han aumentado casi un 50% desde 1990 y entre 2000 y 2010 se produjo un incremento de las emisiones mayor que en las tres décadas anteriores. En 2021 las emisiones mundiales repuntaron hasta el nivel más alto de la historia, compensando con creces el descenso inducido por la pandemia del año anterior (UNFCCC, 2022). Todo ello tiene su origen en la forma en la que nos concebimos (individual, socialmente y como especie) y nos relacionamos.

Existen más de 60 conflictos bélicos activos en el mundo. Se estima que el 10 % de la población mundial vive en situación de extrema pobreza con dificultades para satisfacer las necesidades básicas. Los índices de pobreza en las áreas rurales triplican los de las áreas urbanas y las mujeres y niñas sufren mayor incidencia. Ser madre en una región empobrecida

implica 14 veces mayor riesgo de muerte en el parto que en las regiones enriquecidas. Una de cada cinco mujeres ha sufrido violencia física y/o sexual por parte de su pareja durante los últimos 12 meses.

Y es aquí, en este punto donde (re)encontramos la importancia de la educación. La capacidad humana se desarrolla a través de la educación; sin una nueva educación que nos transforme hacia la sostenibilidad no podremos afrontar los daños ocasionados (Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez, 2018).

En este marco y con esta perspectiva, la discusión, el desarrollo de propuestas y de modelos más respetuosos con el entorno y con el propio ser humano nos acompañan desde hace algunas décadas. Conceptos como desarrollo y sostenibilidad (con todas sus variantes, desarrollo, subdesarrollo, progreso, desarrollismo, crecimiento, decrecimiento, postdesarrollo, desarrollo humano, desarrollo sostenible, sustentabilidad, etc.) están en permanente evolución, cargados de atribuciones, significados y controversias.

El Informe «Nuestro futuro común» se publica en 1987 para las Naciones Unidas. Fue coordinado por Gro Harlem Brundtland, ex primera ministra noruega, y aborda la complementariedad del desarrollo económico junto a la sostenibilidad ambiental. El texto define el desarrollo sostenible como aquel que «satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades» (NU, 1987, p. 59). El documento canalizó las propuestas previas llevando las cuestiones ambientales a la primera línea del debate internacional, trascendiendo el ámbito académico, e introduciendo de manera implícita los límites naturales y el mantenimiento del equilibrio ecológico (Herrera, 2020). Aunque es una definición que también ha recibido duras críticas por la fuerte carga antropocéntrica y la orientación intrínseca del informe basada en el desarrollo económico, ha recuperado popularidad en los últimos años, donde las generaciones más jóvenes reclaman a las anteriores la poca consideración que hemos tenido en el cuidado del legado ambiental que les cedemos. A partir de la publicación del informe, el concepto de desarrollo sostenible se extiende rápidamente y es asumido por diferentes

actores y sectores que lo interpretan de maneras muy variadas. Como consecuencia, se convirtió en un concepto ambiguo y a menudo poco operativo.

Las diferentes cumbres, reuniones e informes que a nivel internacional han ido configurando el marco para el surgimiento e impulso del Desarrollo Sostenible no siempre han estado alineados con los debates académicos y teóricos sobre la sostenibilidad. Son varias las corrientes en disputa sobre su conceptualización y puesta en práctica a través de acciones y políticas públicas.

En todo caso, existe un eje común en el debate, la relación entre sociedad y naturaleza, relación que ha sido ampliamente problematizada desde diferentes corrientes y ciencias, que han dado lugar a una vasta literatura. Las posturas que asumen la problemática ambiental buscan un balance entre el uso de los recursos naturales y el medio ambiente con la satisfacción de las necesidades humanas, entendidas de manera general. Cada perspectiva focaliza en una parte del sistema: lo económico, lo social, lo ecológico o lo global. En términos generales se distingue en tres o cuatro corrientes de la sostenibilidad:

- Muy débil, débil, fuerte y muy fuerte (Gallopín, 2003; Gudynas, 2011; Castro, 2004).
- Ambientalismo moderado, ecologista conservacionista y corriente humanista crítica (Pierri, 2005).

Sin la intención de generar una síntesis exhaustiva, en la Tabla 1 (ver al final del capítulo) se trazan las diferentes implicaciones según los enfoques de la sostenibilidad.

La sostenibilidad fuerte fue representada con tres círculos concéntricos por la UNESCO (2012). El círculo interno representa la economía, el segundo círculo la sociedad y el círculo exterior el entorno ecológico, intentando visibilizar la dependencia de la economía en la sociedad y de esta en el medio ambiente. Esta representación se identificó con el compromiso con el cambio, con el consumo de recursos y su tasa de reposición y con la irreversibilidad de los impactos. En este juego de fuerzas entre la dimensión ambiental y la económica, la dimensión social

determina “las reglas del juego por medio del conjunto de relaciones que reflejan los valores, creencias y capacidades de los seres humanos y sus organizaciones e instituciones que, de momento, no parecen haber asumido el reto y la responsabilidad que la sostenibilidad supone, a pesar de los esfuerzos realizados” (Alba, 2017, p. 17). Además, en la tendencia de concreción, crecimiento y complejidad, recientemente se habla de la incorporación de otras esferas determinantes en la sostenibilidad, entre ellas, las más reconocidas son la cultural y la política (Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez, 2018). En el marco de lo social y de lo cultural, la educación tiene un impacto ineludible en la transición hacia la generación de futuros sostenibles.

La Tabla 2 (ver al final del capítulo) recoge una síntesis de los principales componentes atribuidos a las corrientes de la sostenibilidad.

En 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (NU) aprueba la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un plan de acción internacional que se concreta en 17 ODS, 169 metas y más de 230 indicadores para poder hacer el seguimiento de su evolución. La propuesta explicita que los ODS y las metas deben interpretarse con carácter integrado e indivisible, conjugando las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental.

En 2016, el Centro de Resiliencia de la Universidad de Estocolmo publica la conocida coloquialmente como tarta de los ODS (Rockström, <https://stockholmuniversity.box.com/s/5rodvfcw8tcnd30ncanp5zy0nyq4r1wd>). En ella puede verse (Figura 1, al final del capítulo) la distribución de los ODS por dimensión y comprobar que la educación en la Agenda 2030 es una constante transversalizada en todo el documento y está considerada como uno de los grandes retos globales a los que nos enfrentamos.

### **3. Las competencias para la sostenibilidad**

La incorporación de la sostenibilidad a la educación superior es prioritaria en el momento actual porque la situación de crisis que vivimos no tiene precedentes y urge dar respuestas que posibiliten el ajuste a los límites del planeta y la justicia social. La necesidad de una formación básica

y transversal en la Educación Superior sobre sostenibilidad se ha recogido en diferentes documentos de referencia a lo largo de los años. A continuación, se revisan algunos antecedentes que se han tenido en cuenta en la construcción de esta propuesta.

En el marco estatal español, en 2005 (actualización de 2012) se publica la declaración institucional de CRUE-Sostenibilidad a propuesta del Grupo de Trabajo de Sostenibilización Curricular, «Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el currículum». En ella se recoge la definición del concepto de sostenibilidad, que incluye la búsqueda de la calidad ambiental, la justicia social y una economía equitativa y viable a largo plazo; los principios genéricos de sostenibilidad en el marco universitario: principio ético, holístico, de complejidad, globalización, transversalidad y responsabilidad social. El documento propone 4 competencias para la sostenibilidad (CRUE-Sostenibilidad, 2012):

- Contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global
- Utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social
- Participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad
- Aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.

En el año 2018 se publica el Plan de Acción para la implementación de la Agenda 2030, en el que las universidades asumen un compromiso decidido con la inclusión de competencias relacionadas con un desarrollo sostenible e inclusivo, necesarias para la construcción de una ciudadanía global, en la formación de todo el estudiantado, el personal docente e investigador y el personal de administración y servicios (Dirección General de Políticas De Desarrollo Sostenible, 2018).

En el plano supranacional, uno de los referentes es el trabajo publicado por la UNESCO en 2017, «Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje». El texto propone 8

competencias transversales clave para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y objetivos específicos de aprendizaje para cada uno: Pensamiento sistémico; Capacidad anticipada; Competencia normativa; Competencia estratégica; Colaboración; Pensamiento crítico; Autoconciencia; Resolución de problemas (integrada). Estas plantean que, para lograr la resolución integrada de los problemas complejos de la sostenibilidad, necesitamos fortalecer las habilidades de colaboración interpersonal, sobre la base de la práctica de los valores de la sostenibilidad, del pensamiento sistémico estratégico, visionando, creando y accionando escenarios de futuro sostenible (UNESCO, 2017a).

En 2018 la OCDE añade una nueva área de evaluación al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), la competencia global que se define como un objetivo de aprendizaje multidimensional y permanente. «Los individuos competentes a escala mundial pueden examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás y actuar de modo responsable cara a la sostenibilidad y el bienestar colectivo» (Piacentini et al., 2018, p.5).

En enero de 2022 se publica el marco europeo de competencias sobre sostenibilidad de la Comisión Europea (*GreenComp*), que tiene el valor de constituir una propuesta de competencias en materia de sostenibilidad, fruto de una amplia revisión bibliográfica y consultas a expertos. Dicho marco plantea cuatro áreas de competencia y cada una de ellas posee, a su vez, tres competencias interrelacionadas. Esto supone un total de 12 unidades de carácter transversal, que abordan la formación en sostenibilidad necesaria para que el alumnado adquiera los conocimientos, habilidades y actitudes que les capaciten para pensar y actuar en pro del bienestar de los seres humanos y de la sostenibilidad del planeta, en el marco de los valores democráticos y los ODS (Bianchi et al., 2022).

1. Incorporar valores de sostenibilidad: Apreciación de la sostenibilidad, respaldo a la ecuanimidad, promoción de la naturaleza.



2. Asumir la complejidad de la sostenibilidad: Pensamiento sistémico, pensamiento crítico, contextualización de problemas.
3. Prever futuros sostenibles: Capacidad de proyecciones de futuro, adaptabilidad, pensamiento exploratorio.
4. Actuar para la sostenibilidad: Actuación política, acción colectiva, iniciativa individual.

#### **4. La educación para el desarrollo sostenible en las universidades**

Al abordar la sostenibilidad en las aulas universitarias se ha focalizado el interés en el proceso, siempre desde la óptica de resultados del alumnado. La tendencia dominante del interés por este ámbito ha sido el de la especialización (titulaciones especializadas, menciones o másteres o desarrollo de investigaciones específicas en los doctorados).

Desde hace unos años se inicia un movimiento cada vez más presente que se arraiga en diferentes líneas de trabajo y prácticas precedentes que reclama formación en sostenibilidad para todas las especialidades impartidas en la Enseñanza Universitaria. La sostenibilidad pasa de ser un ámbito de formación especializado enfocado al desempeño profesional experto en temas relacionados con el ámbito (ciencias ambientales, cooperación internacional, desarrollo de diseños, tecnologías, productos y servicios sostenibles y para la sostenibilidad) a proponerse formación transversal en todas las titulaciones. Sea cual sea el desempeño profesional que los egresados de una universidad vayan a ejercer, deben ser capaces de manejar el enfoque de la sostenibilidad y aplicar criterios coherentes en la toma de decisiones.

Por un lado, se ha observado la “sostenibilización curricular” desde la inclusión de competencias para la sostenibilidad en las titulaciones. Las principales vías que se han desarrollado parten de la revisión y análisis de las memorias de las titulaciones y las guías docentes de las materias de los planes de estudios. Esta línea de trabajo ha hecho aportaciones recientes y ha mostrado la carencia de este enfoque en nuestro sistema de formación. El proyecto EDINSOST, financiado en sus dos ediciones por el Proyecto

Nacional de I+D+i, es un buen ejemplo (Sánchez et al., 2017; Segalàs y Sánchez, 2019).

Otras dos vías, mucho más limitadas en su grado de desarrollo se han preocupado por intentar medir la percepción, los conocimientos o las competencias para la sostenibilidad que es capaz de movilizar el alumnado universitario. La complejidad de este enfoque ha generado trabajos más acotados en muestra, ámbitos abordados y profundidad. El salto entre la descripción de las competencias y su evaluación efectiva, especialmente en materias de corte transversal, pero enfoque complejo como el de la sostenibilidad, es un ámbito apasionante de indagación que está lejos de agotarse. En este ámbito algunas universidades como la URJC (2020), la UV (2020) y la UPV (Lull, 2021) han generado procesos para indagar sobre el conocimiento de su alumnado sobre la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y se han generado algunas investigaciones sobre la temática (Longueira, 2018 y 2021; Longueira et al., 2022).

En este trabajo nos preocupa especialmente la formación del profesorado universitario. Hasta el momento se ha abordado este tema desde la implicación de las guías docentes y el análisis de prácticas singulares (Blanco et al., 2020; Longueira et al., 2022). Sin embargo, no se ha realizado un trabajo sistemático sobre competencias docentes en este nivel educativo (Blanco et al., 2020; Vilches y Gil, 2012).

Los resultados obtenidos a través del cuestionario de Autodiagnóstico del Profesorado en Sostenibilización Curricular (APROSOS) muestran que incluso el personal docente motivado y sensibilizado con la crisis socioambiental plantea limitaciones a la hora de integrar la sostenibilidad en su actividad docente. El análisis de los datos advierte falta de coherencia cuando se compara la inclusión de competencias, metodologías, contenidos y la evaluación dentro de una misma materia. En este marco general, la inclusión de las competencias para la sostenibilidad recibe una puntuación situada en un rango intermedio que descienden considerablemente en la evaluación, donde la presencia de diseños completos que permitan evaluar las competencias o contenidos relativos a la sostenibilidad en muy baja, con una media de 2,5 sobre 4. La media más alta la recibe la inclusión de “buenas prácticas” relacionadas con la

sostenibilidad que se sitúa en torno al 3,5 sobre 4 (Bautista-Cerro et al., 2022).

## **5. Desarrollo administrativo y marco normativo**

Estamos en un momento prolífero en lo que a aprobación de normativa se refiere. Ya no es posible aplazar la implicación y la toma de decisiones respecto a la sostenibilidad en la educación superior. La Ley 7/2021 de cambio climático y transición energética dedica un título completo, el VIII, a la “Educación, Investigación e Innovación en la lucha contra el cambio climático y la transición energética”. El artículo 35, Educación y capacitación frente al cambio climático, señala que el Gobierno

- Revisará el tratamiento del cambio climático y la sostenibilidad en el currículo básico de las enseñanzas que forman parte del Sistema Educativo de manera transversal para hacer realidad una educación para el desarrollo sostenible.
- Impulsará las acciones que garanticen la adecuada formación del profesorado en esta materia.
- Promoverá que las universidades procedan a la revisión del tratamiento del cambio climático en los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales en los que resulte coherente conforme a las competencias inherentes a los mismos, así como la formación del profesorado universitario en este ámbito.

En septiembre de 2021 se aprueba el Real Decreto 822/2021 que recoge literalmente en su artículo 4 los principios rectores en el diseño de los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales:

2. Deberán tener como referente los principios y valores democráticos y los ODS y, en particular:
  - a) el respeto a los DDHH y derechos fundamentales; los valores democráticos (...).
  - b) el respeto a la igualdad de género (...) y al principio de igualdad de trato y no discriminación (...).

- c) el respeto a los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas (...);
  - d) el tratamiento de la sostenibilidad y del cambio climático (...).
3. Estos valores y objetivos deberán incorporarse como contenidos o competencias de carácter transversal, en el formato que el centro o la universidad decida, en las diferentes enseñanzas oficiales que se oferten, según proceda y siempre atendiendo a su naturaleza académica específica y a los objetivos formativos de cada título.

En junio de 2022 se publica por parte de CRUE-Sostenibilidad el Manifiesto «Integrando los ODS en la formación universitaria», a propósito de la implementación del Real Decreto 822/2021 donde insta a las universidades a insertar la sostenibilidad y la Agenda 2030 en sus titulaciones de forma urgente. CRUE en 2023 publica el informe sobre recomendaciones para hacer efectiva esta integración.

## **6. La construcción del ámbito de educación de la EDS como respuesta**

La cuestión que vertebra este capítulo se basa en el estado actual y el potencial de la EDS para abordar los grandes retos globales desde la mirada del conocimiento pedagógico para generar un marco adecuado de implementación en la educación superior universitaria. Hacia este objetivo se orientaron con anterioridad experiencias educativas y marcos teóricos. De esas tentativas, centramos nuestro interés en la EDS, un concepto que se acompaña de una maraña de denominaciones homólogas, términos complementarios, significados e interpretaciones más o menos afines y de sus respectivas evoluciones. Cada uno de estos términos acotó parcelas de análisis y desarrollo teórico, de intervención y de investigación, generando prácticas educativas heterogéneas y en ocasiones poco sistematizadas. En ambos casos es de destacar el papel del Tercer Sector en su crecimiento y expansión.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, reconoce la educación como uno de los grandes retos globales a los que nos

enfrentamos (ODS 4), y además se entiende como una herramienta que favorece la consecución de los demás ODS. La meta 4.7 establece que hasta 2030 todo el alumnado adquiera

«los conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, incluyendo, entre otros, educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, derechos humanos, igualdad de género, promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía global y apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible». (NU, 2015, p. 20/40).

La Agenda Educación 2030 aspira a alcanzar el compromiso mundial del movimiento “*Educación para Todos*” y de garantizar la educación básica para todas las personas (UNESCO, 2017b). Se trata de un “plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad”. En ese sentido, el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* (UNESCO, 2016) recoge que hay una necesidad apremiante de nuevos enfoques, pues si nos tomamos realmente en serio el ODS 4, tenemos que actuar con suma urgencia y comprometiéndonos a largo plazo, cambiando la manera en que concebimos la educación y su función en el bienestar humano y el desarrollo mundial (Longueira, Bautista y Rodríguez, 2018).

En España, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE) reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030 y contempla la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en toda la enseñanza obligatoria, identificándola con «los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo» (p. 122871).

Si bien es cierto que la LOMLOE no regula las enseñanzas universitarias, nos sitúa en la tesitura de acelerar las capacidades docentes

que integren y den respuesta a la formación con que llegará a las aulas universitarias el alumando que se forme en este enfoque educativo.

## **7. Conclusiones**

Se iniciaba este capítulo haciendo referencia a las vinculaciones de la educación con la transformación del modelo ecosocial insostenible actual. La educación es la herramienta más potente para generar la ansiada transición ecosocial justa de manera efectiva y duradera. Ya hemos rebasado la mitad del tiempo establecido para el cumplimiento de la Agenda 2030 aprobada en el año 2015 en una cumbre histórica de las NU. En este marco el ODS 4 se vincula a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos. En paralelo, el ODS 5, nos plantea el reto de lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Ambos ODS son los más transversales de la propuesta, ya que, además de fines, se consideran medio o herramienta posibilitadora del cumplimiento de la Agenda 2030.

En este capítulo tiene un peso determinante la meta 4.7., que propone que todo el alumnado adquiera los conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía global y la apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (NU, 2015).

La universidad no puede seguir obviando su responsabilidad y participación en la construcción de futuros sostenibles y, vistos los datos anteriores, tiene posibilidades para hacerlo. La generación de las capacidades depende, en gran medida de la creación de oportunidades y modelos de implementación.

En la educación superior, ya no es cuestión de voluntariedad o de prioridades estratégicas, la normativa insta a la transformación de nuestros sistemas universitarios. Tenemos experiencia y bagaje que puede ser aprovechado para generar sinergias que favorezcan la adaptación y la creación de capacidades institucionales y en el colectivo del profesorado,

principal agente decisor del diseño del proceso educativo vinculado a la especialidad de las disciplinas curriculares que imparte. Reivindicamos en estas páginas la fundamentación y la formación en el conocimiento de la educación. El origen experimental basado en buenas intenciones, ya no es una alternativa. Urge la construcción del ámbito, que no significa desechar lo que hemos aprendido hasta aquí, sino sistematizarlo y enriquecerlo para replicar aquellas experiencias exitosas y evitar seguir reproduciendo las que no lo son.

Desde el punto de vista de la transferencia, la creciente capacidad de organización y de reivindicación de la sociedad civil que ha alimentado grandes movimientos sociales, exige el compromiso de la investigación en ciencias sociales y la capacidad del ámbito de la educación de generar respuestas, modelos y contribuir a una ciudadanía formada, con criterio y con capacidad para asumir compromisos ante los grandes retos globales. Lo mismo sucede con las empresas que necesitan para su transformación profesionales que sean capaces de aplicar criterios de sostenibilidad (incluyendo la perspectiva de género y la equidad) en la toma de decisiones técnicas. La Agenda 2030 y los ODS hacen un llamamiento colectivo a la acción y a la búsqueda de soluciones inmediatas.

España cuenta con 84 universidades, 50 públicas y 34 privadas, y una comunidad de casi dos millones de personas. Es un “agente multiplicador”. La universidad no puede seguir obviando su responsabilidad y participación en la construcción de futuros sostenibles y, vistos los datos anteriores, tiene posibilidades para hacerlo. La generación de las capacidades depende, en gran medida de la creación de oportunidades y modelos de implementación.

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, cabe preguntarse qué aportaciones son precisas para desarrollar herramientas que ayuden a mitigar, a adaptarnos y, sobre todo, a frenar el impacto negativo de nuestras acciones como especie. Con este fin la Pedagogía Mesoaxiológica nos permite generar el ámbito de educación que facilite un modelo de desarrollo sostenible basado en el medio y en la justicia social.

Tal y como afirman Argibay y Celorio (2005) a pesar de su evidente vocación formadora, la Educación para el Desarrollo «no ha tenido un origen estrictamente pedagógico. Por ello, para elaborar su propia teoría, determinar los sujetos y los métodos de trabajo, ha apelado a fuentes y autoridades de diversas disciplinas» (2005, p. 75). Reivindicamos en este trabajo la fundamentación y la formación en el conocimiento de la educación.

El ámbito de la EDS sigue siendo ocupado y desarrollado por profesiones variadas que, en ocasiones, desconocen y hasta menoscaban la formación especializada. En un entorno donde la educación es menospreciada y todavía cuesta hacer entender los argumentos por los que, además de la formación técnica especializada de un docente, es necesaria la formación pedagógica para poder ejercer en los diferentes niveles del sistema educativo, existen resistencias a revertir el auge y el proceso de crecimiento que ha vivido la EDS en las últimas décadas. En todo caso, sabemos que no enseña mejor el que más sabe, y que saber, enseñar y educar no se confunde (Tourinán y Longueira, 2018). Es necesario generar perfiles profesionales especializados en educación, basados en conocimiento de la educación y experiencia de intervención que facilite el desarrollo de los procesos educativos (que no sólo de enseñanza) para garantizar diseños educativos que tengan incidencia en el desarrollo integral de cada persona. En esta lógica, la formación del profesorado ocupa un papel prioritario.

## **8. Referencias bibliográficas**

- Alba, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 15-34. Disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie73a01.pdf>
- Amiano, M.I., Gutiérrez, J.; Vázquez, M. J.; y Sianes, A. (2022). Is the global reporting initiative suitable to account for university social responsibility? Evidence from European institutions. *International journal of sustainability in higher education*, 23(4), 831-847.
- Bautista-Cerro, M. J.; Iriarte, C.; Poza, M. F.; Vázquez, V.; y Longueira, S. (2022). *La sostenibilización curricular en la universidad española*. Crue-Sostenibilidad.



- Bianchi, G.; Pisiotis, U.; y Cabrera, M. (2022). *GreenComp. El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad*. Joint Research Centre. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en la dirección <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71a1/language-es>
- Blanco, N.; Poza, M. F.; Junyent, Collazo, L.; Solís-Espallargas, C.; Benayas, J.; y Gutiérrez, J. (2020). Estrategia de investigación-acción participativa para el desarrollo profesional del profesorado universitario en educación para la sostenibilidad: "Academy sustainability Latinoamérica" (ACSULA). *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24 (3), 99-123. Disponible en la siguiente dirección electrónica <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/15555/pdf>
- Castro, C. (2004). Sustainable Development: Mainstream and Critical Perspectives, *Organization & Environment*, 17 (2), 195-225. Disponible en la siguiente dirección electrónica <https://www.jstor.org/stable/26162866>
- CRUE-Sostenibilidad (2012). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. Disponible en la dirección [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices\\_Sostenibilidad\\_Crue2012.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf)
- Crutzen, P. J. y Stoermer E. F. (2000). The "Anthropocene". *IGBP Newsletter*, 41, 17-18. <http://www.igbp.net/download/18.316f18321323470177580001401/1376383088452/NL41.pdf>
- Dirección General de Políticas De Desarrollo Sostenible (2018). *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Disponible en la dirección <https://www.agenda2030.gob.es/en/agenda2030/documentos/plan-accion-implementacion-a2030.pdf>
- Ellis, E. (2022). *El Antropoceno. Una breve introducción*. Alianza.
- Gallopín, G. C. (2003). *Sostenibilidad y desarrollo sostenible: un enfoque sistémico*. CEPAL. Disponible en la siguiente dirección electrónica [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5763/S033120\\_es%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5763/S033120_es%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gudynas, E. (2011). Desarrollo y sustentabilidad ambiental: diversidad de posturas, tensiones persistentes. En, A. Matarán y F. López (Eds.), *La Tierra no es muda: diálogos entre el desarrollo sostenible y el*

- postdesarrollo* (pp. 69-96). Universidad de Granada. Disponible en <http://gudynas.com/publicaciones/GudynasUsosIdeasSustentabilidadGranada11.pdf>
- Gutiérrez, J.; Amiano, M. I.; Sianes, A.; y Vázquez, M. J. (2021). Reporting the Social Value Generated by European Universities for Stakeholders: Applicability of the Global Reporting Initiative Model. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13.
- Herrera, A. F. (2019). *Encuentros y desencuentros entre el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible Un análisis teórico y empírico del Desarrollo Humano Sostenible*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. <https://addi.ehu.es/handle/10810/43991>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Ley 7/2021 de Cambio Climático y Transición Energética. BOE núm. 121, de 21 de mayo de 2021. Disponible en la siguiente dirección electrónica <https://www.boe.es/buscar/pdf/2021/BOE-A-2021-8447-consolidado.pdf>
- Longueira, S. (Coord.) (2018). *Informe técnico final de la investigación. La ED en la formación de los profesionales de la educación. Estudio de caso: las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Longueira, S. (Coord.) (2021). *Memoria final de la investigación. La EDCG en la formación de los profesionales de la educación: construyendo el ámbito de educación. Las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Longueira, S. (Coord.); Oliveira, M.<sup>a</sup> E.; Rodríguez, A.; Valladares, T.; y Dosil, A. (2022). *La Educación Transformadora para la Ciudadanía Global en el sistema educativo formal español*. Informe final de la investigación Por una educación transformadora para la ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de los ODS. El Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global.
- Longueira, S.; Bautista, M.<sup>a</sup> 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 [Ponencia 1]. En, M. C. Barroso (Coord.), XXXVII SITE. *Educación en la Sociedad del Conocimiento y el Desarrollo Sostenible* (pp. 19-56).

- Lull, C.; Pérez-De-Castro, A.; Leiva-Brondo, M.; Atarés, A.; Lajara-Camillerie, N.; Llinares, J. V.; Pérez, É.; Ramón, F.; Soriano, M. D; y Vidal, A. (2021). ¿Qué saben de los ODS los alumnos de la UPV? Análisis preliminar. En, *Congreso In-Red 2021*.  
Doi: <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13781>
- Pierri, N. (2005). Historia del concepto de desarrollo sustentable. En, G. Foladori y N. Pierri, *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable* (pp. 27-81). Universidad Autónoma de Zacatecas-Porrúa.
- NU (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de las Naciones Unidas. Informe Nuestro Futuro Común. A/42/427. 4 de agosto. Disponible en la siguiente dirección electrónica <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N87/184/70/PDF/N8718470.pdf?OpenElement>
- NU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. General Assembly of the United Nations*. A/RES/70/1. [https://digitallibrary.un.org/record/3923923/files/A\\_RES\\_70\\_1-ES.pdf](https://digitallibrary.un.org/record/3923923/files/A_RES_70_1-ES.pdf)
- Piacentini, M.; Barrett, M.; Boix, V.; Deardorff, D.; y Lee, H. W. (2018). *Marco de Competencia Global. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018*. OCDE y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20\(Digital\).pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf)
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. BOE núm. 233 de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/09/29/pdfs/BOE-A-2021-15781.pdf>
- Sánchez, F.; Segalàs, J.; Vidal, E.; Martín, C.; López, D.; Climent, J.; y Cabré, J. (2017). Mapa de la competencia Sostenibilidad del proyecto EDINSOST. En, *Actas de las Jornadas sobre Enseñanza Universitaria de la Informática*, Vol. 2 (pp. 189-196). [https://aenui.org/actas/pdf/JENUI\\_2017\\_031.pdf](https://aenui.org/actas/pdf/JENUI_2017_031.pdf)
- Segalàs, J. y Sánchez, F. (2019). El proyecto EDINSOST. Formación en las Universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad. *Revista de educación ambiental y sostenibilidad: REAYS*, 1 (1), 1204. Disponible en la siguiente dirección

electrónica

[https://doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2019.v1.i1.1\\_204](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1_204)

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Andavira.

UNESCO (2012). *Educación para el desarrollo sostenible: libro de consulta*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216756>

UNESCO (2016). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016: La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Disponible en la siguiente dirección electrónica <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>

UNESCO (2017a). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Disponible en la siguiente dirección electrónica <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

UNESCO (2017b). *La Educación transforma vidas*. Disponible en la dirección electrónica [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247234\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247234_spa)

United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC). (14 de marzo de 2022). *Las emisiones mundiales de CO<sub>2</sub> repuntaron en 2021 hasta su nivel más alto de la historia*. [https://unfccc.int/es/news/las-emisiones-mundiales-de-co2-repuntaron-en-2021-hasta-su-nivel-mas-alto-de-la-](https://unfccc.int/es/news/las-emisiones-mundiales-de-co2-repuntaron-en-2021-hasta-su-nivel-mas-alto-de-la-historia#:~:text=Las%20emisiones%20mundiales%20de%20di%C3%B3xido%20de%20carbono%20relacionadas,Agencia%20Internacional%20de%20Energ%C3%ADa%20%28AIE%29%20publicado%20hoy)

[historia#:~:text=Las%20emisiones%20mundiales%20de%20di%C3%B3xido%20de%20carbono%20relacionadas,Agencia%20Internacional%20de%20Energ%C3%ADa%20%28AIE%29%20publicado%20hoy](https://unfccc.int/es/news/las-emisiones-mundiales-de-co2-repuntaron-en-2021-hasta-su-nivel-mas-alto-de-la-historia#:~:text=Las%20emisiones%20mundiales%20de%20di%C3%B3xido%20de%20carbono%20relacionadas,Agencia%20Internacional%20de%20Energ%C3%ADa%20%28AIE%29%20publicado%20hoy)

URJC (2020). *La URJC y la Agenda 2030: Informe de resultados sobre la percepción, vinculación y contribución de la URJC a los ODS*. Vicerrectorado de Planificación y Estrategia de la URJC. Disponible en <https://www.urjc2030.es/wp-content/uploads/2020/11/Informe-de-resultados-percepcion-vinculacion-y-contribucion-URJC2020.pdf>

UV (2020). *Estrategia ODS 2024*. Universitat de València. Ordenación de las propuestas de actuaciones recogidas a lo largo del 2020. Disponible en <https://www.uv.es/uvsostenible/ESTRATEGIA2024.pdf>

Vilches, A. y Gil, D. (2012). La educación para la sostenibilidad en la universidad: el reto de la formación del profesorado. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 16 (2), 15-24. Disponible en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev162ART2.pdf>

**Tabla 1.**  
Implicaciones según los enfoques de la sostenibilidad

Implicaciones de la sostenibilidad		Características
No se incorpora	Muy débil	Ideología del progreso, metas de crecimiento económico, artificialización del ambiente, rechazo de límites ecológicos.
Se incorpora	Débil	Incorpora temas ambientales; visión reformista: articular el progreso con una gestión ambiental; límites ecológicos modificables; economización de la naturaleza; enfoque técnico.
	Fuerte	Mayores críticas al progresismo; economización de la naturaleza, pero con preservación de un stock crítico; enfoque técnico-político.
	Muy fuerte	Crítica sustantiva a la ideología del progreso; búsqueda de nuevos estilos de desarrollo; concepto de Patrimonio Natural; ética de los valores propios en la naturaleza; enfoque político.

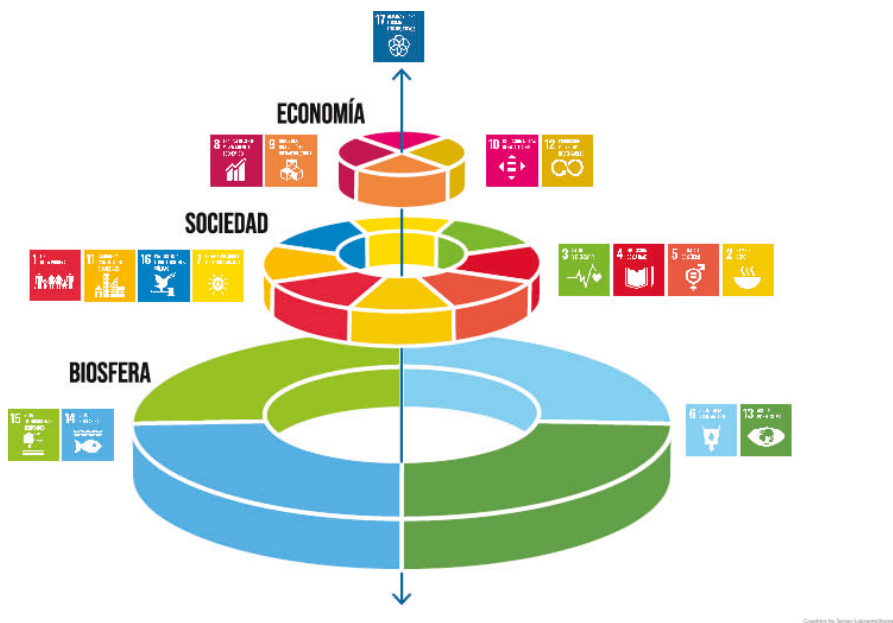
Fuente: Herrera (2020, p. 104), basado en Gallopín (2003) y Gudynas (2011)

**Tabla 2.**  
Elementos de las corrientes de la sostenibilidad.

Componente	Sostenibilidad muy débil	Sostenibilidad débil	Sostenibilidad fuerte	Sostenibilidad muy fuerte
<b>Perspectiva</b>	antropocéntrica	antropocéntrica	Biocéntrica	Biocéntrica
<b>Naturaleza</b>	Capital natural	Capital natural	Capital natural (crítico)	Patrimonio natural
<b>Valoración</b>	Instrumental (por el mercado)	Instrumental	Instrumental, Ecológica	Múltiple, Intrínseca
<b>Actores</b>	Consumidores/as	Consumidores/as	Consumidores/as, Ciudadanos/as	Ciudadanos/as
<b>Escenario</b>	Mercado	Mercado	Mercado, sociedad	Sociedad
<b>Saber científico</b>	Conocimiento privilegiado	Conocimiento privilegiado	Conocimiento privilegiado	Pluralidad de conocimientos
<b>Otros saberes</b>	Ignorados	Ignorados	Minimizados	Respetados, Incorporados
<b>Prácticas</b>	Gestión técnica	Gestión técnica	Gestión técnica consultiva	Política ambiental
<b>Justicia social</b>	Improbable	Improbable	Posible	Necesaria
<b>Justicia ecológica</b>	Imposible	Imposible	Posible	Necesaria

Fuente: Herrera (2020, p. 109)

**Figura 1.**  
Tarta de los ODS



Fuente: J. Rockström (2016). Centro de Resiliencia de la Universidad de Estocolmo.

<https://stockholmuniversitv.com/s/5rodvfew8tend30ncanp5zy0nyq4r1wd>

La animación en español puede consultarse en el siguiente enlace

<https://stockholmuniversitv.app.box.com/s/8waf5vs6wcy1pp0dvgvjk1pbj1a250o8>





# CAPÍTULO 10

## CINE, EMOCIONES, AGENTES EDUCADORES E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

**Carmen PEREIRA DOMÍNGUEZ**  
**Titular Universidad. Área Teoría de la**  
**Educación**  
*Universidad de Vigo UVigo*  
Correo electrónico: [mcdguez@uvigo.es](mailto:mcdguez@uvigo.es)

**M.<sup>a</sup> del Carmen GUTIÉRREZ MOAR**  
**Contratada Doctora. Área Teoría de la**  
**Educación**  
*Universidad de Santiago de Compostela USC*  
*Departamento de Pedagogía y Didáctica*  
Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n  
15782 Santiago de Compostela  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8437-7160>  
Correo electrónico: [mdelcarmen.gutierrez@usc.es](mailto:mdelcarmen.gutierrez@usc.es)

**María QUINTAS SOTELO**  
**Psicóloga y Educadora Social**  
*Tear Gabinete de Psicología, Educación*  
*Social, Logopedia y Nutrición*  
<https://www.tear.com.es/>  
Correo electrónico: [mariaqs89@gmail.com](mailto:mariaqs89@gmail.com)

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Una mirada cinematográfica y emocional para generar conocimiento pedagógico entre los agentes educadores
  - 2.1. El Séptimo arte: El Cine
  - 2.2. El desarrollo afectivo-emocional en familia
  - 2.3. Agentes educadores
3. Una propuesta de intervención pedagógica con *15 años y un día*
  - 3.1. Sobre el argumento cinematográfico
  - 3.2. Ficha técnica y artística
  - 3.3. Temas y valores relacionadas con la película
  - 3.4. Una aproximación a los personajes
    - 3.4.1. Margo (Maribel Verdú, 40 años)
    - 3.4.2. Jon (Arón Piper, 14 años)
    - 3.4.3. Max (Tito Valverde, 63 años)
    - 3.4.4. Cati (Susi Sánchez, 62 años)
    - 3.4.5. Toni (Boris Cucalón, 14 años)
    - 3.4.6. Nelson (Pau Poch, 16 años)
    - 3.4.7. Aledo (Belén López, 40 años)
    - 3.4.8. Elsa (Sfia Mohamed, 17 años)
    - 3.4.9. Garmendia (Aitor Mazo, 1961-2015)
    - 3.4.10. Ormaechea (Jesús Castejón, 66 años)
    - 3.4.11. Irina (Nikoleta Sekulovic, 48 años)
    - 3.4.12. Nerea (Nerea Mazo, 23 años)

- 3.5. Las emociones a través de los personajes
- 3.6. Escenas y cuestiones para la reflexión
  - 3.6.1. Madre e hijo en el despacho del director del centro
  - 3.6.2. Jon y Elsa. Una amistad especial
  - 3.6.3. Max abofetea a su nieto Jon. Más tarde se produce algo inesperado
  - 3.6.4. La madre de Jon, Margo, y la inspectora de policía, Aledo, hablan un rato en el Hospital
  - 3.6.5. Margo le habla a su hijo, en coma, sobre su padre Nicolás
  - 3.6.6. Identificación grupal
  - 3.6.7. Confianza y secretos
- 3.7. Algunas consideraciones de interés sobre la película
- 3.8. Música RAP
- 3.9. Análisis crítico reflexivo final de *15 años y un día*
4. Conclusiones
5. Referencias bibliográficas
6. Anexos (tablas de galaxias de emociones elegidos para reflexionar)
7. Momentos de la película elegidos para reflexionar
8. Notas



## CINE, EMOCIONES, AGENTES EDUCADORES E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

“La adolescencia representa una conmoción emocional interna, una lucha entre el deseo humano eterno a aferrarse al pasado y el igualmente poderoso deseo de seguir adelante con el futuro”. Louise J. Kaplan)<sup>1</sup>

**Carmen PEREIRA DOMÍNGUEZ**

*Universidad de Vigo UVigo*

**M.<sup>a</sup> del Carmen GUTIÉRREZ MOAR**

*Universidad de Santiago de Compostela USC*

**María QUINTAS SOTELO**

*Teor Gabinete de Psicología,  
Educación Social, Logopedia y Nutrición*

### **1. Introducción**

En este capítulo, en calidad de profesionales de la educación, hablamos de *Pedagogía Mesoaxiológica* a través del cine como medio para educar. Además, argumentamos la relevancia de los ámbitos de educación «con» el cine y «con» la afectividad.

Nuestra aportación, en primer lugar, nos adentra en el marco teórico-conceptual en torno al séptimo arte, se estructura atendiendo a los siguientes ejes temáticos: el desarrollo afectivo-emocional y los agentes de socialización. Estos factores preparan al lector para entrar en una propuesta de intervención pedagógica con la película *15 años y un día* (2013) dirigida por Gracia Querejeta que responde a algunos de los elementos que configurarían un cineforum. Nuestro trabajo cuenta con una sencilla introducción, que es antesala del contenido, las ideas claves del capítulo, las conclusiones y las referencias bibliográficas, que dan cuerpo a los argumentos defendidos, así como los anexos que complementan aspectos concretos del documento elaborado.

## **2. Una mirada cinematográfica y emocional para generar conocimiento pedagógico entre los agentes educadores**

En este epígrafe abordaremos el cine con perspectiva emocional y socializadora donde desarrollamos unas ideas sobre este recurso, la dimensión afectivo-emocional del ser humano en casa, la escuela y la sociedad para finalizar con la presencia de los agentes educadores (familia, escuela, grupo de iguales y medios de comunicación) relevantes y complementarios para la función socializadora.

### **2.1. El Séptimo arte: El Cine**

El cine no sólo es objeto de recreación estética y de reflexión, sino que debe tratarse desde la Pedagogía porque es un área de experiencia cultural y un espacio existente y debe ser merecedor de ser interpretado como ámbito de educación común, específico y especializado. Para ello, es preciso aproximarse con mirada pedagógica a este medio de estudio y comprometerse con los valores educativos que subyacen de la experiencia artística.

Desde la Pedagogía, cuando educamos, transformamos la información en conocimiento y éste en educación, ya que la función pedagógica no es sólo enseñar artes, sino educar con las artes, y en este caso con el cine. Como consecuencia, valoramos el cine como medio educativo (Touriñán y Longueira, 2018; Touriñán, 2022).

Es evidente que el cine es un apoyo de gran trascendencia para educar en valores. La enseñanza en este ámbito no sólo beneficiará su capacitación profesional sino también su autodesarrollo. Por tanto, trataremos el análisis que hace del cine un agente educador, así como un recurso de aplicación imprescindible en el espacio educativo. El cine ahonda, considera la vida de las personas, sus dificultades, emociones, deseos y miedos.

Independientemente de su ingenio, de su dominio y hasta de su manipulación, el cine y recrea a la persona, le permite ir más allá de lo conocido y establecido, lo convierte en un ser libre, lo reconcilia con la humanidad y restaura su confianza en la vida. Es

una invitación al sentimiento, a la vida, desde la risa hasta la tristeza, desde el amor hasta el odio, desde el gozo hasta el dolor, desde el valor hasta el temor, desde el éxito hasta el fracaso. Su efecto es tan fuerte que llega al interior del espectador suscitando reflexiones, apreciaciones y nuevas actitudes.

La educación «por» el cine, es educación y supone un proceso de maduración y aprendizaje. Viene a significar un proyecto altamente cualitativo y personal de vida. Un proceso con que afecta a la totalidad de la comunidad educativa, que no se entiende sin las familias, los educadores, el alumnado, los centros educativos y los distintos agentes sociales.

## **2.2. El desarrollo afectivo-emocional en familia**

Adquirir las competencias afectivo-emocionales en la familia es fundamental, porque es en este contexto donde se crea nuestra primera escuela de afectos, emociones y sentimientos. Estas gestiones iniciales son aprendizajes del paso de la sensibilidad al sentimiento que surgen por imitación (moldeado y modelado) conductual de nuestros progenitores, otros familiares próximos junto a la red de personas especiales y significativas que nos acompañan a lo largo de la vida. Su persistencia en el tiempo junto a nosotros<sup>ii</sup> hace que los seres humanos tiendan a buscar la proximidad con esas figuras de apego. Además, es de vital importancia que pueda coordinarse con el centro educativo desde edades tempranas para configurar el ámbito afectivo-emotivo de la educación (Gutiérrez, 2019). La relevancia de este ámbito es forjar cambios en personas, grupos y en la educación al establecer el sentido y la conciencia de «ser sensible» así como la repercusión positiva que tiene para el desarrollo integral, donde la atmósfera afectivo-emotiva facilitará también el proceso de enseñanza-aprendizaje [educar «con» la afectividad] dentro del aula.

Los adultos son un modelo de comportamiento para los más pequeños y jóvenes, porque les ayudan en su crecimiento afectivo-emocional a desenvolver la conciencia emocional, la regulación de

sus emociones (controlar las negativas y generar las positivas), potencia el yo (autoestima, autoconcepto, autoimagen) hacia la autonomía emocional, el sentido de la responsabilidad, el índice de frustración necesario, así como la aceptación de normas, límites, fracasos, etc. (Bisquerra, 2011).

Los estudios de Alabart y Martínez (2016, p. 36) identifican la familia como un sistema, un organismo vivo, ya que está configurada como “un conjunto de personas en continua interacción, con vínculos entre sí que pueden concretarse de manera muy compleja y diversa”. Hoy, los apegos y uniones en familia pueden ser biológicos y/o afectivo-emotivos sin grados de parentesco.

Las razones por las que se debe fomentar el aprendizaje de la sensibilidad al sentimiento humano entre la familia, la escuela y la sociedad radican en el ejercicio del control de dichos afectos, emociones y sentimientos porque:

- No podemos desconectarnos ni elegir nuestras emociones y sentimientos, pero sí podemos intentar conducirlos y (re)conducirlos a través de su control o regulación sin represión (bloqueo emocional).
- Ayuda a guiar, de mejor modo, los problemas y las crisis (estados de desequilibrio).
- Favorece la disminución del desgaste psicológico y permite hacer frente a las dificultades que surgen cada día. Aprendemos a ser más fuertes y resilientes.
- Posibilita encargarse adecuadamente de afectos, emociones y sentimientos.
- Establece el equilibrio entre sentir-pensar-actuar en cada persona.
- Potencia el yo (self): autoestima, autoconcepto y autoimagen (intrapersonal).



- Da sensación de autonomía, seguridad y percepción de dominio situacional.
- Estimula las relaciones interpersonales y el vínculo con nuestro mundo exterior (adaptación darwiniana).
- Mejora el rendimiento y los logros en distintos ámbitos (personal, social, académico, laboral ...).

### **2.3. Agentes educadores**

La sociabilización es el proceso por el cual los individuos acogen, a partir de la relación con el resto de las personas, los elementos socioculturales del contexto en el que se desarrollan. Esto permite al individuo internalizar conocimientos, perspectivas, pautas, creencias, normas y valores culturales que rigen en una determinada sociedad con relación a un tiempo y a un espacio histórico particular. Todas las influencias del contexto reciben la denominación de agentes de socialización al configurar el grado de influencia en el individuo o en los grupos, en relación con los aprendizajes sociales que moldean la personalidad individual y social de sujetos y grupos.

Tradicionalmente, se han considerado como los principales agentes educadores-socializadores: la familia, la escuela (centro educativo), el grupo de iguales y los medios de comunicación que se pueden clasificar según el alcance en: masivos e interpersonales. Los primeros son: medios audiovisuales (dispositivos tecnológicos que emiten imágenes y sonidos, con el objetivo de transmitir una información (TV y cine); medios radiofónicos se basan exclusivamente en ondas sonoras (radio). Hoy destacan los podcasts, en plataformas digitales; medios impresos o publicaciones en formato físico (revistas, periódicos, magazines, folletos y panfletos) y digitales que surgieron a la par que internet, y han logrado evolucionar satisfactoriamente gracias a su inmediatez y multicapacidad.

Los medios de comunicación interpersonales suelen ir de una persona o institución a otra mediante mensajes verbales y no

verbales. Se emplea el correo electrónico, el teléfono (fijo y móvil), Fax y las Apps de mensajería (WhatsApp, Telegram, etcétera).

El punto de partida es entender que las familias son células básicas de la sociedad que responden a las necesidades humanas (Bernal, 2016), siendo el hogar donde aprendemos a interiorizar las primeras normas, valores y modelos de comportamiento por medio de sus estilos parentales para educar: autoritario, democrático, permisivo e indiferente y, en segundo lugar, identificar que el proceso de enseñanza-aprendizaje está inseparablemente vinculado a contextos socioculturales (Musitu, 2015).

A través del binomio familia-escuela es como emprendemos el camino a conocer el mundo que nos rodea, a interpretarlo, a darle sentido, es decir, solo con nuestras vivencias, experiencias e intercambios con los demás es cómo podemos reconocernos, encontrarnos y dar significado a nuestras vidas.

La familia y escuela forman un todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se complementan. Es necesario tender puentes entre comunidad y escuela, padres y maestros para que las familias puedan adaptarse a las rutinas escolares y los centros educativos se acomoden a sus necesidades, deseos y condiciones del hogar. Por tanto, es transcendental que desde el ámbito de la educación trabajen juntas, también bajo una relación colaborativa y de gestión de alianzas con otros actores comunitarios, a fin de lograr mejoras en la integración social, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el rendimiento y en el desarrollo infanto-juvenil.

Deberán conseguir objetivos comunes como la búsqueda de recursos educativos valiosos, con los que hemos de contar y saber aprovechar en las escuelas para beneficio del estudiantado y sus progenitores en un ejercicio de empoderamiento para alcanzar la responsabilidad compartida de ambos agentes en el desarrollo humano y la formación que no sólo se vincula a los contenidos académicos, sino también hacia las creencias, costumbres, valores, normas, juicio crítico, necesidades y competencias

socioemocionales si desean formar a las personas adultas del futuro desde modelos integrales a la hora hablar de éxito personal, educativo y social.

En resumen, Santos, Lorenzo y Míguez (2022) defienden que lo fundamental es desarrollar una comprensión compartida donde las familias contribuyan al avance de sus hijos en la escuela, y los docentes orienten a los padres sobre cómo optimizar su apoyo para la consecución de dicho progreso. Estos mismos autores recomiendan incorporar el enfoque de los Fondos de Conocimiento (FdC)<sup>iii</sup> en la práctica cotidiana de los docentes, tendiendo puentes de diálogo y comprensión mutua con las familias, para maximizar los ambientes de aprendizaje del alumnado.

Durante la adolescencia las figuras de autoridad son los grupos de iguales (Baca, 2011) ya que sirven de ejemplo a seguir y guían la construcción de la identidad de cada joven. Los iguales y los lazos de amistad son agentes de socialización que pueden darse a partir de la niñez, especialmente en la adolescencia. Las amistades generan influencia en los individuos (positiva y negativa). Esta creación de vínculos afectivo-emocionales suele servir de factor protector para todos los ámbitos de la vida puesto que son valorados como un refugio más seguro. Sirven de modelo y espejo al observar, pensar, sentir y actuar bajo comportamientos socioculturales adaptados al contexto, porque la juventud puede expresarse con libertad, sin censura y sin ser juzgada, ya que se siente comprendida. Este efecto socializador imprescindible ayuda a definir sus señas de identidad (autoconcepto, autoestima, autoimagen, autoconocimiento), intereses, competencias y, en definitiva, su personalidad.

Entre iguales nace el sentido de pertenencia desde el que se viven en primera persona los valores de lealtad, sinceridad y compromiso, los cuales ayudan a aprender a vivir juntos y en sociedad. Esta confraternización con los valores y creencias se convierte en una forma de expresar y reivindicar su espacio social. Dicha acción no siempre es señal de rebeldía y de ausencia de

normas ya que permite explorar y vivir la justicia, la equidad y la resolución pacífica de conflictos.

En el grupo de pares las relaciones establecidas no están exentas de conflictos o vínculos negativos, También es importante destacar cómo es la red de popularidad -necesidad de ser aceptado para adquirir un papel central en el grupo desde el poder y prestigio relacional-, para influir y ser influido que se produce en cualquier espacio de interacción social (aula, pandilla, ...). Asimismo, esta influencia puede significar el inicio en consumo de sustancias (alcohol, tabaco, otras), conductas violentas, acoso, conductas delictivas, etc. (Ramos-Vidal, 2016).

Los grupos de pertenencia (asociaciones y organizaciones), como agente socializador (Reverte, 2017), incluyen a aquellos grupos formados de manera espontánea (por afición, interés común, una idea, creencia u objetivo) como, por ejemplo: un equipo de fútbol, una banda de música, un coro o un taller de literatura, grupos religiosos, clubes o grupos de autoayuda.

Durante esta etapa buscan el equilibrio entre “hacerse y ser mayor” tomando decisiones en solitario, aun así, siguen necesitando de otros agentes como la familia, la escuela, organizaciones, etc.

Los medios de comunicación son agentes de socialización que incluyen las plataformas y medios que usan los individuos para relacionarse entre sí. La socialización a través de estos medios está en auge, y son uno de los principales canales que usan el grupo de adolescentes y jóvenes para vincularse, sobre todo, entre pares (Leoz, 2015). Destacan los medios de comunicación masivos (TV, cine, radio, internet), así como los interpersonales (correo electrónico, móvil y mensajería -WhatsApp, Telegram- etcétera).

### **3. Una propuesta de intervención pedagógica con “15 años y un día”**

La persona estudiosa y con experiencia en Pedagogía construye ámbitos educativos, crea conocimiento mediante la

intervención pedagógica y forma en valores. La pedagogía de las artes significa elaborar conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación para valorar como educativo cualquier medio que se usa en la intervención pedagógica -acción intencional para realizar fines y medios justificados con el conocimiento de la educación-, (Touriñán, 2022, p. 37). En este caso, comprender un medio, las artes, concretamente el cine, es considerado desde la Pedagogía. Por ello, es necesario que los profesionales de la educación construyan ámbitos de educación «con» el cine, elaboren el diseño de actuación, desarrollen una intervención adecuada formando en diversos temas, valores y emociones que posibiliten las resoluciones convenientes de las personas y su razón de vida (Pereira, 2010).

Estamos ante la *Pedagogía Mesoaxiológica*, es decir, aquella que valora pedagógicamente los medios empleados para educar, por eso esta perspectiva defiende que todo es medio para el fin de educar y cada medio, en este caso el cine<sup>iv</sup>, debe ser valorado como educativo atendiendo a los criterios de significación en educación (Touriñán, 2023).

La directora de cine, Gracia Querejeta, comenta para RTVE, sobre la película *15 años y un día* que no es un thriller sino un drama con cierto aire policial en el que se tocan diversos temas sociales: inmigración, suicidio, educación (familia-escuela), el grupo de iguales, etc. Para Cortés (2005) el cine de esta realizadora está movido y empujado por pasiones que calan en los espectadores al mostrar sentimientos, relaciones diversas entre personajes que obligan al espectador a pensar en lo visto o en lo sugerido. Es, en resumen, un cine intimista y humanista sobre historias personales.

La propuesta de intervención pedagógica que llevaremos a cabo a través de este filme elegido con el fin de analizar las emociones y sentimientos latentes en los agentes educadores como: la familia, las amistades, el centro educativo, los medios de comunicación y tecnológicos, asociaciones,... que ayudarán a los

adolescentes a formarse como personas libres y autónomas en democracia.

### 3.1. Sobre el argumento cinematográfico

La película, *15 años y un día*, narra la vida de un adolescente vasco y sus problemas de adaptación social. Su comportamiento roza los límites de la vida, responde de malas maneras, actúa con crueldad, se salta las normas del centro educativo y muestra una apatía por la vida.

Su abuelo Max, es un militar retirado que en su día participó en la guerra de Bosnia y en la actualidad vive en un pueblo de la Costa levantina de la Luz. Cuando Jon es expulsado del colegio, Margo, su madre, decide enviarlo lejos para que Max lo someta a normas de conducta y convivencia apropiadas. No le será fácil pues el trato entre nieto y abuelo será tenso debido a la actitud del chico y su relación con un grupo de jóvenes inmigrantes del entorno. A Jon le gusta bordear el peligro, y su abuelo es un hombre que intenta pasar esta etapa de su vida de forma tranquila y cómoda. Pero un suceso inesperado desata las emociones y pensamientos de las distintas vidas que se cruzan en la existencia de Jon. Por último, Max y Jon se enfrentarán a sus limitaciones y a sus miedos.

### 3.2. Ficha técnica y artística



Título original: *15 años y un día*

Año: 2013.

Duración: 96 minutos.

País: España.

Directora: Gracia Querejeta.

Dirección artística: Laura Musso.

Guión:

Gracia Querejeta, Antonio Santos Mercero.

Música: Pablo Salinas.

Fotografía: Juan Carlos Gómez.

Sonido: Eduardo Esquide.

Producción: Gerardo Herrero y Mariela Besuievsky.

Montaje: Nacho Ruiz Capillas.

Vestuario: Maiki Marín.

Reparto: Margo, madre de Jon (Maribel Verdú); Max, abuelo (Tito Valverde); Jon, hijo (Arón Piper); Aledo, inspectora (Belén López); Cati, abuela (Susi Sánchez); Toni, profesor particular (Boris Cucalón); Nelson, líder pandilla (Pau Poch); Berto, (Said El Mouden); Elsa, novia de Nelson (Sfia Mohamed); Neurólogo, (Miquel Tello); Norma, enfermera (Arantxa Aranguren); Garmendia, vecino (Aitor Mazo); Ormaechea, Director Colegio (Jesús Castejón); Irina, profesora música (Nikoleta Sekulovic; Svenko, policía ruso (Peter Nikolas).

Productora: Castafiore Films/Tornasol Films.

Género: Drama, adolescencia.

Web oficial: <http://www.tornasolfilms.com/estrenos/15-anos-y-un-dia>

Tráiler: [https://www.youtube.com/watch?v=vD1b7Ow\\_Rs0](https://www.youtube.com/watch?v=vD1b7Ow_Rs0)

Premios: 2013: 7 Nominaciones a los Premios Goya, incluyendo mejor película.

2013: Festival de Málaga: 4 Premios, incluyendo mejor película y mejor guión original.

2013: Premios Ariel: Nominada a mejor película iberoamericana.

Imagen del póster de la película:

<https://www.filmaffinity.com/es/film281815.html>

### **3.3. Temas y valores relacionados con la película**

Los temas que pueden tratarse en esta película son: maternidad y paternidad; familia monoparental; relaciones paterno-filiales; adolescencia; disciplina y expulsión escolar; reeducación y disciplina familiar y escolar; la influencia de los abuelos; choques entre generaciones; identificación personal y grupal; relaciones intra e interpersonales; influencia de las malas compañías; acoso; homofobia; suicidio, muerte; superación de adversidades; educación emocional; educación sexual; aprendizaje-servicio.

En cuanto a los valores destacamos: afecto, amistad, amor, ayuda, compromiso, comunicación, convivencia pacífica, esfuerzo, esperanza, honor, libertad, respeto, responsabilidad, superación, ternura, tolerancia, verdad.

### **3.4. Una aproximación a los personajes**

La siguiente descripción de los principales personajes del filme servirá para analizar y comprender sus características físicas, psicosocioeducativas y emocionales asociadas al argumento y a la función interlocutora que interpretan ante el espectador. Las puntualizaciones ofrecidas ayudarán a seguir profundizando sobre todos ellos.

Como constata el actor Tito Valverde, apreciamos un claro equilibrio en la construcción de estos protagonistas porque "...es una película de contar una historia, y que los personajes sean creíbles, se miren y sean de verdad". Además, desde la perspectiva intergeneracional, el equipo de guionistas verbaliza de la mano de Gracia Querejeta la siguiente conclusión sobre esta cinta, "No solamente los adolescentes aprenden de los adultos, sino que a veces, los adultos también tienen que aprender de los adolescentes"<sup>v</sup>.

#### **3.4.1. MARGO (MARIBEL VERDÚ, 40 AÑOS)**

Es una mujer tierna a pesar de protagonizar crudas experiencias de vida.

Usa palabras malsonantes y en ocasiones bebe alcohol. Parece que no quiere enterarse de lo que ocurre a su alrededor.

La madre de Jon es una actriz que está en el paro y no cesa de presentarse a castings. Pero se siente fracasada por no conseguir alguna oferta ya que la consideran mayor para representar los papeles solicitados.

Siente una gran frustración al verse superada pues desconoce cómo actuar adecuadamente con su hijo ante su falta de carácter. Emocionalmente ella es inestable y se siente abrumada ante la educación de su hijo.

Se muestra poco precisa y suele etiquetar a su hijo: "hijo mal de la cabeza", "mi hijo es un irresponsable". Y se justifica



pensando que su hijo es así y punto. Sus expectativas respecto a él son catastrofistas:

Margo: “¡Qué mierda de trabajo vas a encontrar si no pegas ni golpe!”.

Jon: “¿De actor?” (00:06:33 – 00:06:40).

También, ante la muerte del perro queda impactada y piensa en denunciar al hijo.

Arrastra el trauma del suicidio de su marido, un episodio duro de superar.

La relación con su madre Cati suele ser intermitente, a veces punzante y apenas existe diálogo entre ellas.

Con su padre mantiene mejor sintonía, aunque le agradecería conocerlo más.

#### **3.4.2. JON (ARÓN PIPER, 14 AÑOS)**

Es un adolescente lleno de vida, rebelde e impulsivo; le gusta vivir al límite y desafiar las normas. Desde los 10 años es huérfano de padre.

Suele dar malas contestaciones y ha vivido varios incidentes. Por defender a su madre mata al perro del vecino, sin pensar en las consecuencias.

Es capaz de arriesgar su propia vida por ayudar a quienes quiere. Es cariñoso, aunque no lo explicita a su familia más cercana (madre y abuela), ni al abuelo Max cuando se va a vivir con él.

A veces miente, pero pronto dice la verdad sin vacilar, dando muestras sobre el bien y el mal, manifestando remordimientos.

Se siente seguro de sí mismo y respeta a su amigo homosexual.

Expresa emociones y sentimientos con sus amistades y con su abuelo (por ejemplo, cuando recupera la medalla que le robaron), aunque estas emociones y sentimientos los oculta con su madre y abuela.

### **3.4.3. MAX (TITO VALVERDE, 63 AÑOS)**

Es militar retirado, hombre de costumbres fijas que lo convierten en una persona rígida, solitaria, distante, escurridiza y maniática. Vive con cierto resquemor su pasado en el frente y parece haber dado la espalda a las sorpresas de lo cotidiano. En su casa no hay televisión. Desea que su entorno y personas allegadas se adapten a sus circunstancias y forma de ver la vida. Tiene un sentido muy estricto de lo justo e injusto, así como del honor.

La relación con su nieto le creará tensiones porque el adolescente viene a alterar su vida tranquila y ordenada. Se interesa por preguntarle el sentido de sus actos e informarle de sus posibles repercusiones. También se preocupa por lo que le agrada o no al chico, intenta involucrarse con él y a la vez respeta su espacio. Le enseña a rectificar sus mentiras, (sabe que robar no está bien). Jon disfruta con las historias que le cuenta su abuelo.

Max le presenta a Toni, un chico de su misma edad para que le ayude a mejorar sus estudios y a entablar nuevas amistades. Su desesperación por educar a su nieto da pie a que en un momento determinado le abofetee, “¡A ti te parece que siempre te vas a salir con la tuya!” (00:45:00). Además, usa el refuerzo y el castigo, por ejemplo, cuando le impide jugar el partido de fútbol.

En alguna ocasión, el abuelo acude a la violencia para saber la verdad, como cuando se enfrenta en el mercadillo con uno de los chicos de la pandilla de su nieto.

### **3.4.4. CATI (SUSI SÁNCHEZ, 62 AÑOS)**

Es la madre de Margo y abuela de Jon. Se muestra amargada y solitaria, que pasea su sarcasmo y su lengua afilada por donde va. Es fumadora.

No ha superado la separación de Max, que la abandonó unos años atrás. Por ello, en un principio se niega a recobrar contacto y comunicación con su exmarido. Intenta entender sus tres años de separación después de cuarenta de casados, y pide una explicación desde la exageración y la histeria.

Defiende a su nieto y se conforta al pensar que la adolescencia es una etapa de la vida.

#### **3.4.5. TONI (BORIS CUCALÓN, 14 AÑOS)**

Es un adolescente discreto, educado y responsable. Ejerce de profesor particular de Jon. Tiene gran sensibilidad y talento para el piano.

Padece las burlas de algunos chicos del pueblo, quienes lo tildan de homosexual y escriben en algunas paredes «Toni maricón». También sufre el rechazo de Jon que no acepta la humillación de recibir clases de un chico de su misma edad.

#### **3.4.6. NELSON (PAU POCH, 16 AÑOS)**

Es el líder de la pandilla a la que se arrimará Jon. Procede de Ecuador y se comporta de modo arrogante y desafiante con sus amigos. Se siente bien en un grupo de iguales. Sus aficiones son el deporte y la bebida.

Conoce a Jon en la sala de espera de la comisaría de policía. Jon también acude allí porque ha mentido sobre el material tecnológico robado cuando entraron en la casa de su abuelo (el DVD, MAC, la PSP, la Game, el móvil, la cámara digital..., todo). El abuelo le obliga a presentarse ante la inspectora Aledo para descubrir su mentira. Y Nelson fue retenido por orinar sobre una estatua a la entrada de un parque público.

Es una buena influencia para Jon, le regala una navaja y se relaciona con él a través de la provocación.

#### **3.4.7. ALEDO (BELÉN LÓPEZ, 40 AÑOS)**

Es una persona, solitaria, fuerte, honesta, sensible y tiene la esperanza de que su vida cambie, así como la de las personas que quiere y estima.

Trabaja de inspectora de policía en el pueblo donde vive Max. Es una investigadora tenaz y metódica.

Ha hecho del trabajo su razón de ser para olvidar algunas decisiones personales que han marcado su vida. Cuando se separó, su hijo

quedó a cargo de su padre y luego apenas tuvieron relación. Ella siente ese distanciamiento y ahora sufre el rechazo de su hijo.

Es compañera de Max e intenta que éste entienda las conductas y los comportamientos de su nieto adolescente. Como inspectora de policía se implica de lleno en lo ocurrido a Jon.

#### **3.4.8. ELSA (SFIA MOHAMED, 17 AÑOS)**

Es una adolescente responsable, respetuosa y sociable. Trabaja en el locutorio por las mañanas y en la peluquería por las tardes. Está acomplejada por sus manos y dice ser una chica poco lista porque no tiene memoria.

No estudia, se siente incapaz, aunque le gustaría poder hacerlo pues guarda buenos recuerdos del colegio.

Es la novia de Nelson. Poco a poco se irá enamorando de Jon.

#### **3.4.9. GARMENDIA (AITOR MAZO, 1961-2015)**

Es el vecino de Margo, un hombre serio con tendencia a irritarse ante la mala convivencia con sus vecinos. Su vivienda colinda con la de Margo y Jon, en un principio la convivencia era tranquila y ordenada. Los problemas con ellos vienen motivados porque su perro se cuela en su terreno y hace sus necesidades y, porque los aspersores del jardín de Margo y Jon están orientados hacia la casa y jardín del Sr. Garmendia. En realidad, éste obliga y azuza al perro a deponer en el césped de Margo y Jon. Se muestra irascible y amargado cuando su perro aparece muerto por envenenamiento y amenaza a Margo con destruirla.

#### **3.4.10. ORMAECHEA (JESÚS CASTEJÓN, 66 AÑOS)**

Es el director del centro educativo donde estudia Jon. Un hombre serio y responsable. Narra a conciencia, delante de Margo y Jon, todas y cada una de las travesuras y bromas de mal gusto que Jon realiza en el centro.

Intenta justificar el comportamiento disruptivo de Jon asociándolo a ser huérfano de padre a la temprana edad de 10 años y ser criado

solamente por su madre con la ayuda esporádica de la abuela materna. Cuestiona la educación familiar de Jon.

Les expone que la consecuencia de sus conductas es la expulsión del último trimestre de curso por lo que puede perder el año académico si en septiembre no aprueba las asignaturas suficientes.

#### **3.4.11. IRINA (NIKOLETA SEKULOVIC, 48 AÑOS)**

Es la profesora de música de Toni. Mujer cauta, seria, distante y responsable.

No suele abrir la puerta de su domicilio a nadie y habla detrás de la reja como protección.

Es testigo presencial de la pelea en la playa, porque desde su casa se divisa el paseo marítimo y la playa, donde sucedió todo. Protege a Toni ante la policía y Max, el abuelo de Jon, pero acusa a Jon de clavar la navaja a Nelson.

En principio se niega a hablar, pero finalmente reconoce que sí vio todo lo ocurrido.

#### **3.4.12. NEREA (NEREA MAZO, 23 AÑOS)**

Es una joven adolescente y novia de Jon. Intenta persuadir a Jon para que no se meta en problemas y no muestre conductas de riesgo, ni cree malas relaciones sociales en el colegio.

Se mantiene conectada con Jon mediante comunicación online esporádica, bien desde el ordenador del ciber, o bien desde su móvil cuando Jon regresa a casa del hospital.

### **3.5. Las emociones a través de los personajes**

Como expone Torreiro (2013)<sup>vi</sup> el nudo gordiano de la película gira en torno al «viaje emocional» de un joven, Jon, al que no le han enseñado a vivir su emotividad correctamente, ya que le gusta experimentar emociones fuertes ejecutando conductas temerarias (lanzarse con su bicicleta por una cuesta para atravesar la carretera justo unos segundos antes de que pase una furgoneta);

así como gastar bromas pesadas entre el equipo docente y personal de servicio del colegio. En realidad, desea y ansía buscar un espacio afectivo-emotivo en el cual poder expresarse pues, dentro de su imagen conflictiva, donde los problemas emocionales saltan en añicos, se evidencia un adolescente que siente, piensa poco y actúa con desorden, pero que recibirá las claves para su propio crecimiento intra e interpersonal, enfocadas directamente a su línea de equilibrio emocional, con el fin de asumir un aprendizaje y adquirir el control que genere momentos para sentir y pensar antes de actuar a la ligera.

¿Cuántas emociones existen? Una pregunta imposible de responder con exactitud, porque a lo largo del estudio científico de las mismas el número ha ido variando ampliamente. De lo que sí estamos seguros es que existe un amplio «universo emocional». El listado de emociones del ser humano puede ser interminable, porque no disponemos de una clasificación genérica ya que cada investigador o grupo de investigación elabora la suya atendiendo al posicionamiento teórico de partida e intereses científicos. Aunque puedan coincidir elementos o incluir iguales emociones en distintas categorías, no existe una concordancia absoluta en las clasificaciones. Haciendo un poco de historia, Darwin en su obra “La expresión de las emociones en los animales y en el hombre” (1873), define, reconoce y clasifica ocho emociones básicas: alegría, malestar psicológico (distress), interés, sorpresa, miedo, enojo/rabia, disgusto, y vergüenza. Estas emociones básicas se observan desde los primeros años de vida tanto en los animales como en las personas. Ekman, en 1972, retoma las ideas darwinianas especializándose en las expresiones faciales (microexpresiones del rostro) y definiendo seis emociones básicas: ira, asco, miedo, alegría, tristeza y sorpresa (Ekman, 1992). En el año 1980, Robert Plutchik crea la «Rueda de las emociones» con ocho categorías básicas con funciones específicas para la supervivencia: temor, sorpresa, tristeza, disgusto, ira, esperanza, alegría y aceptación. El resto de las emociones son la combinación

de dos o más de las primarias y van variando en función a su grado de intensidad.

En 1995, Goleman hace referencia a seis emociones básicas: felicidad, tristeza, ira, sorpresa, miedo y disgusto. Dos años más tarde este mismo autor expresa, “en este terreno non hay respuestas claras y el debate científico sobre la clasificación de las emociones aún no está claro (Goleman 2001, p. 419). Existen paradigmas o modelos teórico-conceptuales que muestran el continuo desarrollo del campo de la clasificación emocional, por lo que es difícil agrupar la amplia variedad de propuestas.

Dado el amplio espectro emocional tendemos a juntarlas en «familias de emociones» para reconocerse como conjuntos con un mismo matiz, pero estableciendo un gradiente de intensidad. Funcionan como vasos comunicantes formando un «continuum» que permite pasar de unas a otras.

Las emociones básicas las experimentamos en respuesta a un estímulo y existe un acuerdo internacional, entre los especialistas en neurofisiología, para reconocer seis: tristeza, alegría, ira, sorpresa, asco y miedo. Las restantes se generan a partir de las anteriores, porque son complejas y están condicionadas por la sociabilización, la experiencia y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La primera clasificación de emociones desde la perspectiva de la educación emocional fue realizada por Bisquerra entre 2000 y 2012 junto a su Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona (Bisquerra, 2002 y 2009). Proponen una categorización propia atendiendo al conocimiento de distintas ciencias (Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía). Entre 2014 y 2019, dicho autor y colaboradores elaboran un «mapa de las emociones», es decir, un instrumento que facilita la visualización de una realidad inmaterial y compleja como es el «Universo emocional». Así cada familia, reconocida en su clasificación anterior, se agrupa en galaxias creando una

metáfora atractiva y motivadora para comprender el mundo afectivo-emotivo. Las grandes galaxias son: miedo, ira, tristeza, alegría, amor, felicidad, sorpresa, asco, ansiedad, emociones sociales y estéticas (VVAA, 2021). Además, en este universo hay otros «elementos interestelares»: (1) Grandes constelaciones, una formada por emociones negativas (miedo, ira y tristeza junto al asco y la ansiedad) y otra, con las emociones positivas (alegría, amor y felicidad); (2) Asteroides, cometas y materia interestelar, si las emociones ambiguas navegan alrededor de otras galaxias, porque pueden ser positivas o negativas; y (3) la materia oscura emocional, para referirnos al pozo de las emociones negativas (miedo, ira, tristeza), éstas forman una constelación siendo un campo gravitacional de grandes fuerzas que pueden absorber toda la energía positiva del ser humano.

En cuanto a las emociones sociales, indicar que pueden tener polaridad positiva o negativa y se extienden por todo el universo a modo de materia interestelar. Y las emociones estéticas con valencia positiva o negativa y forman una especie de materia intergaláctica que se puede extender por todo el universo.

Los valores y actitudes se entremezclan con las emociones, como consecuencia, existe una predisposición a actuar a favor o en contra de algo o de alguien. En este sentido, son asteroides o cometas que navegan por el universo.

En el «universo de las emociones» Bisquerra (2016a) indica que no debemos confundir valencia y valor<sup>vii</sup>, porque todas las experiencias afectivo-emotivas son adecuadas y necesarias para la adaptación y la supervivencia del ser humano. Pero unas son positivas y otras negativas ya que nos hacen sentir bienestar o malestar.

Si en las emociones se aplica un criterio pedagógico y psicopedagógico bajo la perspectiva de la «educación emocional», éstas son susceptibles de ser educables, mantenidas y modificadas. De ahí que pongamos un énfasis especial en indicar que todas



«son» necesarias y realizan funciones (adaptativa, motivacional, social o comunicativa...) para la supervivencia del ser humano. Por esta razón, cada persona está en la obligación de experimentarlas. Así, todas las personas mostramos afecto, sentimos emociones y vivenciamos sentimientos (Bisquerra, 2019b). En nuestra vida emocional cada persona no es responsable de la existencia de las emociones, sino de cómo le afectan y del grado o nivel de equilibrio que pueda mantener entre sentir, pensar y actuar en su vida cotidiana.

Todas las personas crean un ecosistema emocional uniendo las relaciones afectivas y la desnudez emotiva física e interior para expresar la diversidad de lo que sentimos y somos (López (2021).

En las Tablas 1, 2 y 3 [Ver Anexos] asociamos cada uno de los personajes principales de la película *15 años y un día* con las galaxias emocionales de Bisquerra (2014, 2016a y 2016b, 2019a y 2019b).

### **3.6. Escenas y cuestiones para la reflexión**

El cine tiene su propia identidad, una historia, un lenguaje definido y una tecnología que progresa continuamente y requiere constante reflexión.

Por tanto, exponemos una selección de escenas de *15 años y un día* acompañadas de una serie de cuestiones para el análisis que ayudarán a formar la mirada pedagógica, es decir, la construcción de una mirada que nos permitirá saber cómo afrontar los problemas de indagación sobre la educación «con» el cine desde la Pedagogía. Según Peña (2014, p. 68) esta mirada muestra qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico -cinematográfico y educativo junto al desarrollo del -cineforum- como medio de expresión y formación.

Otro autor, Ferrés (2014) expone en su obra cómo la educación, en competencia mediática, renace en un mundo cuando la mayor parte de las comunicaciones están mediadas por pantallas. Por lo tanto, no debemos olvidar la relevancia de la intervención

pedagógica para garantizar la crítica a los medios, saber qué contenidos ofrecen, así como la estimación artística de los mismos; este autor también afirma que es determinante la influencia del «cerebro emocional», porque la interacción crítica con este nuevo entorno social, la construcción de conocimientos y la creatividad no serán posibles si no reflexionamos y gestionamos nuestras emociones considerando las tecnologías. En la misma línea se encuentran Quílez y Cortés (2024) exponiendo que debemos considerar los enfoques educativos que integren cognición y emoción a través de las tecnologías de aprendizaje.

### **3.6.1. MADRE E HIJO EN EL DESPACHO DEL DIRECTOR DEL CENTRO**

Jon llega a casa y su madre lo espera nerviosa pues han llamado del colegio; es la sexta vez que el director los cita en este curso. Jon afirma que ese Ormaechea es gilipollas y Margo le dice al hijo que debe pedirle perdón.

El director habla de los constantes retrasos y las malas contestaciones de Jon. Entiende que los temas escolares pueden resultar un poco tediosos, pero los insultos hacia la cocinera del Centro y la actitud con el profesor de latín ya sobrepasan los límites.

Margo, perpleja, le pregunta a su hijo si está mal de la cabeza. El director explica que quizá la ausencia del padre a temprana edad puede justificar un comportamiento anómalo. Igualmente, en las pruebas psicológicas aplicadas a Jon muestran que ella nunca le habla al hijo de su padre. Por todo ello, el director dice que han decidido para Jon tres meses de expulsión del centro (00:03:31-00:06:42).

Una vez en casa, Margo llama a su madre y le comenta lo ocurrido en el colegio con Jon (00:04:28-00:07:42).

#### **Cuestiones:**

- ¿Cómo es la actitud de Margo con el Señor Ormaechea?
- ¿Qué comentarios hace Jon mientras habla el director? ¿Cómo son las respuestas de éste?

- ¿Y la reacción de Margo ante lo que está oyendo del director y de su hijo?
- Valorad la respuesta y expresión de Margo al escuchar al director sobre el comportamiento de Jon y sobre la carencia de padre.
- Hablamos de la conversación entre madre e hijo al salir de la cita con el director.
- Indagar qué tipos de centros existen actualmente: educativos, de menores, de reforma,... y qué funciones tienen cada uno de ellos. ¿Por qué le dice Margo a su hijo si quiere acabar en un centro de menores?
- Describimos cómo es normalmente la convivencia de Jon en casa de su madre.
- También analizamos la conversación telefónica de Margo con su madre, ¿cómo se siente ella ante los comentarios de la madre? ¿Y ésta sobre lo dicho por su hija?
- ¿Qué le dice Margo a su hijo y luego a su madre al enterarse por el vecino de la muerte del perro?

### **3.6.2. JON Y ELSA. UNA AMISTAD ESPECIAL**

Jon conoce a Elsa porque trabaja en el locutorio. Ella está muy pendiente de cuanto hace Jon, por ejemplo, cuando éste habla con su madre entonces Nelson interfiere en la conversación y la situación se tensa (00:23:12-00:23:45).

El abuelo de Jon pasa por el locutorio y ve a Jon con Nelson y su grupo. Le advierte al nieto que son una panda de delincuentes y mejor no relacionarse con ellos (00:23:52-00:26:42).

Mientras Jon se ducha recibe un mensaje en el móvil de Elsa solicitándole que pase por la peluquería. Aprovechan el rato de descanso de Elsa para hablar de sus estudios, su trabajo, su familia y de las manos de Elsa (00:27:45-00:30:30).

A Elsa le gusta ir de compras al mercadillo y mirar baratijas. Van al puesto de Nelson, éste le advierte a Jon que no se lie con su chica. Jon encuentra la medalla que robaron a su abuelo. Pronto se pelean porque Nelson le llama maricón; al final le regala una navaja. Cuando llega a casa del abuelo, le enseña y entrega la medalla. También le pide explicaciones y el abuelo le aclara el motivo de la concesión de la misma (00:32:33-00:36:25).

El grupo de amigos de Jon y Elsa presencia con atención el manejo de Nelson con la navaja (00:36:26-00:36:44).

Jon vuelve otro día al locutorio para conectar con su novia Nerea. Mientras Elsa está al tanto de la conversación. Al finalizar, le pregunta con curiosidad si es su novia (00:42:15-00:43:33).

Por último, vemos a Elsa en el cementerio con Jon y le agradece su compañía. Hablan sobre Nelson. Para ella era un chulo, pero le entristece su muerte tan joven. Ella comenta que Nelson estaba loco y Jon dice que le caía bien, Elsa, apenada, reconoce que ya no volverá a ver a Jon y éste responde que hablarán por webcam, pero ella matiza que no funciona.

Elsa quiere darle a Jon su regalo de cumpleaños, es lo que más le agrada y Jon afirma que le destrozará las manos (01:29:40-01:31:30).

### **Cuestiones:**

- ¿Qué piensa Jon de Elsa? ¿Cómo trata ella a Jon? ¿Sobre qué temas dialogan? ¿Cómo se siente con Jon?
- ¿Qué hace Elsa en el locutorio? ¿Cómo actúa cuando Nelson se altera? ¿Qué trato recibe?
- ¿Qué le comenta Elsa a Jon sobre su abuelo?, ¿por qué le ayuda?
- ¿Qué expresa Elsa cuando Jon menciona el valor sentimental que tiene la medalla para su abuelo? ¿Os parece una buena relación de pareja la de Nelson y Elsa?

- ¿Cómo se siente Elsa cuando se entera de la conversación de Jon con Nerea? ¿Qué le pregunta a Jon sobre ella? ¿Qué responde Jon?
- En el cementerio, ¿qué le manifiesta Elsa a Jon sobre Nelson?
- Describimos la despedida entre Elsa y Jon.

### **3.6.3. MAX ABOFETEA A SU NIETO JON. MÁS TARDE SE PRODUCE ALGO INESPERADO**

Toni intenta dar clase particular a Jon, pero éste no le atiende y escucha frases como “Un chaval de catorce años que prefiere el piano al fútbol es un «puto friki»”, y Toni decide suspender sus clases particulares.

Cuando sale se encuentra con Max y le pregunta por qué se marcha, y éste afirma tajante que ya no volverá.

El abuelo acude donde su nieto y le pide explicación, éste dice que Toni es un putito friki. Max, enojado, coge las botas de fútbol y las tira al cubo de la basura, “Te has quedado sin botas y sin torneo”. Y Jon responde,

¡La abuela tiene razón, eres un cerdo! (00:43:36-00:45:24).

Luego Jon informa a Nelson y a su pandilla, “Me he quedado sin fútbol por un gilipollas que toca el piano”. Nelson se enoja y prepara la acción. Elsa, preocupada, pide a Jon que no vaya. Entonces, Nelson llama gallina a Jon y comenta que sólo van a reírse un rato, ¿vienes o no? (00:46:04-00:47:15).

#### **Cuestiones:**

- Valorad la actitud de Jon ante Toni ¿Qué diríais vosotros?
- Y, ¿qué os parece la reacción de Toni?
- Max confía en Toni y se enfada al verlo salir de su casa de forma tajante. ¿Cómo actúa Jon ante la llegada de su abuelo? ¿Es apropiada? ¿Pudo haberse comportado de otro modo?

- Describimos la convivencia de Jon en casa de su abuelo. Comentamos las diferencias entre este tipo de vida y el vivido con su madre.
- ¿Cómo va conociendo Jon a Nelson y a sus amigos? ¿Consideráis que la amistad entre Jon y Nelson es adecuada? ¿Cómo es su grupo de amistades donde vive con su madre?
- ¿Os parece acertado cómo Jon informa al grupo que no puede jugar al fútbol?
- ¿A dónde van y cómo actúan con Toni? ¿Cómo se desarrolla la pelea?
- Imagínate que eres una de las personas que está en la playa involucrada en la disputa ¿qué harías? ¿Se cumplió la intención de Nelson, “nos vamos a reír un rato”? Analizamos en grupo lo ocurrido.
- Imaginaros que Nelson muriera de otra manera, ¿cuál y por qué?
- ¿Veis oportuno que Jon pase una temporada con su abuelo? ¿Por qué creéis que la madre decide enviarlo con él? ¿Ha merecido la pena?
- Buscamos en los medios de comunicación ejemplos de acontecimientos de peleas entre adolescentes ocurridos recientemente. Reflexionamos y debatimos sobre ello. ¿Cómo debemos actuar ante estas situaciones?

#### **3.6.4. LA MADRE DE JON, MARGO, Y LA INSPECTORA DE POLICÍA, ALEDO, HABLAN UN RATO EN EL HOSPITAL**

*Aledo:* ¿Cómo es tu hijo?

*Margo:* ¿Por qué te interesa saberlo?

*Aledo:* Sólo tengo el retrato de Max, pero quién de verdad sabe cómo es un niño, es su madre...

*Margo:* Es un niño especial, muy tierno y muy cariñoso, pero a la vez muy independiente y muy celoso de su espacio, odia las tonterías de la gente, odia las injusticias, odia la tristeza y el

aburrimiento...él está lleno de vida...tiene mal genio a veces, y a veces se desespera conmigo, pero supongo que eso es normal...le gustan mucho las chicas, le gusta montar en bicicleta, no es un delincuente y no es un asesino... (00:58:10-00:59:20)

*Margo:* ¿Cómo es mi padre?

*Aledo:* Cualquiera sabe, primero habría que quitarle las cuarenta capas que le envuelven. Tu padre es un tío honesto en una mierda de mundo. Fiel a sus ideas como nadie. Incapaz de hablar de sus sentimientos. Pero lo que él no sabe es que lo llevaba en la mirada. Que se le nota todo porque es transparente.

*Margo:* Porque tú sabes verlo.

*Aledo:* Cualquiera lo puede ver.

*Margo:* Cualquiera no, yo no puedo (00:59:37-01:00:28).

### **Cuestiones:**

- Valorad los diálogos entre Margo y Aledo. ¿Coincidís con lo expuesto por Margo sobre su hijo?
- Las dos empatizan mientras hablan sobre Max. Su hija descubre a su padre gracias a Aledo. ¿Consideráis acertadas las palabras de Aledo sobre Max? ¿Por qué ésta valora tanto la familia? ¿De qué se entristece tanto?

### **3.6.5. MARGO LE HABLA A SU HIJO, EN COMA, SOBRE SU PADRE NICOLÁS**

La madre narra a su manera las razones por las que efectivamente no le hablaba a Jon de su padre (Bermúdez y Pereira, 2022).

“Un día sus manías no le dejaban vivir...”.

“No sé hablarte de la vida de tu padre sin hablarte también de su muerte...”.

“Me quise morir de pensar, de miedo y culpa, pero sigo viviendo por ti...te tienes que salvar sino me quedo sin excusas” (01:05:10-01:07:50).

Ella no supera el trauma de la pérdida de su marido y además de haberle mentado a su hijo. Su padre se suicidó y le dejó una nota.

También se culpabiliza de salir con otro hombre y se siente frustrada por no haberle ayudado ni protegido, porque Jon es su responsabilidad como madre.

### **Cuestiones:**

- ¿Cómo era la relación de Margo con su marido Nicolás?
- ¿Sería conveniente que Margo hubiera pedido ayuda? Nos informamos a dónde podría haber acudido.
- Valorad a Margo ahora hablándole a su hijo en coma.
- Analizamos la relación entre madre e hijo.
- ¿Qué recuerdos tiene Jon de su padre? Casi al término del filme le habla sobre él a Toni.

### **3.6.6. IDENTIFICACIÓN GRUPAL**

En la película apreciamos el valor de los símbolos en el grupo de Nelson, por ejemplo, los tatuajes como forma de identificación grupal. ¿Qué otros elementos observamos? ¿Qué aficiones tienen? ¿Cómo visten? ¿De qué temas hablan?

- ¿Qué elementos creéis que suelen identificar a un grupo?
- Piensa en algún grupo del que formes parte o que simplemente conozcas y expresa qué vínculos os unen.
- Divididos en grupos, crearéis un grupo con su identificación, por ejemplo: elaboraréis mediante dibujos el símbolo que os identifique, un nombre, un eslogan, objetivos, actividades a realizar, metas, ...



### 3.6.7. CONFIANZA Y SECRETOS

- Analizamos el silencio de Toni, a pesar de saber que Jon está en coma. En el encuentro con el abuelo le pregunta por el estado de su nieto.
- También los amigos de Nelson, ya muerto, son conocedores de lo sucedido, pero todos callan y guardan el secreto. ¿Cuál es el motivo? ¿Pensáis que han actuado con justicia?
- ¿Alguna vez guardasteis un secreto? ¿En quién depositáis vuestra confianza? ¿Por qué? ¿Tienen límites morales los secretos? ¿Qué no callarías nunca?
- ¿Cómo le irá a Toni, una vez que Aledo le pasa el teléfono para que hable con su padre?
- Cada uno escribirá en una hoja de papel un secreto de forma anónima y se guardarán todos en una caja. Luego, uno a uno irá leyendo en voz alta el que coja al azar. Por último, comentaremos si guardaseis el secreto o no, y lo justificamos.
- Valoramos la evolución de la relación entre Jon y Toni. ¿Qué ha ocurrido para que naciera la amistad entre ellos?

### 3.7. Algunas consideraciones de interés sobre la película

- La directora, Gracia Querejeta nació en Madrid, 13 de agosto de 1962. Es hija del productor Elías Querejeta. Se licenció en Historia Antigua, en la Universidad Complutense de Madrid; también realizó estudios de danza y siendo una adolescente interpretó un papel como actriz. Unos años después participó en varios cortometrajes y trabajó con Carlos Saura. Es una apreciada cineasta<sup>viii</sup>.
- En la mayoría de sus películas aborda conflictos familiares de personajes heridos y anhelantes de amor. Entre ellas destaca: *Cuando vuelvas a mi lado* (1999), *Héctor* (2004), galardonada con el premio a la mejor película en el Festival

de Málaga de Cine Español, en mayo de 2004. Es uno de los mejores filmes de Gracia Querejeta, coescrito con David Planell donde sigue las vicisitudes de un adolescente. De nuevo, se evidencian las cuestiones de interés de la directora, las tensiones familiares vinculadas a secretos por acciones que avergüenzan.

- Con la película, *Siete mesas de billar francés* (2007), obtuvo varias nominaciones al premio Goya como mejor dirección y adaptación del guión. En el año 2008 recibió el premio Ciudad de Cuenca, en el Festival Internacional de Cine «Mujeres en Dirección», como reconocimiento a su trayectoria. Le sigue el cortometraje, *Fracaso escolar* (2012), y los largometrajes, *15 años y un día* (2013), que analizamos en este capítulo; *Felices 140* (2015) y, la más reciente, *Invisibles* (2020)<sup>ix</sup>.
- El género musical rap que suena en la cinta *15 años y un día* fue creado e interpretado por el actor que encarna al protagonista principal, Arón Piper<sup>x</sup>.
- El personaje de la inspectora Aledo y la relación que mantiene con su hijo, está inspirado en la historia autobiográfica de una amiga de la directora.
- A esta realizadora la llaman, «la mujer que susurra a sus actores» debido al afecto y cuidado que les expresa cuando trabaja con ellos, simulando un rodaje realizado casi en familia<sup>xi</sup>.
- Una de las escenas del filme, en el mercadillo, está basada en la propia experiencia de la directora con su hijo, en una etapa difícil y tensa de éste, después de pasear un rato juntos<sup>xii</sup>.
- Quizá el momento más dramático de la película se sitúa cuando Margo se sincera con su hijo en el hospital; la escena está filmada sin cortes, por expreso deseo de la actriz Maribel Verdú, quien la ensayaba y grababa constantemente en su móvil.

- Gracia Querejeta dedicó este filme a su padre cuando su fallecimiento, en junio de 2013. Por ello, ha sido su primer trabajo no producido con su progenitor. Como directora reconoce y agradece la gran influencia paterna en su formación cinematográfica<sup>xiii</sup>.
- Junto a Antonio Santos Mercero son los guionistas de *15 años y un día*. Ambos tenían hijos adolescentes y las cuestiones que les surgían eran temas de debate. Aunque el guión se había escrito cuatro años antes de la realización de la película, lograron una buena adaptación<sup>xiv</sup>.
- En el cortometraje, *Fracaso escolar*, Gracia Querejeta, España (2012), actúa Arón Piper, el mismo protagonista de *15 años y un día*<sup>xv</sup>.
- Dicha película contó con un presupuesto de 3,6 millones de euros. Fue rodada en varias zonas de la provincia de Alicante, en los estudios de la Ciudad de la Luz, y en Hondarribia, municipio de Guipúzcoa (País Vasco). <https://www.sensacine.com/peliculas/pelicula-204610/secretos/>
- Por último, *15 años y un día* representó a España en los Oscar 2014 y en los Premios Ariel de México<sup>xvi</sup>.

### 3.8. Música RAP

La música es una actividad artística (Tourinán y Longueira, 2018) con elevada presencia durante la adolescencia, porque ayuda a construir su propia identidad (autoconcepto + autoimagen = autoestima) aumentando la influencia del grupo de iguales en detrimento de la vinculación a los progenitores (Ruiz Rodríguez, 2015), además de facilitar la exteriorización de emociones y sentimientos en oyentes, intérpretes y creadores-compositores (Oriola y Gustems, 2015).

Aron Piper, además de ser el protagonista de *15 años y un día*, es el compositor de la letra y música de la canción RAP. Se

escucha en los créditos finales de la película<sup>xvii</sup>. Nos informamos sobre su biografía y trayectoria formativa<sup>xviii</sup>.

### **3.9. Análisis crítico reflexivo final de “15 años y un día”**

El cine es un arte adecuado para entender el mundo social. Así, Gracia Querejeta reconoce que partió de un suceso personal vivenciado con su hijo para narrar la historia de Jon y que escuchó a menudo en la “calle” para que los diálogos sonaran lo más natural posible<sup>xix</sup>. Esta forma de representar la realidad ha configurado múltiples miradas tejiendo un trabajo en equipo que Morales (2017) denomina *círculo de la comunicación* a través del cual reconoce que una película es un proceso interactivo entre directora (emisor), público-espectadores (receptor), guión cinematográfico (mensaje) e intérpretes (mediadores) junto a la sociedad (contexto) a fin de gestar una retroalimentación o feedback intercomunicativo porque el cine contiene múltiples repercusiones sociales.

En consonancia con Orellana, Almacellas y Watt (2019) el cine es un producto cultural interpretable ya que nos acerca a historias que impactan y conmueven exponiéndonos la vida y sus secretos. Las películas son realizadas por personas que tienen un modo de ver la vida, de valorar las situaciones o acontecimientos para narrar y obtener gran influencia entre los espectadores. Por eso, conviene conocer el lenguaje y los recursos cinematográficos para entender y analizar los variados mensajes existentes. De este modo, se crean juicios críticos y pensamientos propios con el fin de aprender vicariamente a partir de las muestras fílmicas que ayuden a resolver conflictos, cambiar actitudes y hábitos, desarrollar la imaginación, mejorar la comunicación y reconocer y expresar nuestro mundo emocional (Almacellas, 2021 y Arasa, 2023).

## **4. Conclusiones**

Nos hemos acercado al cine, a las emociones y a los agentes educadores (familias, centro educativo, medios de comunicación, audiovisuales y tecnológicos) para desarrollar y poner en práctica

un modelo de intervención pedagógica con la película *15 años y un día*, aplicable tanto a cualquier ámbito de la educación formal o institucionalizada, como de la educación no formal o fuera del sistema educativo.

Conocedores del importante papel que tiene el cine en nuestra realidad cultural y lo que puede significar en la conformación de los valores, para que familias y educadores puedan ayudar a comprender y mejorar el desarrollo integral de sus hijos adolescentes y alumnado. Por ello, el cine puede mostrar el rol que asumen las familias y su contexto social en el progreso del alumnado, así como la evolución de los hijos e hijas a través de las implicaciones de las familias en su educación. De esta forma, aprenderán a conocer y a enriquecerse de este arte de alfabetización audiovisual y emocional, dada su función cualitativa.

Esta propuesta de intervención pedagógica con el cine incide en la formación de actitudes y valores puesto que se activan situaciones por medio de técnicas grupales que mejoran el desarrollo de habilidades sociales. Igualmente, se exponen, analizan y reflexionan pensamientos y modos de actuar que conducen a la aceptación y el respeto en una sociedad que, cada vez más, demanda estilos de vida democráticos, pacíficos y tolerantes.

Además, esta iniciativa educativa ofrecida ayudará a conocer que las emociones y sentimientos son los cimientos de la personalidad humana y el cine tiene la capacidad de mostrarlas. Por eso, precisamos educar la mirada pedagógica en toda su dimensión puesto que favorece la alfabetización audiovisual, emocional y social del espectador.

## **5. Referencias bibliográficas**

- Alabart, M. À. y Martínez, E. (2016). *Educación emocional y familia. El viaje empieza en casa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Almacellas, M.<sup>a</sup>. Á. (2021). *Cine para pensar*. Madrid: Digital Reasons SC.
- Arasa, D. (Coord.) (2023). *Cine y familia. Descubrir los valores a través de las películas de nuestra vida*. Córdoba: Sekotia.

- Baca, V. M. (2011). Amigos, familia y rendimiento escolar. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (23), 1-4.
- Bermúdez, M.<sup>a</sup> T. y Pereira, M.<sup>a</sup> C. (2022). Animación hospitalaria y cine. Una propuesta formativa para los profesionales de la educación. En Y. Teijeiro y J. Rodríguez (Coords.). *Materiales y recursos didácticos en Pedagogía Hospitalaria* (pp.93-105). Barcelona: Octaedro.
- Bernal, A. (2016). La identidad de la familia: Un reto educativo. Perspectiva educacional. *Formación de Profesores*, 33 (1), 114-128.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Bisquerra, R. (2014). Viajar al universo de las emociones. Disponible en <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Ponencia-Universo-de-emociones-texto-RB.pdf>
- Bisquerra, R. (2016a). Universo de emociones: La elaboración de un material didáctico. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez (Coords.) *Inteligencia Emocional Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 20-31). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Bisquerra, R. (2016b). Universo de emociones. Disponible en la dirección electrónica <https://prevencion.fremap.es/Doc%20VARIOS/Noticias/Universo%20de%20emociones-f.pdf>
- Bisquerra, R. (2019a). Universo de emociones: Un material didáctico para la educación emocional. *Cuadernos de Pedagogía*, 499, 105-111.
- Bisquerra, R. (2019b). ¿Existen emociones positivas y negativas? Barcelona: Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB). Disponible en la dirección <https://riieb.com/emociones-positivas-negativas/>
- Cortés, E. (2005). El cine de Gracia Querejeta. *Garoza: Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, 5, 77-91.

- Darwin, Ch. (1873). *The Expression of Emotions in Animals and Man*. Nueva York: Appleton.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99, 550-553.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gutiérrez, M.<sup>a</sup> del C. (2019). Construir el ámbito de la afectividad. Educando la dimensión afectivo-emocional. En Vera Vila, J. (Coord.) *Formar para Transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 89-93). Granada: GEU Editores.
- Gutiérrez, M.<sup>a</sup> del C., Pereira, M.<sup>a</sup> del C. y Valero, L. F. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 229-260.
- Lara, F., Ruíz, M. y Tarín, M. (2018). *Cine y educación*. Madrid: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España (AACCE).
- Leoz, D. (2015). La afluencia de los medios de comunicación en el proceso de socialización y la importancia de la coeducación para la igualdad. *Hachetetepé: Revista Científica de Educación y Comunicación*, 11, 131-140.
- López, S. (2021). *Emociones al desnudo*. Zaragoza: Luis Vives.
- Morales, B. (2017). El cine como medio de comunicación social. Luces y sombras desde la perspectiva de género. *Fonseca, Journal of Communication*, 15, 27-42.
- Musitu, G. (2015). Socialización y ajuste en la adolescencia. En M. Á Santos Rego (Dir.). *El poder de la familia en la educación* (pp. 35-56). Madrid: Síntesis.
- Orellana, J., Almacellas, M.<sup>a</sup> Á. y Watt, N. (2019). *Manual de crítica de cine*. Madrid: CEU Ediciones.
- Oriola, S. y Gustems, J. (2015). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 28-45. <https://doi.org/10.17345/ute.2015.2.660>

- Peña, J. V. (2014). Recensión de la obra *Teoría de la Educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica. Aula Abierta*, 42, 68-70.
- Pereira, M.<sup>a</sup> C. (2010). El cine como ámbito de conocimiento. La educación “por” y “para” el cine. En J. M. Touriñán, (Coord.). *Artes y educación: Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 238-263). A Coruña: Netbiblo.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. New York: Harper and Row.
- Quílez, A. y Cortés, A. (2024). La educación afectivo-emocional. Una mirada pedagógica desde las tecnologías de aprendizaje, con visión axiológica. En J. M. Touriñán y A. Rodríguez (Coords.). *Pedagogía y Educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones Conceptuales* (pp. 305-331). Cali, Colombia: Editorial Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE). Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica (Libro 16).
- Ramos-Vidal, I. (2016). Popularidad y relaciones entre iguales en el aula un estudio prospectivo. *Psicología Educativa*, 22 (2), 113-124.
- Reverte, F. M. (2017). Las asociaciones juveniles en España. Una aportación innovadora al panorama jurídico internacional como herramienta para el fomento de la participación de los jóvenes. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, 2, 53-77.
- Rivas, S. y Beltramo, C. (Coord.). (2022). *Parentalidad positiva. Una Mirada a una nueva época*. Madrid: Pirámide.
- Ruiz Rodríguez, Á. (2015). El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia. ¿Dime qué escuchas y te diré quién eres? *Sineris. Revista de Musicología*, 22, 1-42.
- Santos, M. Á, Lorenzo, M. y Míguez, G. (2022). *Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa. Comprender las circunstancias sociohistóricas de los estudiantes*. Madrid: Narcea.
- Touriñán, J. M. (2022). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Touriñán, J. M. (2023). *Pedagogía Mesoaxiológica. Postulados y Fundamentos*. Cali, Colombia: Editorial Red Iberoamericana de



Pedagogía (REDIPE). Hay edición digital en Nueva York: Bowker-bookwire, [Pedagogía Mesoaxiológica. Postulados y Fundamentos by Touriñán López José Manuel \(ISBN: 9781957395203\) Digital online | Bookwire](#)

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía General y Aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira. Editora.

VVAA (2021). Proyecto Universo de emociones.

<https://universodeemociones.com/proyecto/>

Wat, N., Orellana, J. y Almacellas, M.<sup>a</sup> Á. (2024). *El cine, Universidad de la Vida: La Experiencia Educativa*. Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.

## 6. Anexos

Tabla 1: Los personajes de 15 años y un día a través de las Galaxias de Emociones Negativas

PERSONAJE	GALAXIAS DE EMOCIONES NEGATIVAS				
	MIEDO	IRA	TRISTEZA	ASCO	ANSIEDAD
<b>1. Margo</b> (madre)	Miedo, Temor, Pánico, Susto	Ira, Indignación, Enojo, Exasperación, Antipatía, Rechazo, Enfado	Tristeza, Depresión, Frustración, Enojo, Disgusto, Preocupación, Desconsuelo	Repugnancia, Rechazo	Angustia, Desesperación, Preocupación, Impotencia, Rechazo, Inquietud, Inseguridad, Nerviosismo
<b>2. Jon</b> (hijo)	Miedo, Susto	Tensión, Excitación, Agitación, Irritabilidad, Hostilidad, Rabia, Cólera, Rencor, Tensión, Enojo	Soledad, Desgana, Frustración, Pesimismo	Rechazo	Inquietud, Estrés, Preocupación, Nerviosismo
<b>3. Cati</b> (abuela)	Miedo, Susto	Antipatía, Resentimiento, Desprecio, Acritud	Disgusto, Preocupación, Soledad, Desaliento, Disgusto, Desconsuelo	Rechazo, Desprecio	Preocupación, Nerviosismo, Inquietud, Hostilidad, Pesimismo, Soledad

**Nota:** Continúa en la página siguiente.

PERSONAJE	GALAXIAS DE EMOCIONES NEGATIVAS				
	MIEDO	IRA	TRISTEZA	ASCO	ANSIEDAD
<b>4. Max</b> (abuelo)	Susto, Hostilidad, Violencia, Antipatía, Furia, Tensión , Excitación, Desasosiego	Resentimiento, Soledad, Tensión, Irritabilidad, Hostilidad, Violencia, Enojo, Antipatía	Decepción, Disgusto, Preocupación, Pena, Dolor, Disgusto, Desconsuelo	Rechazo, Desprecio	Desesperación, Nerviosismo
<b>5. Aledo</b> (inspectora)	Temor, Desasosiego	Indignación Impotencia	Tensión, Indignación, Enojo, Celos, Impotencia, Rechazo, Frustración, Pena, Dolor, Pesar, Melancolía, Soledad, Disgusto	Rechazo, Desprecio	Angustia, Desesperación, Preocupación, Anhelo
<b>6. Toni</b> (profesor)	Miedo, Susto	Resentimiento, Tensión, Excitación, Impotencia Enojo	Frustración, Aflicción	Rechazo, Desprecio	Angustia, Inquietud, Inseguridad, Soledad, Abatimiento

**Nota:** Continúa en la página siguiente.

PERSONAJE	GALAXIAS DE EMOCIONES NEGATIVAS				
	MIEDO	IRA	TRISTEZA	ASCO	ANSIEDAD
<b>7. Elsa</b> (novia de Nelson)	Temor, Susto	Enojo, Impotencia, Celos, Resentimiento	Pena, Dolor, Pesar, Melancolía, Soledad, Preocupación, Desconsuelo	Rechazo	Angustia, Inquietud, Preocupación, Anhelos, Nerviosismo
<b>8. Nelson</b> (líder de pandilla)	Desasosiego	Irritabilidad, Hostilidad, Violencia, Celos, Envidia, Desgana, Furia, Indignación, Acritud, Rabia, Cólera, Rencor, Tensión	Soledad, Frustración, Pesimismo, Desaliento, Desgana	Rechazo, Desprecio	Nerviosismo, Inseguridad, Estrés
<b>9. Garmendía</b> (vecino de Margo y Jon)	Susto, Pánico, Pavor	Exasperación, Indignación, Hostilidad, Antipatía, Rechazo, Desprecio, Acritud	Tristeza, Pena, Dolor, Pesar	Rechazo, Desprecio	Angustia, Desesperación, Preocupación, Impotencia, Rechazo

**Nota:** Continúa en la página siguiente.

PERSONAJE	GALAXIAS DE EMOCIONES NEGATIVAS				
	MIEDO	IRA	TRISTEZA	ASCO	ANSIEDAD
<b>10. Irina</b> (profesora de música de Toni)	Temor, Pánico, Susto	Cólera, Indignación, Violencia, Enojo e Impotencia	Angustia, Preocupación, Nerviosismo	Rechazo Desprecio	Inquietud, Inseguridad, Nerviosismo
<b>11. Ormaechea</b> (director del Centro de Jon)	Desasosiego	Indignación y Rechazo	Decepción, Autocompasión	Rechazo	Inquietud, Preocupación
<b>12. Nerea</b> (novia de Jon)	Temor, Susto	Enojo, Celos	Melancolía Soledad	Rechazo	Preocupación, Nerviosismo

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Bisquerra (2014, 2016a y 2016b, 2019a y 2019b).

**Tabla 2: Los personajes de 15 años y un día a través de las Galaxias de Emociones Positivas**

PERSONAJE	GALAXIAS DE EMOCIONES POSITIVAS		
	ALEGRÍA	AMOR	FELICIDAD
<b>1. Margo</b> (madre)	Alegría, Alivio Humor	Afecto, Cariño, Ternura, Confianza	Felicidad, Tranquilidad, Paz interior, Bienestar, Dicha
<b>2. Jon</b> (hijo)	Alegría, Alivio, Humor, Diversión, Placer, Entretenimiento, Capricho	Afecto, Ternura, Amabilidad, Enamoramiento , Empatía	Felicidad, Bienestar, Paz interior, Aceptación, Empatía
<b>3. Cati</b> (abuela)	Alegría, Alivio, Humor	Afecto, Cariño, Ternura, Empatía, Afinidad, Compasión	Tranquilidad, Dicha
<b>4. Max</b> (abuelo)	Alegría, Alivio, Diversión, Placer, Capricho	Aceptación, Cordialidad, Afinidad, Respeto	Tranquilidad, Dicha

**Nota:** Continúa en la página siguiente.

PERSONAJE	GALAXIAS DE EMOCIONES POSITIVAS		
	ALEGRÍA	AMOR	FELICIDAD
<b>5. Aledo</b> (inspectora)	Alegría, Alivio, Contento, Diversión, Placer	Cordialidad, Afecto, Cariño, Ternura, Afinidad, Respeto, Simpatía, Interés, Confianza, Enamoramiento , Aceptación, Empatía	Tranquilidad, Dicha
<b>6. Toni</b> (profesor)	Deleite, Diversión, Placer, Satisfacción, Alivio	Cordialidad, Amabilidad, Respeto	Paz interior, Gozo
<b>7. Elsa</b> (novia de Nelson)	Contento, Diversión, Placer, Amabilidad, Afinidad, Gratitud, Enamoramiento , Gratificación	Enamoramiento , Afecto. Cariño, Ternura	Felicidad, Satisfacción, Tranquilidad, Serenidad, Gozo, Dicha
<b>8. Nelson</b> (líder de pandilla)	Excitación, Diversión, Placer	Enamoramiento , Afecto, Cariño, Ternura, Afinidad, Respeto entre iguales	----

**Nota:** Continúa en la página siguiente.

PERSONAJE	GALAXIAS DE EMOCIONES POSITIVAS		
	ALEGRÍA	AMOR	FELICIDAD
<b>9. Garmendia</b> (vecino de Margo y Jon)	Diversión, Capricho	Afecto, Cariño, Ternura hacia su perro	----
<b>10. Irina</b> (profesora de música de Toni)	Diversión, Placer, Entretenimiento, Éxtasis	Aceptación Empatía, Confianza, Amabilidad	Gozo
<b>11. Ormaechea</b> (director del Centro de Jon)	Humor	Cordialidad, Compasión	Serenidad
<b>12. Nerea</b> (novia de Jon)	Excitación	Enamoramiento Afecto, Cariño, Ternura	Tranquilidad, Placidez

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Bisquerra (2014, 2016a y 2016b, 2019a y 2019b).



**Tabla 3: Los personajes de 15 años y un día a través de las Galaxias de Emociones Ambiguas**

PERSONAJE	GALAXIAS DE EMOCIONES AMBIGUAS		
	SORPRESA	EMOCIONES SOCIALES	EMOCIONES ESTÉTICAS
<b>1. Margo</b> (madre)	Sorpresa, Asombro, Sobresalto, Confusión, Perplejidad, Impaciencia, Admiración, Desconcierto	Vergüenza, Culpabilidad, Bochorno, Vergüenza ajena, Satisfacción	Asociadas a la interpretación y la audición (teatro, cine TV, culebrón-novela)
<b>2. Jon</b> (hijo)	Sorpresa, Admiración	Timidez, Satisfacción	Asociadas al deporte (Fútbol)
<b>3. Cati</b> (abuela)	Asombro, Desconcierto, Expectativa, Confusión	Vergüenza, Culpabilidad, Bochorno, Satisfacción	Asociadas a la lectura (Regenta una Librería)
<b>4. Max</b> (abuelo)	Admiración, Anticipación, Expectativas, Inquietud, Impaciencia	Culpabilidad, Satisfacción	Asociadas al entrenamiento como militar (relación mente-cuerpo y emocionalidad)

**Nota:** Continúa en la página siguiente.

PERSONAJE	GALAXIAS DE EMOCIONES AMBIGUAS		
	SORPRESA	EMOCIONES SOCIALES	EMOCIONES ESTÉTICAS
<b>5. Aledo</b> (inspectora)	Admiración e Inquietud	Satisfacción	Asociadas al entrenamiento como policía (relación mente-cuerpo y emocionalidad)
<b>6. Toni</b> (profesor)	Sobresalto, Asombro, Desconcierto, Confusión, Perplejidad y Admiración	Timidez, Culpabilidad, Vergüenza y Satisfacción	Asociadas a la interpretación y la audición de piezas musicales (piano)
<b>7. Elsa</b> (novia de Nelson)	Admiración	Timidez, Vergüenza, Rubor, Sonrojo, Pudor, Recato y Satisfacción	Asociadas a la peluquería y estética (belleza)
<b>8. Nelson</b> (líder de pandilla)	Sobresalto, Asombro, Desconcierto, Confusión, Perplejidad e Impaciencia	Culpabilidad	Asociadas al deporte (Fútbol)

**Nota:** Continúa en la página siguiente.

PERSONAJE	GALAXIAS DE EMOCIONES AMBIGUAS		
	SORPRESA	EMOCIONES SOCIALES	EMOCIONES ESTÉTICAS
<b>9. Garmendia</b> (vecino de Margo y Jon)	Sobresalto, Asombro, Desconcierto, Impaciencia	Culpabilidad	Asociadas al cuidado del perro
<b>10. Irina</b> (profesora de música de Toni)	Admiración, Expectativa, Desconcierto, Inquietud	Satisfacción	Asociadas a enseñanza, interpretación musical y audición de piezas musicales (piano)
<b>11. Ormaechea</b> (director del Centro de Jon)	Asombro, Desconcierto y Perplejidad	Vergüenza, Culpabilidad, Bochorno	---
<b>12. Nerea</b> (novia de Jon)	Sobresalto, Asombro, Desconcierto	Culpabilidad, Timidez	---

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Bisquerra (2014, 2016a y 2016b, 2019a y 2019b).

## 7. Momentos de la película elegidos para reflexionar

Una vez establecidas las emociones y sus galaxias en momentos concretos de la película, nos ponemos en el papel de los protagonistas en los siguientes momentos y reflexionamos<sup>xx</sup>:

**Momento 1:** *Jon se pone en peligro* (00:15:00-00:01:38).

¿Qué siente Jon? ¿Por qué muestra un comportamiento desafiante? ¿Por qué su novia Nerea le pide que no actúe así? ¿Cómo influye la cuadrilla ante este comportamiento de Jon? Describimos y analizamos las emociones que experimentará el conductor de la furgoneta.

**Momento 2:** *Conversación entre Jon y su abuela Cati* (00:08:20-00:08:32).

Jon: El vecino obliga al perro a cagar en nuestro jardín.

Cati: No veo dónde está el problema. Si fuese el perro el que obliga al vecino...

Describimos la relación entre la abuela y el nieto. ¿De qué modo, presentan la realidad, la enjuician o comentan? ¿Qué le aporta el guiño de humor a la situación?

**Momento 3:** *El disgusto de Margo* (00:10:24-00:10:39).

Jon: Me voy a dar una vuelta.

Margo: Ahora con quién...

Jon: Con Nerea.

Margo: Pero hijo, ... que me acabo de llevar un disgusto. Podías quedarte aquí y ser un poco cariñoso.

Jon: Pero no sé qué quieres que diga.

Margo: Pues algo... algo que me consuele.

Jon: No empieces ama, llama a una amiga y te desahogas (Jon da un beso a su madre en la frente).

### **Preguntas para la reflexión**

¿Cómo es el afecto que Jon muestra a su madre? ¿Son capaces de ser empáticos entre sí? ¿Es importante solicitar muestras de afecto entre los que nos rodean (familia, amistades...) ¿Y preguntar si se sienten queridos?

- Observamos y comentamos sobre uso frecuente en el filme de palabras malsonantes en la mayoría de los personajes. Recordamos las diversas expresiones que oímos en la película desde los distintos intérpretes. ¿Qué pensáis sobre esta cuestión? ¿Quiénes hablan de un modo más moderado? ¿Las palabras malsonantes pueden servir para expresar nuestro mundo interior?

- Los adultos tienen que aprender a lidiar con la intensidad emocional de los adolescentes y para ello los expertos nos dan recomendaciones sobre cómo los cambios que experimentan repercuten en la convivencia, así como en los escenarios socioeducativos y comunitarios donde los jóvenes construyen su personalidad.

## 8. Notas

---

- <sup>i</sup> [https://www.literato.es/autor/louise\\_j\\_kaplan/](https://www.literato.es/autor/louise_j_kaplan/)
- <sup>ii</sup> Con el fin de establecer una lectura más ágil usaremos términos genéricos para referirnos a ambos sexos.
- <sup>iii</sup> Permiten conocer y aprovechar en la comunidad educativa los recursos familiares valiosos ya que así los docentes comprenden el escenario del hogar en el que se mueve el estudiantado. Es una vía que aprovecha el saber cultural comunitario para la reflexión y el conocimiento de las culturas minoritarias a fin de establecer fortalezas en la educación del alumnado, culturalmente diverso.
- <sup>iv</sup> Sugerimos la consulta del enlace de Enrique Martínez-Salanova Sánchez sobre el análisis y uso educativo del cine.  
[https://www.uhu.es/cine.educacion/guiascine/guiacine1\\_3.htm](https://www.uhu.es/cine.educacion/guiascine/guiacine1_3.htm)
- <sup>v</sup> *15 años y un día*. Making Of,  
<https://www.youtube.com/watch?v=sli4z9gia5w>
- <sup>vi</sup> <https://www.fotogramas.es/peliculas-criticas/a507423/15-anos-y-un-dia/>
- <sup>vii</sup> Se mantiene que existen los dos polos en las emociones [polo (+) y polo (-)] que representan su valencia (positiva o negativa), mientras que el “valor tiene una connotación de bueno o malo que no se puede aplicar al mundo emocional” (Bisquerra, 2016a, p. 23).
- <sup>viii</sup> <https://www.seminci.es/homenajes/gracia-querejeta/>
- <sup>ix</sup> [https://es.wikipedia.org/wiki/Gracia\\_Querejeta](https://es.wikipedia.org/wiki/Gracia_Querejeta)
- <sup>x</sup> <https://es.wikipedia.org/wiki/Rap>  
[https://es.wikipedia.org/wiki/Ar%C3%B3n\\_Piper](https://es.wikipedia.org/wiki/Ar%C3%B3n_Piper)
- <sup>xi</sup> [https://www.zaragoza.es/ciudad/cultura/detalle\\_Noticia?id=220237](https://www.zaragoza.es/ciudad/cultura/detalle_Noticia?id=220237)
- <sup>xii</sup> <https://www.europapress.es/cultura/cine-00128/noticia-gracia-querejeta-mujer-susurraba-actores-nos-presenta-15-anos-dia-20130521181248.html>
- <sup>xiii</sup> [https://es.wikipedia.org/wiki/El%C3%ADas\\_Querejeta](https://es.wikipedia.org/wiki/El%C3%ADas_Querejeta)
- <sup>xiv</sup> [https://www.ecured.cu/Antonio\\_Santos\\_Mercero](https://www.ecured.cu/Antonio_Santos_Mercero)
- <sup>xv</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=yaYjXFOvMUg>
- <sup>xvi</sup> <https://www.ecartelera.com/noticias/15270/15-anos-y-un-dia-representara-espana-oscar-2014/>
- <sup>xvii</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=MkiOnO-ugTA>
- <sup>xviii</sup> [https://www.lahiguera.net/cinemanía/actores/aron\\_piper/biografia.php](https://www.lahiguera.net/cinemanía/actores/aron_piper/biografia.php)
- <sup>xix</sup> <https://www.rtve.es/television/20230609/15-anos-dia-aron-piper-maribel-verdu-tito-valverde/2447185.shtml>
- <sup>xx</sup> Ver (1) Bisquerra (2021) en el Webinar: ¿Cómo educar las emociones en los jóvenes? (01:01:50).  
<https://www.youtube.com/watch?v=qtSijCYmLSA> y  
(2) Bisquerra (2021) Una educación emocional para la convivencia y el bienestar. BBVA Aprendemos juntos 2030 (00:42:13).  
<https://www.youtube.com/watch?v=zzNas-ICNyY>

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN, PROYECTO  
'EDUCERE AREA', CUESTIONARIOS DE PERSPECTIVA  
MESOAXIOLÓGICA-2ª FASE, VOCABULARIO TÉCNICO  
ESPECÍFICO Y ANEXOS MATRICIALES DE GENERACIÓN DE  
CUESTIONARIOS

**José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ**

**Catedrático de Teoría de la Educación y Profesor emérito**

[Profesorado emérito da USC |](#)

[Universidade de Santiago de Compostela](#)

*Facultad de Ciencias de la Educación*

*Departamento de Pedagogía y Didáctica*

*Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela*

**Coordinador de RIPEME y Coordinador del grupo TeXe**

<https://investigacion.usc.gal/grupos/4581/detalle>

**Webs particulares:** <http://dondestalaeducacion.com/>

[https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFAPNMVix5\\_HDz0w](https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFAPNMVix5_HDz0w)

**Web institucional:** [JOSE MANUEL TOURIÑÁN LOPEZ -](#)

[Universidade de Santiago de Compostela \(usc.gal\)](#)

**Researcher ID:** <http://www.researcherid.com/rid/L-1032-2014>

**Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-7553-4483>

**Premio Internacional Educa-Redipe 2019 (Trayectoria profesional)**

Resolución de 18 de mayo de 2019

<https://redipe.org/nosotros/premio-educa/>

**Correo electrónico:** [josemanuel.tourinan@usc.es](mailto:josemanuel.tourinan@usc.es)

**Silvana LONGUEIRA MATOS**

*Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe)*

*Universidad de Santiago de Compostela*

*Facultad de Ciencias de la Educación*

*Departamento de Pedagogía y Didáctica*

*Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela*

**ResearchGate:** [https://www.researchgate.net/profile/Silvana-](https://www.researchgate.net/profile/Silvana-Longueira-Matos)

[Longueira-Matos](#)

**Researcher ID:** <http://www.researcherid.com/rid/L-3974-2014>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5285-5524>

**Correo electrónico:** [silvana.longueira@usc.es](mailto:silvana.longueira@usc.es)

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

Línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación (Proyecto: construcción de ámbitos de educación, “educere area”, educar con el área cultural) y cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica (2ª fase)

Enlaces a los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2ª fase (sobre construcción de ámbitos de educación, diseño educativo, educación común, educación específica y elucidación positiva de actitudes hacia valores educativos comunes y específicos)

Cuestionario 1 (CPM2ªF-1): Ajuste de la materia escolar a los componentes del ámbito

Cuestionario 2 (CPM2ªF-2): Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

Cuestionario 3 (CPM2ªF-3): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos comunes derivados del significado de educación

Cuestionario 4 (CPM2ªF-4): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual del área cultural que conforma la materia escolar

Cuestionario 5 (CPM2ªF-5): Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos

Actitud de reconocimiento del valor

Actitud de aceptación de un valor

Actitud de acogida a un valor

Actitud de entrega a un valor concreto

### VOCABULARIO TÉCNICO ESPECÍFICO

ANEXO 1 (Plantilla CPM2ªF-1). Cuánto del ámbito de educación identífico

ANEXO 2 (Plantilla CPM2ªF-2). Cuánto del diseño educativo identífico

ANEXO 3 (Plantilla CPM2ªF-3). Cuánto hay de educación común en una materia escolar

ANEXO 4 (Plantilla CPM2ªF-4). Cuánto tiene de educación específica una materia escolar



ANEXO 5A (Plantilla transversal CPM2<sup>af</sup>). 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

ANEXO 5B (Plantilla transversal CPM2<sup>af</sup>). Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas

ANEXO 6 (Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía).



### **Línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación (Proyecto: construcción de ámbitos de educación, *educere area*, educar con el área cultural) y Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica (2ª fase)**

*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.

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 y externos convenientes en cada circunstancia. *El diseño educativo, la intervención pedagógica 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 por áreas de experiencia cultural desde los fundamentos de la pedagogía mesoaxiológica. 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 intervención.

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 de 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, en su origen, 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 desarrollo con el Grupo de investigación, TeXe, que coordino 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<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>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 (Primera Fase, 2017) en [http://dondestalaeducacion.com/files/9715/5532/8702/Proyecto\\_Educere\\_Area-Linea\\_Invest\\_PMyCAE.pdf](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/pedagogia-didactica/terceira.html>.

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/>.

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 educativos comunes 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 educación artística, siguiendo con 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.

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 profesionales 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 vayan a ser profesionales). 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.

La fortaleza y la viabilidad de esta propuesta centrada en la expresión “Educar CON el área cultural” 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 intervención pedagógica 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 sus propios proyectos y actos.

A día de hoy, estamos en la segunda fase del proyecto *Educere Area* y los resultados de la primera fase, así como los Anexos que permiten acceder a las plantillas de base para la elaboración de los cuestionarios de segunda fase fueron presentados en el *III congreso internacional de*

*Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (Ripeme, 2021, octubre de 2021, sección II)<sup>2</sup>.

Para esta segunda fase se han remodelado los contenidos de los cuestionarios, atendiendo a 6 categorías de actividad común interna: pensar-sentir-querer-elegir hacer (operar)-decidir actuar (proyectar)-crear y 6 categorías de actividad común externa (juego- trabajo-estudio-exploración-intervención-relación) y 4 categorías de sentido pedagógico que cualifican el significado de la acción educativa. También se han ampliado los ítems de valores educativos comunes y específicos, en coherencia con las relaciones encontradas entre rasgos de definición real de educación, principios de educación e intervención pedagógica y finalidades educativas derivadas de los rasgos inherentes al significado de educar. De este modo, los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica, segunda fase (CPM2<sup>af</sup>) proporcionan operatividad, a los resultados de ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos y elucidación positiva de actitudes que pueden ser obtenidos en la aplicación de aquellos para realizar acción educativa concreta, controlada y programada en cada interacción educativa y formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando en cada intervención. En esta segunda fase se han suprimido las Secciones y se mantiene distribuido el contenido en 5 Cuestionarios: ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes, valores educativos específicos y elucidación positiva de actitudes (CPM2<sup>af</sup>: Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/658 y efectos de 25 mayo 2022).

---

<sup>2</sup> Touriñán, J. M. y Olveira, M.<sup>a</sup> E. (Coords.) (2021). *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Redipe (Capítulo de Estados Unidos). Bowker Books in Print. (ISBN: 978-1-951198-91-6; 542pp.), pp. 205-324.

**Enlaces a los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2ª fase (sobre construcción de ámbitos de educación, diseño educativo, educación común, educación específica y elucidación positiva de actitudes hacia valores educativos comunes y específicos)**

Para hacerse una idea aproximada de cuánto podemos mejorar nuestra competencia técnica para educar con las áreas culturales, se puede acceder nuestra página web o a nuestro canal YouTube y, siguiendo nuestros documentos, pueden leer y cubrir los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2ª fase y estudiar las plantillas matrices que, en formato de Anexos, condensan el contenido de cada uno de los cuestionarios.

[http://dondestalaeducacion.com/files/9916/5445/6898/Linea\\_investig\\_PMyCA-Proy\\_Educere\\_area\\_2fase\\_web.pdf](http://dondestalaeducacion.com/files/9916/5445/6898/Linea_investig_PMyCA-Proy_Educere_area_2fase_web.pdf)

[https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMVix5\\_HDz0w](https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMVix5_HDz0w)

En 2017, el libro J. M. Touriñán (2017). *Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Colombia, Cali: REDIPE, recoge 4 Anexos de contenidos del diseño y 4 cuestionarios relativos a ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y de valores educativos específicos.

En el libro 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, se recogen los 4 anexos que se registraron en el Registro de la propiedad intelectual como matriz para elaborar los cuestionarios (Número de asiento Registral: 03/2017/1370).

En 2018, en el libro de J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira, se recogen los 4 anexos que sirven de matriz explicativa del contenido de los 4 cuestionarios de ámbito, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos,

respectivamente, y el cuestionario 5 de elucidación negativa de actitudes para la concordancia de valores y sentimientos.

En 2021, en el libro de J. M. Touriñán, *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*, (editado en 2022 en Santiago de Compostela por Andavira), se recogen por vez primera los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-1ª fase: cuestionarios 1-2-3-4 de ámbito, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos, respectivamente, y el cuestionario 5 en su primera versión de elucidación positiva de actitudes hacia valores educativos comunes y específicos.

En diciembre de 2021, en el libro Touriñán, J. M. y Oliveira, M.ª E. (Coords.), *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*, Redipe (Capítulo de Estados Unidos), Bowker Books in Print, (ISBN: 978-1-951198-91-6; 542pp.), pp. 205-324, que incluye las actas del III congreso internacional de Ripeme (Ripeme-2021, celebrado en octubre de 2021) se recogen los resultados de la primera aplicación de los cuestionarios. Además, en ese libro (pp. 101-254) se recogen los fundamentos que han dado lugar a la elaboración de la segunda fase del proyecto educere área, que ha supuesto la modificación del contenido de los cinco cuestionarios de primera fase, atendiendo a 6 categorías de actividad común interna, 6 categorías de actividad común externa y 4 categorías derivadas de rasgos de sentido pedagógico, en lo relativo a ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes, valores educativos específicos y elucidación positiva de actitudes hacia esos valores. Por otra parte, en los cuestionarios de la segunda fase, se han incorporado items transversales derivados de la relación entre rasgos definitorios, principios y finalidades que han de ser tenidos en cuenta en la acción educativa concreta, controlada y programada en cada interacción educativa para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando.

En 2023, en el libro 1 (capítulo 5) de la Colección internacional de Pedagogía mesoaxiológica (*Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*) se recoge la versión actual, también registrada en el Registro de la propiedad intelectual, de los cinco cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica, segunda fase (CPM-2ªF) y sus Anexos

respectivos (plantillas matrices que resumen el contenido de los cuestionarios). Las plantillas matrices (Anexos) se refieren a ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes, valores educativos específicos y valores educativos transversales derivados de la relación entre rasgos definitorios de educación, principios y finalidades que han de ser tenidos en cuenta en la acción educativa. Todos esos valores educativos hacen factibles los cuestionarios, de manera que sean útiles para realizar con competencia técnica la acción educativa concreta, controlada y programada en cada intervención pedagógica y para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando, que es lo que se pretende, en definitiva, en la educación.

En 2024, en el libro *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica (postulados y fundamentos)*, se incluyen los códigos QR que permiten acceder a los *Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica. Segunda fase (CPM2<sup>a</sup>F)*: cuestionario 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 de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega que refleja la concordancia entre valores educativos y sentimientos en cada intervención (CPM2<sup>a</sup>F: Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/658 y efectos de 25 mayo de 2022):



[Cuestionario 1](#)



[Cuestionario 2](#)

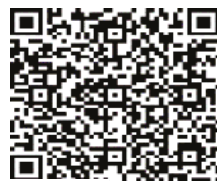


[Cuestionario 3](#)



[Cuestionario 4](#)

Adaptación de  
códigos QR  
(Nelly Fortes  
Sánchez)



[Cuestionario 5](#)

Veamos ahora, sin más preámbulo, los Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica. Segunda fase (Cuestionarios PM2ªF): cuestionario 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 de actitudes que refleja la concordancia entre valores educativos y sentimientos en cada intervención. (CPM2ªF: Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/658 y efectos de 25 mayo 2022).

*Cuestionario 1 (CPM2ªF-1): Ajuste de la materia escolar a los componentes del ámbito  
Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito de educación  
Cuánto del ámbito de educación identifico*

<b>DATOS INDIVIDUALES</b>		
<b>Ocupación</b>		
<input type="checkbox"/> <b>Docente (por titulación)</b>		<input type="checkbox"/> <b>Alumnado</b>
Del nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:		Nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:
<b>Área o materia de especialización como docente:</b>		<b>Titulación que cursa (de ser el caso):</b>
<b>Nombre completo:</b>		
<b>País:</b>		
<b>Centro:</b>		
<b>Dirección:</b>		
<b>DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:</b>		
<b>Nivel escolar del sistema educativo. Seleccione el que corresponda:</b>		
<input type="checkbox"/> Infantil	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Artes Plásticas
<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Formación Profesional	<input type="checkbox"/> Artes Escénicas: <input type="checkbox"/> Conservatorio <input type="checkbox"/> Danza
<input type="checkbox"/> Secundaria obligatoria	<input type="checkbox"/> Universidad	<input type="checkbox"/> Audiovisual
<b>Edad normal de los educandos en ese nivel:</b>		
<b>ÁREA DE EXPERIENCIA CULTURAL CUYO CONTENIDO ES PROPIO DE MI MATERIA</b> <i>Seleccione como máximo tres áreas que utilice o tengan relación con el contenido de su materia</i>		
<b>Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación:</b>		
<input type="checkbox"/> Estético-artística	<input type="checkbox"/> Filosófico-trascendental	<input type="checkbox"/> Virtual
<input type="checkbox"/> Psico-social	<input type="checkbox"/> Científico- tecnológica	<input type="checkbox"/> Económica
<input type="checkbox"/> Físico-natural	<input type="checkbox"/> Geográfico-ambiental	<input type="checkbox"/> Ética
<input type="checkbox"/> Histórica	<input type="checkbox"/> Literaria	<input type="checkbox"/> Cívico-política
<input type="checkbox"/> Bio-sanitaria	<input type="checkbox"/> Antropológico-cultural	<input type="checkbox"/> Otra:

<i>Seleccione como máximo cinco</i>		
<input type="checkbox"/> Expresión plástica	<input type="checkbox"/> Expresión matemática	<input type="checkbox"/> Expresión musical
<input type="checkbox"/> Expresión audiovisual	<input type="checkbox"/> Expresión gráfica	<input type="checkbox"/> Olfativa y gustativa
<input type="checkbox"/> Expresión digital	<input type="checkbox"/> Táctil	<input type="checkbox"/> Expresión mixta
<input type="checkbox"/> Expresión dinámica	<input type="checkbox"/> Expresión lingüística	<input type="checkbox"/> Compleja
<input type="checkbox"/> No-verbal	<input type="checkbox"/> Verbal	<input type="checkbox"/> Expresión mediática
<input type="checkbox"/> Mímica	<input type="checkbox"/> Oral	<input type="checkbox"/> Prensa
<input type="checkbox"/> Gestual	<input type="checkbox"/> Escrita	<input type="checkbox"/> Radio
<input type="checkbox"/> Rítmica	<input type="checkbox"/> De signos	<input type="checkbox"/> Televisión
Otras Formas de expresión no especificadas que utilice:		

<b>EN LA INTERVENCIÓN VAMOS A TRABAJAR DESDE LA MATERIA</b>		
<i>Seleccione las más frecuentes</i>		
Dimensiones generales:		
<input type="checkbox"/> Inteligencia	<input type="checkbox"/> Voluntad	<input type="checkbox"/> Proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos)
<input type="checkbox"/> Afectividad	<input type="checkbox"/> Operatividad-carácter (construir procesos)	<input type="checkbox"/> Creatividad (construir cultura y símbolos)
Actividad común interna:		
<input type="checkbox"/> Pensar	<input type="checkbox"/> Sentir	<input type="checkbox"/> Querer
<input type="checkbox"/> Elegir hacer	<input type="checkbox"/> Decidir actuar	<input type="checkbox"/> Innovar-crear
Actividad común externa:		
<input type="checkbox"/> Juego	<input type="checkbox"/> Trabajo	<input type="checkbox"/> Estudio
<input type="checkbox"/> Exploración	<input type="checkbox"/> Intervención	<input type="checkbox"/> Relación
Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar:		
<input type="checkbox"/> Autoeducación	<input type="checkbox"/> Heteroeducación:	
	<input type="checkbox"/> Formales	
	<input type="checkbox"/> No formales	
	<input type="checkbox"/> Informales	
Principios de intervención pedagógica en los que vamos a fundamentar la acción:		
<input type="checkbox"/> Realidad y normatividad en el conocimiento	<input type="checkbox"/> Actividad controlada en los agentes	
<input type="checkbox"/> Especificidad, especialización y competencia para la función	<input type="checkbox"/> Dirección temporal en los procesos	
<input type="checkbox"/> Autoridad institucionalizada en la acción profesional	<input type="checkbox"/> Significado y finalidad en los productos alcanzados	
<input type="checkbox"/> Libertad compasiva en la relación	<input type="checkbox"/> Oportunidad organizativa en los medios	



SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA IMPARTIDA					
Seleccione en cada apartado los que considere más frecuentes en su interacción					
Rasgos de significado real de educación correlativos con:					
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común interna	<input type="checkbox"/> Carácter gnoseológico (pensar)		<input type="checkbox"/> Carácter axiológico (elegir hacer)		
	<input type="checkbox"/> Carácter integral (sentir)		<input type="checkbox"/> Carácter patrimonial (decidir actuar)		
	<input type="checkbox"/> Carácter personal (querer)		<input type="checkbox"/> Carácter espiritual (crear)		
Rasgos de Sentido pedagógico vinculados a la relación ente el yo, el otro y lo otro	<input type="checkbox"/> Territorial (categoría clasificatoria de espacio)		<input type="checkbox"/> Cultural (categoría clasificatoria de género)		
	<input type="checkbox"/> Duradero (categoría clasificatoria de tiempo)		<input type="checkbox"/> Formativo (categoría clasificatoria de diferencia específica)		
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común externa	<input type="checkbox"/> Carácter lúdico (juego)		<input type="checkbox"/> Carácter indagatorio (exploración)		
	<input type="checkbox"/> Carácter constructivo (trabajo)		<input type="checkbox"/> Carácter elaborador (intervención)		
	<input type="checkbox"/> Carácter edificador (estudio)		<input type="checkbox"/> Carácter relacionador (relación)		
Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:					
<input type="checkbox"/> Sabiduría	<input type="checkbox"/> Felicidad	<input type="checkbox"/> Determinación	<input type="checkbox"/> Libertad	<input type="checkbox"/> Autonomía	<input type="checkbox"/> Salud física y mental
<input type="checkbox"/> Convivir		<input type="checkbox"/> Perfeccionarse		<input type="checkbox"/> Instruirse	
<input type="checkbox"/> Formarse	<input type="checkbox"/> Divertirse		<input type="checkbox"/> Consecución de resultados	<input type="checkbox"/> Dominio del objeto de estudio	<input type="checkbox"/> Búsqueda de conocimiento
<input type="checkbox"/> Realización de acciones		<input type="checkbox"/> Colaborar			
Principios de educación correlativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):					
Carácter interno	<input type="checkbox"/> Comprensión cognitiva (integración cognitiva de lo adquirido)		<input type="checkbox"/> Responsabilidad (sentido de acción coherente)		
	<input type="checkbox"/> Expresión afectiva-positiva (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado)		<input type="checkbox"/> Individualización (sentido de vida idóneo identitario)		
	<input type="checkbox"/> Autenticidad (compromiso original autóctono del agente)		<input type="checkbox"/> Interpretación creativa de símbolos (integración innovadora y creativa en cada acción)		
Sentido pedagógico	<input type="checkbox"/> Socialización territorializada del agente		<input type="checkbox"/> Progresividad del perfeccionamiento (acumulación progresiva del perfeccionamiento)		
	<input type="checkbox"/> Diversidad y diferencia (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando)		<input type="checkbox"/> Interés en la formación (común, específica y especializada, -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural		
Carácter externo	<input type="checkbox"/> Participación (en el juego)		<input type="checkbox"/> Curiosidad (en la exploración)		
	<input type="checkbox"/> Rendimiento (en el trabajo)		<input type="checkbox"/> Implicación (en la intervención)		
	<input type="checkbox"/> Organización (en el estudio)		<input type="checkbox"/> Interacción (en la relación)		

<p>ACEPCIÓN TÉCNICA DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN QUE VAMOS A DESARROLLAR CON LA MATERIA INTEGRADA EN UN NIVEL ESCOLAR DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO</p> <p><i>Seleccione la que más se ajusta a tu intervención desde la materia</i></p>
<input type="checkbox"/> Educación común. La materia entendida como <i>ámbito general de educación</i> , es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación.
<input type="checkbox"/> Educación específica. La materia entendida como <i>ámbito de educación general</i> , 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.
<input type="checkbox"/> Educación especializada. La materia entendida como <i>ámbito vocacional y profesional</i> , 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.

*Cuestionario 2 (CPM2<sup>o</sup>F-2): Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo*

*Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo*

*Cuánto del diseño educativo identifico*

DATOS INDIVIDUALES		
Ocupación		
<input type="checkbox"/> Docente (por titulación)		<input type="checkbox"/> Alumnado
Del nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:		Nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:		Titulación que cursa (de ser el caso):
Nombre completo:		
País:		
Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. <i>Seleccione el que corresponda:</i>		
<input type="checkbox"/> Infantil	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Artes Plásticas
<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Formación Profesional	<input type="checkbox"/> Artes Escénicas: <input type="checkbox"/> Conservatorio <input type="checkbox"/> Danza
<input type="checkbox"/> Secundaria obligatoria	<input type="checkbox"/> Universidad	<input type="checkbox"/> Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		
ÁREA DE EXPERIENCIA CULTURAL CUYO CONTENIDO ES PROPIO DE MI MATERIA <i>Seleccione como máximo tres áreas que utilice o tengan relación con el contenido de su materia</i>		
Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación:		
<input type="checkbox"/> Estético-artística	<input type="checkbox"/> Filosófico-trascendental	<input type="checkbox"/> Virtual
<input type="checkbox"/> Psico-social	<input type="checkbox"/> Científico- tecnológica	<input type="checkbox"/> Económica
<input type="checkbox"/> Físico-natural	<input type="checkbox"/> Geográfico-ambiental	<input type="checkbox"/> Ética
<input type="checkbox"/> Histórica	<input type="checkbox"/> Literaria	<input type="checkbox"/> Cívico-política
<input type="checkbox"/> Bio-sanitaria	<input type="checkbox"/> Antropológico-cultural	<input type="checkbox"/> Otra:

FORMAS DE EXPRESIÓN A UTILIZAR FRECUENTEMENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA		
<i>Selecciona como máximo cinco</i>		
<input type="checkbox"/> Expresión plástica	<input type="checkbox"/> Expresión matemática	<input type="checkbox"/> Expresión musical
<input type="checkbox"/> Expresión audiovisual	<input type="checkbox"/> Expresión gráfica	<input type="checkbox"/> Olfativa y gustativa
<input type="checkbox"/> Expresión digital	<input type="checkbox"/> Táctil	<input type="checkbox"/> Expresión mixta
<input type="checkbox"/> Expresión dinámica	<input type="checkbox"/> Expresión lingüística	<input type="checkbox"/> Compleja
<input type="checkbox"/> No-verbal	<input type="checkbox"/> Verbal	<input type="checkbox"/> Expresión mediática
<input type="checkbox"/> Mímica	<input type="checkbox"/> Oral	<input type="checkbox"/> Prensa
<input type="checkbox"/> Gestual	<input type="checkbox"/> Escrita	<input type="checkbox"/> Radio
<input type="checkbox"/> Rítmica	<input type="checkbox"/> De signos	<input type="checkbox"/> Televisión
Otras Formas de expresión no especificadas que utilice:		

EN LA INTERVENCIÓN VAMOS A TRABAJAR DESDE LA MATERIA		
<i>Seleccione las más frecuentes</i>		
Dimensiones generales:		
<input type="checkbox"/> Inteligencia	<input type="checkbox"/> Voluntad	<input type="checkbox"/> Proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos)
<input type="checkbox"/> Afectividad	<input type="checkbox"/> Operatividad-carácter (construir procesos)	<input type="checkbox"/> Creatividad (construir cultura y símbolos)
Actividad común interna:		
<input type="checkbox"/> Pensar	<input type="checkbox"/> Sentir	<input type="checkbox"/> Querer
<input type="checkbox"/> Elegir hacer	<input type="checkbox"/> Decidir actuar	<input type="checkbox"/> Innovar-crear
Actividad común externa:		
<input type="checkbox"/> Juego	<input type="checkbox"/> Trabajo	<input type="checkbox"/> Estudio
<input type="checkbox"/> Exploración	<input type="checkbox"/> Intervención	<input type="checkbox"/> Relación
Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar:		
<input type="checkbox"/> Autoeducación	<input type="checkbox"/> Heteroeducación:	
	<input type="checkbox"/> Formales	
	<input type="checkbox"/> No formales	
	<input type="checkbox"/> Informales	
Principios de intervención pedagógica en los que vamos a fundamentar la acción:		
<input type="checkbox"/> Realidad y normatividad en el conocimiento	<input type="checkbox"/> Actividad controlada en los agentes	
<input type="checkbox"/> Especificidad, especialización y competencia para la función	<input type="checkbox"/> Dirección temporal en los procesos	
<input type="checkbox"/> Autoridad institucionalizada en la acción profesional	<input type="checkbox"/> Significado y finalidad en los productos alcanzados	
<input type="checkbox"/> Libertad compasiva en la relación	<input type="checkbox"/> Oportunidad organizativa en los medios	

SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA IMPARTIDA					
<i>Seleccione en cada apartado los que considere más frecuentes en su interacción</i>					
Rasgos de significado real de educación correlativos con:					
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común interna	<input type="checkbox"/> Carácter gnoseológico (pensar)		<input type="checkbox"/> Carácter axiológico (elegir hacer)		
	<input type="checkbox"/> Carácter integral (sentir)		<input type="checkbox"/> Carácter patrimonial (decidir actuar)		
	<input type="checkbox"/> Carácter personal (querer)		<input type="checkbox"/> Carácter espiritual (crear)		
Rasgos de Sentido pedagógico vinculados a la relación ente el yo, el otro y lo otro	<input type="checkbox"/> Territorial (categoría clasificatoria de espacio)		<input type="checkbox"/> Cultural (categoría clasificatoria de género)		
	<input type="checkbox"/> Duradero (categoría clasificatoria de tiempo)		<input type="checkbox"/> Formativo (categoría clasificatoria de diferencia específica)		
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común externa	<input type="checkbox"/> Carácter lúdico (juego)		<input type="checkbox"/> Carácter indagatorio (exploración)		
	<input type="checkbox"/> Carácter constructivo (trabajo)		<input type="checkbox"/> Carácter elaborador (intervención)		
	<input type="checkbox"/> Carácter edificador (estudio)		<input type="checkbox"/> Carácter relacionador (relación)		
Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:					
<input type="checkbox"/> Sabiduría	<input type="checkbox"/> Felicidad	<input type="checkbox"/> Determinación	<input type="checkbox"/> Libertad	<input type="checkbox"/> Autonomía	<input type="checkbox"/> Salud física y mental
<input type="checkbox"/> Convivir		<input type="checkbox"/> Perfeccionarse		<input type="checkbox"/> Instruirse	
<input type="checkbox"/> Divertirse	<input type="checkbox"/> Consecución de resultados	<input type="checkbox"/> Dominio del objeto de estudio	<input type="checkbox"/> Búsqueda de conocimiento	<input type="checkbox"/> Realización de acciones	<input type="checkbox"/> Colaborar
Principios de educación correlativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):					
Carácter interno	<input type="checkbox"/> Comprensión cognitiva (integración cognitiva de lo adquirido)		<input type="checkbox"/> Responsabilidad (sentido de acción coherente)		
	<input type="checkbox"/> Expresión afectiva-positiva (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado)		<input type="checkbox"/> Individualización (sentido de vida idóneo identitario)		
	<input type="checkbox"/> Autenticidad (compromiso original autóctono del agente)		<input type="checkbox"/> Interpretación creativa de símbolos (integración innovadora y creativa en cada acción)		
Sentido pedagógico	<input type="checkbox"/> Socialización territorializada del agente		<input type="checkbox"/> Progresividad del perfeccionamiento (acumulación progresiva del perfeccionamiento)		
	<input type="checkbox"/> Diversidad y diferencia (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando)		<input type="checkbox"/> Interés en la formación (común, específica y especializada, -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural		
Carácter externo	<input type="checkbox"/> Participación (en el juego)		<input type="checkbox"/> Curiosidad (en la exploración)		
	<input type="checkbox"/> Rendimiento (en el trabajo)		<input type="checkbox"/> Implicación (en la intervención)		
	<input type="checkbox"/> Organización (en el estudio)		<input type="checkbox"/> Interacción (en la relación)		

<p><b>ACEPCIÓN TÉCNICA DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN QUE VAMOS A DESARROLLAR CON LA MATERIA INTEGRADA EN UN NIVEL ESCOLAR DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO</b></p> <p><i>Seleccione la que más se ajusta a tu intervención desde la materia</i></p>
<input type="checkbox"/> Educación común. La materia entendida como <i>ámbito general de educación</i> , es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación.
<input type="checkbox"/> Educación específica. La materia entendida como <i>ámbito de educación general</i> , 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.
<input type="checkbox"/> Educación especializada. La materia entendida como <i>ámbito vocacional y profesional</i> , 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.

<p><b>MEDIOS INTERNOS Y MEDIOS EXTERNOS QUE VAMOS A UTILIZAR</b></p> <p><i>Seleccione los que use con más frecuencia en su materia</i></p>		
Competencias adecuadas:		
<input type="checkbox"/> Talento	<input type="checkbox"/> Tesón-tenacidad	<input type="checkbox"/> Trayectoria personal
<input type="checkbox"/> Talante	<input type="checkbox"/> Temple	<input type="checkbox"/> Tono vital creador
Capacidades específicas para hábitos:		
<input type="checkbox"/> Intelectuales (racionalidad)	<input type="checkbox"/> Volitivos (volitividad)	<input type="checkbox"/> Proyectivos (moralidad)
<input type="checkbox"/> Afectivos (sentimentalidad)	<input type="checkbox"/> Operativos (intencionalidad)	<input type="checkbox"/> Creativos-significacionales (sensibilidad espiritual-empatidad)
Disposiciones básicas correspondientes:		
<input type="checkbox"/> Juicio-criterio	<input type="checkbox"/> Fortaleza	<input type="checkbox"/> Justicia
<input type="checkbox"/> Templanza-compasión	<input type="checkbox"/> Prudencia	<input type="checkbox"/> Concientización
Destrezas internas vinculadas:		
<input type="checkbox"/> Atención selectiva	<input type="checkbox"/> Disciplina y resiliencia	<input type="checkbox"/> Asertividad y sensatez
<input type="checkbox"/> Interés satisfactorio	<input type="checkbox"/> Diligencia y serenidad	<input type="checkbox"/> Simbolización y recursividad
Medios externos:		
<input type="checkbox"/> Actividad común externa	<input type="checkbox"/> Deberes	<input type="checkbox"/> Premios
<input type="checkbox"/> Castigos	<input type="checkbox"/> Recursos materiales	<input type="checkbox"/> Actividades instrumentales propias de la actividad común externa (lectura, escritura, calculo, dibujo, ritmo, por ejemplo, u otras)

*Cuestionario 3 (CPM2<sup>a</sup>F-3): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos comunes derivados del significado de educación*

*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)*

Ocupación	
<input type="checkbox"/> Docente (por titulación)	<input type="checkbox"/> Alumno
Del nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:	Nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:	Titulación que cursa (de ser el caso):
Nombre completo:	
País:	
Centro:	
Dirección:	
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:	
Nivel escolar del sistema educativo. <i>Selecciona el que corresponda:</i>	
<input type="checkbox"/> Infantil	<input type="checkbox"/> Bachillerato
<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Formación Profesional
<input type="checkbox"/> Secundaria obligatoria	<input type="checkbox"/> Universidad
<input type="checkbox"/> Artes Plásticas	
<input type="checkbox"/> Artes Escénicas: <input type="checkbox"/> Conservatorio <input type="checkbox"/> Danza	
<input type="checkbox"/> Audiovisual	
Edad normal de los educandos en ese nivel:	
Tipos de valores	Valores comunes de educación
INTELLECTUALES 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:	
<input type="checkbox"/> Atención	<input type="checkbox"/> Selección
<input type="checkbox"/> Memoria	<input type="checkbox"/> Curiosidad
<input type="checkbox"/> Observación	<input type="checkbox"/> Fantasía
<input type="checkbox"/> Imaginación	<input type="checkbox"/> Comprensión
<input type="checkbox"/> Argumentación	<input type="checkbox"/> Racionalidad
<input type="checkbox"/> Criterio	<input type="checkbox"/> Juicio

<p><b>AFFECTIVOS</b> Actividad interna relacionada: sentir (emociones y sentimientos) Carácter integral de educación</p>	<p>- 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:</p> <table border="1" data-bbox="338 378 1090 478"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Interés</td> <td><input type="checkbox"/> Bondad</td> <td><input type="checkbox"/> Amor</td> <td><input type="checkbox"/> Altruismo</td> <td><input type="checkbox"/> Templanza</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Satisfacción</td> <td><input type="checkbox"/> Polarización</td> <td><input type="checkbox"/> Generosidad</td> <td><input type="checkbox"/> Positividad</td> <td><input type="checkbox"/> Compasión</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> Interés	<input type="checkbox"/> Bondad	<input type="checkbox"/> Amor	<input type="checkbox"/> Altruismo	<input type="checkbox"/> Templanza	<input type="checkbox"/> Satisfacción	<input type="checkbox"/> Polarización	<input type="checkbox"/> Generosidad	<input type="checkbox"/> Positividad	<input type="checkbox"/> Compasión					
<input type="checkbox"/> Interés	<input type="checkbox"/> Bondad	<input type="checkbox"/> Amor	<input type="checkbox"/> Altruismo	<input type="checkbox"/> Templanza												
<input type="checkbox"/> Satisfacción	<input type="checkbox"/> Polarización	<input type="checkbox"/> Generosidad	<input type="checkbox"/> Positividad	<input type="checkbox"/> Compasión												
<p><b>VOLITIVOS</b> Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación</p>	<p>- 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:</p> <table border="1" data-bbox="338 666 1090 720"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Perseverancia</td> <td><input type="checkbox"/> Recompensa</td> <td><input type="checkbox"/> Lealtad</td> <td><input type="checkbox"/> Disciplina</td> <td><input type="checkbox"/> Resiliencia</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Paciencia</td> <td><input type="checkbox"/> Valentía</td> <td><input type="checkbox"/> Resistencia</td> <td><input type="checkbox"/> Autoctonía</td> <td><input type="checkbox"/> Compromiso</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> Perseverancia	<input type="checkbox"/> Recompensa	<input type="checkbox"/> Lealtad	<input type="checkbox"/> Disciplina	<input type="checkbox"/> Resiliencia	<input type="checkbox"/> Paciencia	<input type="checkbox"/> Valentía	<input type="checkbox"/> Resistencia	<input type="checkbox"/> Autoctonía	<input type="checkbox"/> Compromiso					
<input type="checkbox"/> Perseverancia	<input type="checkbox"/> Recompensa	<input type="checkbox"/> Lealtad	<input type="checkbox"/> Disciplina	<input type="checkbox"/> Resiliencia												
<input type="checkbox"/> Paciencia	<input type="checkbox"/> Valentía	<input type="checkbox"/> Resistencia	<input type="checkbox"/> Autoctonía	<input type="checkbox"/> Compromiso												
<p><b>OPERATIVOS</b> Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación</p>	<p>- 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 y coherente. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia. Son valores tales como:</p> <table border="1" data-bbox="338 851 1090 960"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Diligencia</td> <td><input type="checkbox"/> Iniciativa</td> <td><input type="checkbox"/> Eficacia</td> <td><input type="checkbox"/> Eficiencia</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Serenidad</td> <td><input type="checkbox"/> Liderazgo</td> <td><input type="checkbox"/> Coherencia</td> <td><input type="checkbox"/> Responsabilidad</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Sentido del deber simple</td> <td><input type="checkbox"/> Sentido del deber urgente</td> <td colspan="2"><input type="checkbox"/> Sentido del deber fundamental</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> Diligencia	<input type="checkbox"/> Iniciativa	<input type="checkbox"/> Eficacia	<input type="checkbox"/> Eficiencia	<input type="checkbox"/> Serenidad	<input type="checkbox"/> Liderazgo	<input type="checkbox"/> Coherencia	<input type="checkbox"/> Responsabilidad	<input type="checkbox"/> Sentido del deber simple	<input type="checkbox"/> Sentido del deber urgente	<input type="checkbox"/> Sentido del deber fundamental				
<input type="checkbox"/> Diligencia	<input type="checkbox"/> Iniciativa	<input type="checkbox"/> Eficacia	<input type="checkbox"/> Eficiencia													
<input type="checkbox"/> Serenidad	<input type="checkbox"/> Liderazgo	<input type="checkbox"/> Coherencia	<input type="checkbox"/> Responsabilidad													
<input type="checkbox"/> Sentido del deber simple	<input type="checkbox"/> Sentido del deber urgente	<input type="checkbox"/> Sentido del deber fundamental														
<p><b>PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA</b> Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación</p>	<p>- 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 idóneo y de justicia y conciencia moral. Son valores tales como:</p> <table border="1" data-bbox="338 1106 1090 1297"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Asertividad</td> <td><input type="checkbox"/> Sensatez</td> <td><input type="checkbox"/> Humildad</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Honorabilidad</td> <td><input type="checkbox"/> Grandeza de miras</td> <td><input type="checkbox"/> Autenticidad</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Integridad</td> <td><input type="checkbox"/> Identidad e individualización</td> <td><input type="checkbox"/> Sentido de pertenencia</td> </tr> <tr> <td colspan="2"><input type="checkbox"/> Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa</td> <td><input type="checkbox"/> Justicia</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Autonomía</td> <td><input type="checkbox"/> Idoneidad</td> <td><input type="checkbox"/> Conciencia moral</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> Asertividad	<input type="checkbox"/> Sensatez	<input type="checkbox"/> Humildad	<input type="checkbox"/> Honorabilidad	<input type="checkbox"/> Grandeza de miras	<input type="checkbox"/> Autenticidad	<input type="checkbox"/> Integridad	<input type="checkbox"/> Identidad e individualización	<input type="checkbox"/> Sentido de pertenencia	<input type="checkbox"/> Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa		<input type="checkbox"/> Justicia	<input type="checkbox"/> Autonomía	<input type="checkbox"/> Idoneidad	<input type="checkbox"/> Conciencia moral
<input type="checkbox"/> Asertividad	<input type="checkbox"/> Sensatez	<input type="checkbox"/> Humildad														
<input type="checkbox"/> Honorabilidad	<input type="checkbox"/> Grandeza de miras	<input type="checkbox"/> Autenticidad														
<input type="checkbox"/> Integridad	<input type="checkbox"/> Identidad e individualización	<input type="checkbox"/> Sentido de pertenencia														
<input type="checkbox"/> Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa		<input type="checkbox"/> Justicia														
<input type="checkbox"/> Autonomía	<input type="checkbox"/> Idoneidad	<input type="checkbox"/> Conciencia moral														

<p>CREATIVOS, INNOVADORES</p> <p>Actividad interna relacionada: crear, simbolizar</p> <p>Carácter espiritual de educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental.</li> <li>- 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.</li> <li>- 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 en el mundo.</li> </ul> <p>Son valores tales como:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)</td> <td style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> Recursividad</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Emprendimiento</td> <td><input type="checkbox"/> Competitividad</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Simbolización</td> <td><input type="checkbox"/> Innovación</td> </tr> <tr> <td colspan="2"><input type="checkbox"/> Conciencia de ser en el mundo</td> </tr> <tr> <td colspan="2"><input type="checkbox"/> Conciencia de estar en el mundo</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Conciencia de mentalidad</td> <td><input type="checkbox"/> Sentido de trascendencia</td> </tr> <tr> <td colspan="2"><input type="checkbox"/> Conciencia de espiritualidad</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)</td> <td><input type="checkbox"/> Conciencia de relación entre lo físico y lo mental</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Sentido de inmanencia</td> <td><input type="checkbox"/> Sentido de religación</td> </tr> <tr> <td colspan="2"><input type="checkbox"/> Sentido estético</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)	<input type="checkbox"/> Recursividad	<input type="checkbox"/> Emprendimiento	<input type="checkbox"/> Competitividad	<input type="checkbox"/> Simbolización	<input type="checkbox"/> Innovación	<input type="checkbox"/> Conciencia de ser en el mundo		<input type="checkbox"/> Conciencia de estar en el mundo		<input type="checkbox"/> Conciencia de mentalidad	<input type="checkbox"/> Sentido de trascendencia	<input type="checkbox"/> Conciencia de espiritualidad		<input type="checkbox"/> Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)	<input type="checkbox"/> Conciencia de relación entre lo físico y lo mental	<input type="checkbox"/> Sentido de inmanencia	<input type="checkbox"/> Sentido de religación	<input type="checkbox"/> Sentido estético	
<input type="checkbox"/> Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)	<input type="checkbox"/> Recursividad																				
<input type="checkbox"/> Emprendimiento	<input type="checkbox"/> Competitividad																				
<input type="checkbox"/> Simbolización	<input type="checkbox"/> Innovación																				
<input type="checkbox"/> Conciencia de ser en el mundo																					
<input type="checkbox"/> Conciencia de estar en el mundo																					
<input type="checkbox"/> Conciencia de mentalidad	<input type="checkbox"/> Sentido de trascendencia																				
<input type="checkbox"/> Conciencia de espiritualidad																					
<input type="checkbox"/> Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)	<input type="checkbox"/> Conciencia de relación entre lo físico y lo mental																				
<input type="checkbox"/> Sentido de inmanencia	<input type="checkbox"/> Sentido de religación																				
<input type="checkbox"/> Sentido estético																					
<p>DE LA DIVERSIDAD CULTURAL</p> <p><i>Categoría conceptual de sentido pedagógico: género</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> <li>- Son valores vinculados a la interacción cultural, a la mediación y a la penetración cultural.</li> <li>- Son valores que reflejan la diferencia en cualquier ámbito cultural.</li> </ul> <p>Son valores tales como:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> Tolerancia</td> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> Relaciones de multiculturalidad</td> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> Relaciones de pluralismo</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Alteridad</td> <td><input type="checkbox"/> Relaciones de igualdad</td> <td><input type="checkbox"/> Relaciones de equivalencia</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Relaciones de apertura</td> <td><input type="checkbox"/> Relaciones de diversidad</td> <td><input type="checkbox"/> Relaciones de diferencia</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Relaciones de integración territorial de diferencias culturales</td> <td colspan="2"><input type="checkbox"/> Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> Tolerancia	<input type="checkbox"/> Relaciones de multiculturalidad	<input type="checkbox"/> Relaciones de pluralismo	<input type="checkbox"/> Alteridad	<input type="checkbox"/> Relaciones de igualdad	<input type="checkbox"/> Relaciones de equivalencia	<input type="checkbox"/> Relaciones de apertura	<input type="checkbox"/> Relaciones de diversidad	<input type="checkbox"/> Relaciones de diferencia	<input type="checkbox"/> Relaciones de integración territorial de diferencias culturales	<input type="checkbox"/> Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad									
<input type="checkbox"/> Tolerancia	<input type="checkbox"/> Relaciones de multiculturalidad	<input type="checkbox"/> Relaciones de pluralismo																			
<input type="checkbox"/> Alteridad	<input type="checkbox"/> Relaciones de igualdad	<input type="checkbox"/> Relaciones de equivalencia																			
<input type="checkbox"/> Relaciones de apertura	<input type="checkbox"/> Relaciones de diversidad	<input type="checkbox"/> Relaciones de diferencia																			
<input type="checkbox"/> Relaciones de integración territorial de diferencias culturales	<input type="checkbox"/> Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad																				
<p>TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES</p> <p><i>Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro en espacios de interacción.</li> <li>- Su eje son las relaciones personales (inter e intra) de convivencia e interacción de identidades en cualquiera de sus formas de cualificación y especificación.</li> <li>- Son valores que se vinculan al territorio.</li> </ul> <p>Son valores tales como:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> La territorialidad</td> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> La globalidad</td> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> La localidad</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> El desarrollo cívico nacional</td> <td><input type="checkbox"/> Transnacional y planetario</td> <td><input type="checkbox"/> La participación</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> La socialización</td> <td><input type="checkbox"/> La cooperación</td> <td><input type="checkbox"/> El desarrollo solidario</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Lo glocal</td> <td colspan="2"><input type="checkbox"/> Lo virtual</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> La territorialidad	<input type="checkbox"/> La globalidad	<input type="checkbox"/> La localidad	<input type="checkbox"/> El desarrollo cívico nacional	<input type="checkbox"/> Transnacional y planetario	<input type="checkbox"/> La participación	<input type="checkbox"/> La socialización	<input type="checkbox"/> La cooperación	<input type="checkbox"/> El desarrollo solidario	<input type="checkbox"/> Lo glocal	<input type="checkbox"/> Lo virtual									
<input type="checkbox"/> La territorialidad	<input type="checkbox"/> La globalidad	<input type="checkbox"/> La localidad																			
<input type="checkbox"/> El desarrollo cívico nacional	<input type="checkbox"/> Transnacional y planetario	<input type="checkbox"/> La participación																			
<input type="checkbox"/> La socialización	<input type="checkbox"/> La cooperación	<input type="checkbox"/> El desarrollo solidario																			
<input type="checkbox"/> Lo glocal	<input type="checkbox"/> Lo virtual																				



<p>TEMPORALES, DE PERMANENCIA</p> <p><i>Categoría conceptual de sentido pedagógico:</i> tiempo</p>	<p>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 el perfeccionamiento y progresividad, la historia y el relato de vida.</p> <p>Son valores tales como:</p> <table border="1"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Lo permanente</td> <td><input type="checkbox"/> Lo ocasional</td> <td><input type="checkbox"/> Lo continuo</td> <td><input type="checkbox"/> Lo sincrónico</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Lo diacrónico</td> <td><input type="checkbox"/> Lo intemporal</td> <td><input type="checkbox"/> Lo procesual</td> <td><input type="checkbox"/> Lo tradicional</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Lo habitual</td> <td><input type="checkbox"/> Lo acostumbrado</td> <td><input type="checkbox"/> Lo usual</td> <td><input type="checkbox"/> Lo inusual</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Lo normal</td> <td><input type="checkbox"/> Lo duradero</td> <td><input type="checkbox"/> Lo perecedero</td> <td><input type="checkbox"/> Lo temporal</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> Lo permanente	<input type="checkbox"/> Lo ocasional	<input type="checkbox"/> Lo continuo	<input type="checkbox"/> Lo sincrónico	<input type="checkbox"/> Lo diacrónico	<input type="checkbox"/> Lo intemporal	<input type="checkbox"/> Lo procesual	<input type="checkbox"/> Lo tradicional	<input type="checkbox"/> Lo habitual	<input type="checkbox"/> Lo acostumbrado	<input type="checkbox"/> Lo usual	<input type="checkbox"/> Lo inusual	<input type="checkbox"/> Lo normal	<input type="checkbox"/> Lo duradero	<input type="checkbox"/> Lo perecedero	<input type="checkbox"/> Lo temporal																	
<input type="checkbox"/> Lo permanente	<input type="checkbox"/> Lo ocasional	<input type="checkbox"/> Lo continuo	<input type="checkbox"/> Lo sincrónico																															
<input type="checkbox"/> Lo diacrónico	<input type="checkbox"/> Lo intemporal	<input type="checkbox"/> Lo procesual	<input type="checkbox"/> Lo tradicional																															
<input type="checkbox"/> Lo habitual	<input type="checkbox"/> Lo acostumbrado	<input type="checkbox"/> Lo usual	<input type="checkbox"/> Lo inusual																															
<input type="checkbox"/> Lo normal	<input type="checkbox"/> Lo duradero	<input type="checkbox"/> Lo perecedero	<input type="checkbox"/> Lo temporal																															
<p>FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD</p> <p><i>Categoría conceptual de sentido pedagógico:</i> diferencia específica</p> <p>(Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)</p>	<p>- 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.</p> <p>En la formación interesada buscamos valores formativos vinculados al conocimiento, la producción y la transformación de la realidad en relación con las diversas áreas de experiencia cultural convertidas en ámbitos de educación:</p> <table border="1"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Valores literarios</td> <td><input type="checkbox"/> Científico- tecnológica</td> <td><input type="checkbox"/> Plásticos</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Artísticos</td> <td><input type="checkbox"/> Filosóficos</td> <td><input type="checkbox"/> Visuales</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Históricos</td> <td><input type="checkbox"/> Religiosos</td> <td><input type="checkbox"/> Gráficos</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ambientales</td> <td><input type="checkbox"/> Cívicos</td> <td><input type="checkbox"/> Matemáticos</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Sanitarios</td> <td><input type="checkbox"/> Sociales</td> <td><input type="checkbox"/> Otros:</td> </tr> </table> <p>Educo CON el área de experiencia, transformada en ámbito de educación</p> <p>Son valores de la formación interesada en aquello que se identifica con el conocimiento, la transformación y la producción de bienes desde la formación general de la condición humana en cada orientación formativa temporal dentro de un territorio con las áreas de experiencia cultural y las materias escolares.</p> <p>Son los valores reconocidos socialmente en las áreas de experiencia o en las materias escolares para conocer, producir y transformar la realidad y el entorno, atendiendo a nuestra condición individual, social, histórica y de especie.</p> <p>En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:</p> <table border="1"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Los corporales y estéticos</td> <td><input type="checkbox"/> Los ambientales</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Los económicos</td> <td><input type="checkbox"/> Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Los tecnológicos</td> <td><input type="checkbox"/> Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios</td> </tr> </table> <p><input type="checkbox"/> Los artísticos. Señale a continuación los 5 más frecuentes:</p> <table border="1"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Artes plásticas o espaciales</td> <td><input type="checkbox"/> Artes Corporales</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Artes escénicas y musicales</td> <td><input type="checkbox"/> Artes sonoras; visuales y cinematográficas</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Artes gastronómicas y culinarias</td> <td><input type="checkbox"/> Artes ornamentales</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Artes gráficas</td> <td><input type="checkbox"/> Artes virtuales</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Artes fotográficas y del diseño</td> <td><input type="checkbox"/> Artes literarias</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Artes populares</td> <td><input type="checkbox"/> Artesanía</td> </tr> </table> <p><input type="checkbox"/> Otros:</p>	<input type="checkbox"/> Valores literarios	<input type="checkbox"/> Científico- tecnológica	<input type="checkbox"/> Plásticos	<input type="checkbox"/> Artísticos	<input type="checkbox"/> Filosóficos	<input type="checkbox"/> Visuales	<input type="checkbox"/> Históricos	<input type="checkbox"/> Religiosos	<input type="checkbox"/> Gráficos	<input type="checkbox"/> Ambientales	<input type="checkbox"/> Cívicos	<input type="checkbox"/> Matemáticos	<input type="checkbox"/> Sanitarios	<input type="checkbox"/> Sociales	<input type="checkbox"/> Otros:	<input type="checkbox"/> Los corporales y estéticos	<input type="checkbox"/> Los ambientales	<input type="checkbox"/> Los económicos	<input type="checkbox"/> Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	<input type="checkbox"/> Los tecnológicos	<input type="checkbox"/> Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	<input type="checkbox"/> Artes plásticas o espaciales	<input type="checkbox"/> Artes Corporales	<input type="checkbox"/> Artes escénicas y musicales	<input type="checkbox"/> Artes sonoras; visuales y cinematográficas	<input type="checkbox"/> Artes gastronómicas y culinarias	<input type="checkbox"/> Artes ornamentales	<input type="checkbox"/> Artes gráficas	<input type="checkbox"/> Artes virtuales	<input type="checkbox"/> Artes fotográficas y del diseño	<input type="checkbox"/> Artes literarias	<input type="checkbox"/> Artes populares	<input type="checkbox"/> Artesanía
<input type="checkbox"/> Valores literarios	<input type="checkbox"/> Científico- tecnológica	<input type="checkbox"/> Plásticos																																
<input type="checkbox"/> Artísticos	<input type="checkbox"/> Filosóficos	<input type="checkbox"/> Visuales																																
<input type="checkbox"/> Históricos	<input type="checkbox"/> Religiosos	<input type="checkbox"/> Gráficos																																
<input type="checkbox"/> Ambientales	<input type="checkbox"/> Cívicos	<input type="checkbox"/> Matemáticos																																
<input type="checkbox"/> Sanitarios	<input type="checkbox"/> Sociales	<input type="checkbox"/> Otros:																																
<input type="checkbox"/> Los corporales y estéticos	<input type="checkbox"/> Los ambientales																																	
<input type="checkbox"/> Los económicos	<input type="checkbox"/> Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento																																	
<input type="checkbox"/> Los tecnológicos	<input type="checkbox"/> Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios																																	
<input type="checkbox"/> Artes plásticas o espaciales	<input type="checkbox"/> Artes Corporales																																	
<input type="checkbox"/> Artes escénicas y musicales	<input type="checkbox"/> Artes sonoras; visuales y cinematográficas																																	
<input type="checkbox"/> Artes gastronómicas y culinarias	<input type="checkbox"/> Artes ornamentales																																	
<input type="checkbox"/> Artes gráficas	<input type="checkbox"/> Artes virtuales																																	
<input type="checkbox"/> Artes fotográficas y del diseño	<input type="checkbox"/> Artes literarias																																	
<input type="checkbox"/> Artes populares	<input type="checkbox"/> Artesanía																																	

Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA  (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación)  <i>Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación</i>	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida.	
	<input type="checkbox"/> Participación en el juego	<input type="checkbox"/> Diversión
	<input type="checkbox"/> Rendimiento en el trabajo	<input type="checkbox"/> Consecución de resultados
	<input type="checkbox"/> Organización en el estudio	<input type="checkbox"/> Dominio del objeto de estudio
	<input type="checkbox"/> La curiosidad en la indagación y la exploración	<input type="checkbox"/> Búsqueda de conocimiento
	<input type="checkbox"/> La implicación en la tarea	<input type="checkbox"/> Realización de acciones
<input type="checkbox"/> La interacción en la relación	<input type="checkbox"/> Colaboración	

*Cuestionario 4 (CPM2°F-4): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual del área cultural que conforma la materia escolar*  
*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, según corresponda, funciones, hábitos, competencias y categorías de actividad que promueva con la materia*

DATOS INDIVIDUALES		
Ocupación		
<input type="checkbox"/> Docente (por titulación)		<input type="checkbox"/> Alumno
Del nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:		Nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:		Titulación que cursa (de ser el caso):
Nombre completo:		
País:		
Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. <i>Selecciona el que corresponda:</i>		
<input type="checkbox"/> Infantil	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Artes Plásticas
<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Formación Profesional	<input type="checkbox"/> Artes Escénicas: <input type="checkbox"/> Conservatorio <input type="checkbox"/> Danza
<input type="checkbox"/> Secundaria obligatoria	<input type="checkbox"/> Universidad	<input type="checkbox"/> Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		

<p>Sentido de la materia atendiendo a <b>FUNCIONES</b> reconocidas para las áreas de experiencia cultural</p>	<p>Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, <b>RASGOS DETERMINANTES Y HÁBITOS</b></p>
<input type="checkbox"/> <b>Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento</b>	<input type="checkbox"/> <b>Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias</b> <i>Carácter gnoseológico</i> Hábitos Intellectuales
<input type="checkbox"/> <b>Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria</b>	<input type="checkbox"/> <b>Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos</b> <i>Carácter integral</i> Hábitos Afectivos
<input type="checkbox"/> <b>Función explicativa especulativa y aclaratoria</b>	<input type="checkbox"/> <b>Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos</b> <i>Carácter personal</i> Hábitos Volitivos
<input type="checkbox"/> <b>Función expresiva de goce y disfrute estético, afectivo y emocional</b>	<input type="checkbox"/> <b>Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios</b> <i>Carácter axiológico</i> Hábitos Operativos (Sentido de acción)
<input type="checkbox"/> <b>Función de comunicación, interacción y cuidado</b>	<input type="checkbox"/> <b>Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos</b> <i>Carácter patrimonial</i> Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
<input type="checkbox"/> <b>Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional</b>	<input type="checkbox"/> <b>Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas</b> <i>Carácter espiritual</i> (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
<input type="checkbox"/> <b>Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado</b>	
<input type="checkbox"/> <b>Función proyectiva normativa y prescriptiva</b>	
<input type="checkbox"/> <b>Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres</b>	
<input type="checkbox"/> <b>Función cultural, instructiva y de diversificación</b>	
<input type="checkbox"/> <b>Función creadora de identidad e individualización</b>	
<input type="checkbox"/> <b>Función lúdica</b>	
<input type="checkbox"/> <b>Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)</b>	

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



<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas instrumentales</b> Saber de experto para conocer. <i>Aprender a conocer</i>	<input type="checkbox"/> Recordar <input type="checkbox"/> Comprender
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas técnicas</b> Saber hacer, aplicar y transferir. <i>Aprender a hacer</i>	<input type="checkbox"/> Aplicación <input type="checkbox"/> Análisis <input type="checkbox"/> Síntesis
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas Interpersonales-sociales</b> Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. <i>Aprender a convivir</i>	<input type="checkbox"/> Explicar <input type="checkbox"/> Interpretar
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas Sistémicas-organizativas</b> Saber organizar y comprender la totalidad. <i>Aprender a estar</i>	<input type="checkbox"/> Modificar <input type="checkbox"/> Innovar
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas personales</b> Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. <i>Aprender a ser</i>	<input type="checkbox"/> Evaluar <input type="checkbox"/> Crear
<input type="checkbox"/> <b>Competencia básica vinculada a áreas:</b> 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, etcétera. <i>Aprender a construir cultura</i>	<input type="checkbox"/> Compartir <input type="checkbox"/> Participar <input type="checkbox"/> Colaborar
	<input type="checkbox"/> Gestionar <input type="checkbox"/> Administrar
	<input type="checkbox"/> Planificar <input type="checkbox"/> Resolver
	<input type="checkbox"/> Informar <input type="checkbox"/> Comunicar
	<input type="checkbox"/> Utilizar <input type="checkbox"/> Conocer <input type="checkbox"/> Clasificar
	<input type="checkbox"/> Controlar <input type="checkbox"/> Reforzar <input type="checkbox"/> Potenciar (empoderar)
	<input type="checkbox"/> Comparar <input type="checkbox"/> Relacionar <input type="checkbox"/> Indagar

*Cuestionario 5 (CPM2ªF-5): Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos*

*Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos*

*Categorización de las actitudes activadas en la materia*

*5.1. Actitud de reconocimiento del valor*

*5.2. Actitud de aceptación de un valor*

*5.3. Actitud de acogida a un valor*

*5.4. Actitud de entrega a un valor concreto*

*Seleccione en cada apartado, columna y bloque lo que proceda, teniendo en consideración la materia impartida*

DATOS INDIVIDUALES		
Ocupación		
<input type="checkbox"/> Docente (por titulación)		<input type="checkbox"/> Alumno
Del nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:		Nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:		Titulación que cursa (de ser el caso):
Nombre completo:		
País:		
Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. <i>Selecciona el que corresponda:</i>		
<input type="checkbox"/> Infantil	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Artes Plásticas
<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Formación Profesional	<input type="checkbox"/> Artes Escénicas: <input type="checkbox"/> Conservatorio <input type="checkbox"/> Danza
<input type="checkbox"/> Secundaria obligatoria	<input type="checkbox"/> Universidad	<input type="checkbox"/> Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		

### V.1. 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".

V.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					
INTELLECTUALES	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Atención	<input type="checkbox"/> Selección	<input type="checkbox"/> Memoria	<input type="checkbox"/> Curiosidad	<input type="checkbox"/> Observación	<input type="checkbox"/> Fantasía
	<input type="checkbox"/> Imaginación	<input type="checkbox"/> Comprensión	<input type="checkbox"/> Argumentación	<input type="checkbox"/> Racionalidad	<input type="checkbox"/> Criterio	<input type="checkbox"/> Juicio
Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación						
AFECTIVOS	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Interés	<input type="checkbox"/> Bondad	<input type="checkbox"/> Amor	<input type="checkbox"/> Altruismo	<input type="checkbox"/> Templanza	
	<input type="checkbox"/> Satisfacción	<input type="checkbox"/> Polarización	<input type="checkbox"/> Generosidad	<input type="checkbox"/> Positividad	<input type="checkbox"/> Compasión	
Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación						
VOLITIVOS	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Perseverancia	<input type="checkbox"/> Recompensa	<input type="checkbox"/> Lealtad	<input type="checkbox"/> Disciplina	<input type="checkbox"/> Resiliencia	
	<input type="checkbox"/> Paciencia	<input type="checkbox"/> Valentía	<input type="checkbox"/> Resistencia	<input type="checkbox"/> Autoctonía	<input type="checkbox"/> Compromiso	
Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación						
OPERATIVOS	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Diligencia		<input type="checkbox"/> Iniciativa	<input type="checkbox"/> Eficacia	<input type="checkbox"/> Eficiencia	
	<input type="checkbox"/> Serenidad		<input type="checkbox"/> Liderazgo	<input type="checkbox"/> Coherencia	<input type="checkbox"/> Responsabilidad	
	<input type="checkbox"/> Sentido del deber simple		<input type="checkbox"/> Sentido del deber urgente		<input type="checkbox"/> Sentido del deber fundamental	
Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación						

<p>PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA</p> <p>Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos</p> <p>Carácter patrimonial de educación</p>	Son valores tales como:		
	<input type="checkbox"/> Asertividad	<input type="checkbox"/> Sensatez	<input type="checkbox"/> Humildad
	<input type="checkbox"/> Honorabilidad	<input type="checkbox"/> Grandeza de miras	<input type="checkbox"/> Autenticidad
	<input type="checkbox"/> Integridad	<input type="checkbox"/> identidad e individualización	<input type="checkbox"/> Sentido de pertenencia
	<input type="checkbox"/> Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa		<input type="checkbox"/> Justicia
	<input type="checkbox"/> Autonomía	<input type="checkbox"/> Idoneidad	<input type="checkbox"/> Conciencia moral
<p>CREATIVOS, INNOVADORES</p> <p>Actividad interna relacionada: crear, simbolizar</p> <p>Carácter espiritual de educación</p>	Son valores tales como:		
	<input type="checkbox"/> Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)		<input type="checkbox"/> Recursividad
	<input type="checkbox"/> Emprendimiento	<input type="checkbox"/> Competitividad	<input type="checkbox"/> Simbolización
	<input type="checkbox"/> Conciencia de ser en el mundo		<input type="checkbox"/> Conciencia de estar en el mundo
	<input type="checkbox"/> Conciencia de mentalidad	<input type="checkbox"/> Sentido de trascendencia	<input type="checkbox"/> Conciencia de espiritualidad
	<input type="checkbox"/> Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)		<input type="checkbox"/> Conciencia de relación entre lo físico y lo mental
<p>DE LA DIVERSIDAD CULTURAL</p> <p>Categoría conceptual de sentido pedagógico: género</p>	Son valores tales como:		
	<input type="checkbox"/> Tolerancia	<input type="checkbox"/> Relaciones de multiculturalidad	<input type="checkbox"/> Relaciones de pluralismo
	<input type="checkbox"/> Alteridad	<input type="checkbox"/> Relaciones de igualdad	<input type="checkbox"/> Relaciones de equivalencia
	<input type="checkbox"/> Relaciones de apertura	<input type="checkbox"/> Relaciones de diversidad	<input type="checkbox"/> Relaciones de diferencia
	<input type="checkbox"/> Relaciones de integración territorial de diferencias culturales		<input type="checkbox"/> Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad
	Son valores tales como:		
<p>TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES</p> <p>Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio</p>	<input type="checkbox"/> La territorialidad	<input type="checkbox"/> La globalidad	<input type="checkbox"/> La localidad
	<input type="checkbox"/> El desarrollo cívico nacional	<input type="checkbox"/> Transnacional y planetario	<input type="checkbox"/> La participación
	<input type="checkbox"/> La socialización	<input type="checkbox"/> La cooperación	<input type="checkbox"/> El desarrollo solidario
	<input type="checkbox"/> Lo glocal	<input type="checkbox"/> Lo virtual	

TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	Son valores tales como:				
	<input type="checkbox"/> Lo permanente	<input type="checkbox"/> Lo ocasional	<input type="checkbox"/> Lo continuo	<input type="checkbox"/> Lo sincrónico	
	<input type="checkbox"/> Lo diacrónico	<input type="checkbox"/> Lo intemporal	<input type="checkbox"/> Lo procesual	<input type="checkbox"/> Lo tradicional	
	<input type="checkbox"/> Lo habitual	<input type="checkbox"/> Lo acostumbrado	<input type="checkbox"/> Lo usual	<input type="checkbox"/> Lo inusual	
	<input type="checkbox"/> Lo normal	<input type="checkbox"/> Lo duradero	<input type="checkbox"/> Lo perecedero	<input type="checkbox"/> Lo temporal	
FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD  Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica  (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:				
	<input type="checkbox"/> Estético-artística	<input type="checkbox"/> Filosófico-trascendental	<input type="checkbox"/> Virtual		
	<input type="checkbox"/> Psico-social	<input type="checkbox"/> Científico- tecnológica	<input type="checkbox"/> Económica		
	<input type="checkbox"/> Físico-natural	<input type="checkbox"/> Geográfico-ambiental	<input type="checkbox"/> Ética		
	<input type="checkbox"/> Histórica	<input type="checkbox"/> Literaria	<input type="checkbox"/> Cívico-política		
	<input type="checkbox"/> Bio-sanitaria	<input type="checkbox"/> Antropológico-cultural	<input type="checkbox"/> Otras:		
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:				
	<input type="checkbox"/> Los corporales y estéticos		<input type="checkbox"/> Los ambientales		
	<input type="checkbox"/> Los económicos		<input type="checkbox"/> Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento		
	<input type="checkbox"/> Los tecnológicos		<input type="checkbox"/> Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios		
	<input type="checkbox"/> Los artísticos. Señale a continuación los 5 más frecuentes:				
		<input type="checkbox"/> Artes plásticas o espaciales	<input type="checkbox"/> Artes Corporales		
		<input type="checkbox"/> Artes escénicas y musicales	<input type="checkbox"/> Artes sonoras; visuales y cinematográficas		
		<input type="checkbox"/> Artes gastronómicas y culinarias	<input type="checkbox"/> Artes ornamentales		
		<input type="checkbox"/> Artes gráficas	<input type="checkbox"/> Artes virtuales		
		<input type="checkbox"/> Artes fotográficas y del diseño	<input type="checkbox"/> Artes literarias		
		<input type="checkbox"/> Artes populares	<input type="checkbox"/> Artesanía		
	<input type="checkbox"/> Otros:				
	Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA  (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación)  Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida			
		<input type="checkbox"/> Participación en el juego		<input type="checkbox"/> Diversión	
<input type="checkbox"/> Rendimiento en el trabajo		<input type="checkbox"/> Consecución de resultados			
<input type="checkbox"/> Organización en el estudio		<input type="checkbox"/> Dominio del objeto de estudio			
<input type="checkbox"/> La curiosidad en la indagación y la exploración		<input type="checkbox"/> Búsqueda de conocimiento			
<input type="checkbox"/> La implicación en la tarea		<input type="checkbox"/> Realización de acciones			
<input type="checkbox"/> La interacción en la relación		<input type="checkbox"/> Colaboración			



V.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		
<input type="checkbox"/> Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias <i>Carácter gnoseológico</i> Hábitos Intelectuales		
<input type="checkbox"/> Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria			
<input type="checkbox"/> Función explicativa especulativa y aclaratoria	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos <i>Carácter integral</i> Hábitos Afectivos		
<input type="checkbox"/> Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional			
<input type="checkbox"/> Función de comunicación, interacción y cuidado	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos <i>Carácter personal</i> Hábitos Volitivos		
<input type="checkbox"/> Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional			
<input type="checkbox"/> Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios <i>Carácter axiológico</i> Hábitos Operativos (Sentido de acción)		
<input type="checkbox"/> Función proyectiva normativa y prescriptiva			
<input type="checkbox"/> Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos <i>Carácter patrimonial</i> Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)		
<input type="checkbox"/> Función cultural, instructiva y de diversificación			
<input type="checkbox"/> Función creadora de identidad e individualización			
<input type="checkbox"/> Función lúdica	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas <i>Carácter espiritual</i> (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales		
<input type="checkbox"/> Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)			
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		
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas instrumentales</b> Saber de experto para conocer. <i>Aprender a conocer</i>	<input type="checkbox"/> Recordar	<input type="checkbox"/> Comprender	
	<input type="checkbox"/> Aplicación	<input type="checkbox"/> Análisis	<input type="checkbox"/> Síntesis
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas técnicas</b> Saber hacer, aplicar y transferir. <i>Aprender a hacer</i>	<input type="checkbox"/> Explicar	<input type="checkbox"/> Interpretar	
	<input type="checkbox"/> Modificar	<input type="checkbox"/> Innovar	
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas Interpersonales-sociales</b> Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. <i>Aprender a convivir</i>	<input type="checkbox"/> Evaluar	<input type="checkbox"/> Crear	
	<input type="checkbox"/> Compartir	<input type="checkbox"/> Participar	<input type="checkbox"/> Colaborar
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas Sistémicas-organizativas</b> Saber organizar y comprender la totalidad. <i>Aprender a estar</i>	<input type="checkbox"/> Gestionar	<input type="checkbox"/> Administrar	
	<input type="checkbox"/> Planificar	<input type="checkbox"/> Resolver	
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas personales</b> Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. <i>Aprender a ser</i>	<input type="checkbox"/> Informar	<input type="checkbox"/> Comunicar	
	<input type="checkbox"/> Utilizar	<input type="checkbox"/> Conocer	<input type="checkbox"/> Clasificar
<input type="checkbox"/> <b>Competencia básica vinculada a áreas:</b> 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. <i>Aprender a construir cultura</i>	<input type="checkbox"/> Controlar	<input type="checkbox"/> Reforzar	<input type="checkbox"/> Potenciar (empoderar)
	<input type="checkbox"/> Comparar	<input type="checkbox"/> Relacionar	<input type="checkbox"/> Indagar

## V.2. 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.*

*V.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					
<b>INTELECTUALES</b> Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Atención	<input type="checkbox"/> Selección	<input type="checkbox"/> Memoria	<input type="checkbox"/> Curiosidad	<input type="checkbox"/> Observación	<input type="checkbox"/> Fantasía
	<input type="checkbox"/> Imaginación	<input type="checkbox"/> Comprensión	<input type="checkbox"/> Argumentación	<input type="checkbox"/> Racionalidad	<input type="checkbox"/> Criterio	<input type="checkbox"/> Juicio
<b>AFECTIVOS</b> Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Interés	<input type="checkbox"/> Bondad	<input type="checkbox"/> Amor	<input type="checkbox"/> Altruismo	<input type="checkbox"/> Templanza	
	<input type="checkbox"/> Satisfacción	<input type="checkbox"/> Polarización	<input type="checkbox"/> Generosidad	<input type="checkbox"/> Positividad	<input type="checkbox"/> Compasión	
<b>VOLITIVOS</b> Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Perseverancia	<input type="checkbox"/> Recompensa	<input type="checkbox"/> Lealtad	<input type="checkbox"/> Disciplina	<input type="checkbox"/> Resiliencia	
	<input type="checkbox"/> Paciencia	<input type="checkbox"/> Valentía	<input type="checkbox"/> Resistencia	<input type="checkbox"/> Autoctonía	<input type="checkbox"/> Compromiso	
<b>OPERATIVOS</b> Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Diligencia	<input type="checkbox"/> Iniciativa	<input type="checkbox"/> Eficacia	<input type="checkbox"/> Eficiencia		
	<input type="checkbox"/> Serenidad	<input type="checkbox"/> Liderazgo	<input type="checkbox"/> Coherencia	<input type="checkbox"/> Responsabilidad		
	<input type="checkbox"/> Sentido del deber simple	<input type="checkbox"/> Sentido del deber urgente			<input type="checkbox"/> Sentido del deber fundamental	

<b>PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA</b> Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	<b>Son valores tales como:</b>			
	<input type="checkbox"/> Asertividad	<input type="checkbox"/> Sensatez	<input type="checkbox"/> Humildad	
	<input type="checkbox"/> Honorabilidad	<input type="checkbox"/> Grandeza de miras	<input type="checkbox"/> Autenticidad	
	<input type="checkbox"/> Integridad	<input type="checkbox"/> Identidad e individualización	<input type="checkbox"/> Sentido de pertenencia	
	<input type="checkbox"/> Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa		<input type="checkbox"/> Justicia	
<input type="checkbox"/> Autonomía	<input type="checkbox"/> Idoneidad	<input type="checkbox"/> Conciencia moral		
<b>CREATIVOS, INNOVADORES</b> Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	<b>Son valores tales como:</b>			
	<input type="checkbox"/> Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)		<input type="checkbox"/> Recursividad	
	<input type="checkbox"/> Emprendimiento	<input type="checkbox"/> Competitividad	<input type="checkbox"/> Simbolización	<input type="checkbox"/> Innovación
	<input type="checkbox"/> Conciencia de ser en el mundo		<input type="checkbox"/> Conciencia de estar en el mundo	
	<input type="checkbox"/> Conciencia de mentalidad	<input type="checkbox"/> Sentido de trascendencia	<input type="checkbox"/> Conciencia de espiritualidad	
	<input type="checkbox"/> Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)		<input type="checkbox"/> Conciencia de relación entre lo físico y lo mental	
<input type="checkbox"/> Sentido de inmanencia	<input type="checkbox"/> Sentido de religación	<input type="checkbox"/> Sentido estético		
<b>DE LA DIVERSIDAD CULTURAL</b> Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	<b>Son valores tales como:</b>			
	<input type="checkbox"/> Tolerancia	<input type="checkbox"/> Relaciones de multiculturalidad	<input type="checkbox"/> Relaciones de pluralismo	
	<input type="checkbox"/> Alteridad	<input type="checkbox"/> Relaciones de igualdad	<input type="checkbox"/> Relaciones de equivalencia	
	<input type="checkbox"/> Relaciones de apertura	<input type="checkbox"/> Relaciones de diversidad	<input type="checkbox"/> Relaciones de diferencia	
	<input type="checkbox"/> Relaciones de integración territorial de diferencias culturales		<input type="checkbox"/> Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad	
<b>TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES</b> Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	<b>Son valores tales como:</b>			
	<input type="checkbox"/> La territorialidad	<input type="checkbox"/> La globalidad	<input type="checkbox"/> La localidad	
	<input type="checkbox"/> El desarrollo cívico nacional	<input type="checkbox"/> Transnacional y planetario	<input type="checkbox"/> La participación	
	<input type="checkbox"/> La socialización	<input type="checkbox"/> La cooperación	<input type="checkbox"/> El desarrollo solidario	
	<input type="checkbox"/> Lo glocal	<input type="checkbox"/> Lo virtual		
<b>TEMPORALES, DE PERMANENCIA</b> Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	<b>Son valores tales como:</b>			
	<input type="checkbox"/> Lo permanente	<input type="checkbox"/> Lo ocasional	<input type="checkbox"/> Lo continuo	<input type="checkbox"/> Lo sincrónico
	<input type="checkbox"/> Lo diacrónico	<input type="checkbox"/> Lo intemporal	<input type="checkbox"/> Lo procesual	<input type="checkbox"/> Lo tradicional
	<input type="checkbox"/> Lo habitual	<input type="checkbox"/> Lo acostumbrado	<input type="checkbox"/> Lo usual	<input type="checkbox"/> Lo inusual
	<input type="checkbox"/> Lo normal	<input type="checkbox"/> Lo duradero	<input type="checkbox"/> Lo perecedero	<input type="checkbox"/> Lo temporal

<p><b>FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD</b></p> <p>Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica</p> <p>(Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)</p>	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:		
	<input type="checkbox"/> Estético-artística	<input type="checkbox"/> Filosófico-trascendental	<input type="checkbox"/> Virtual
	<input type="checkbox"/> Psico-social	<input type="checkbox"/> Científico- tecnológica	<input type="checkbox"/> Económica
	<input type="checkbox"/> Físico-natural	<input type="checkbox"/> Geográfico-ambiental	<input type="checkbox"/> Ética
	<input type="checkbox"/> Histórica	<input type="checkbox"/> Literaria	<input type="checkbox"/> Cívico-política
	<input type="checkbox"/> Bio-sanitaria	<input type="checkbox"/> Antropológico-cultural	<input type="checkbox"/> Otras:
	<b>En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:</b>		
	<input type="checkbox"/> Los corporales y estéticos		<input type="checkbox"/> Los ambientales
	<input type="checkbox"/> Los económicos		<input type="checkbox"/> Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento
	<input type="checkbox"/> Los tecnológicos		<input type="checkbox"/> Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios
	<input type="checkbox"/> Los artísticos. <i>Señale a continuación los 5 más frecuentes:</i>		
		<input type="checkbox"/> Artes plásticas o espaciales	<input type="checkbox"/> Artes Corporales
		<input type="checkbox"/> Artes escénicas y musicales	<input type="checkbox"/> Artes sonoras; visuales y cinematográficas
		<input type="checkbox"/> Artes gastronómicas y culinarias	<input type="checkbox"/> Artes ornamentales
		<input type="checkbox"/> Artes gráficas	<input type="checkbox"/> Artes virtuales
<input type="checkbox"/> Artes fotográficas y del diseño		<input type="checkbox"/> Artes literarias	
	<input type="checkbox"/> Artes populares	<input type="checkbox"/> Artesanía	
<input type="checkbox"/> Otros:			
<p><b>Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA</b></p> <p>(juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación)</p> <p>Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación</p>	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida		
	<input type="checkbox"/> Participación en el juego		<input type="checkbox"/> Diversión
	<input type="checkbox"/> Rendimiento en el trabajo		<input type="checkbox"/> Consecución de resultados
	<input type="checkbox"/> Organización en el estudio		<input type="checkbox"/> Dominio del objeto de estudio
	<input type="checkbox"/> La curiosidad en la indagación y la exploración		<input type="checkbox"/> Búsqueda de conocimiento
	<input type="checkbox"/> La implicación en la tarea		<input type="checkbox"/> Realización de acciones
	<input type="checkbox"/> La interacción en la relación		<input type="checkbox"/> Colaboración

V.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
<input type="checkbox"/> Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias <i>Carácter gnoseológico</i> Hábitos Intelectuales
<input type="checkbox"/> Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria	
<input type="checkbox"/> Función explicativa especulativa y aclaratoria	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos <i>Carácter integral</i> Hábitos Afectivos
<input type="checkbox"/> Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional	
<input type="checkbox"/> Función de comunicación, interacción y cuidado	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos <i>Carácter personal</i> Hábitos Volitivos
<input type="checkbox"/> Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional	
<input type="checkbox"/> Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios <i>Carácter axiológico</i> Hábitos Operativos (Sentido de acción)
<input type="checkbox"/> Función proyectiva normativa y prescriptiva	
<input type="checkbox"/> Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos <i>Carácter patrimonial</i> Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
<input type="checkbox"/> Función cultural, instructiva y de diversificación	
<input type="checkbox"/> Función creadora de identidad e individualización	
<input type="checkbox"/> Función lúdica	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas <i>Carácter espiritual</i> (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
<input type="checkbox"/> Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)	
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
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas instrumentales</b> Saber de experto para conocer. <i>Aprender a conocer</i>	<input type="checkbox"/> Recordar <input type="checkbox"/> Comprender
	<input type="checkbox"/> Aplicación <input type="checkbox"/> Análisis <input type="checkbox"/> Síntesis
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas técnicas</b> Saber hacer, aplicar y transferir. <i>Aprender a hacer</i>	<input type="checkbox"/> Explicar <input type="checkbox"/> Interpretar
	<input type="checkbox"/> Modificar <input type="checkbox"/> Innovar
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas Interpersonales-sociales</b> Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. <i>Aprender a convivir</i>	<input type="checkbox"/> Evaluar <input type="checkbox"/> Crear
	<input type="checkbox"/> Compartir <input type="checkbox"/> Participar <input type="checkbox"/> Colaborar
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas Sistémicas-organizativas</b> Saber organizar y comprender la totalidad. <i>Aprender a estar</i>	<input type="checkbox"/> Gestionar <input type="checkbox"/> Administrar
	<input type="checkbox"/> Planificar <input type="checkbox"/> Resolver
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas personales</b> Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. <i>Aprender a ser</i>	<input type="checkbox"/> Informar <input type="checkbox"/> Comunicar
	<input type="checkbox"/> Utilizar <input type="checkbox"/> Conocer <input type="checkbox"/> Clasificar
<input type="checkbox"/> <b>Competencia básica vinculada a áreas:</b> 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. <i>Aprender a construir cultura</i>	<input type="checkbox"/> Controlar <input type="checkbox"/> Reforzar <input type="checkbox"/> Potenciar (empoderar)
	<input type="checkbox"/> Comparar <input type="checkbox"/> Relacionar <input type="checkbox"/> Indagar

### V.3. 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.

V.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
<b>INTELLECTUALES</b> Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	<b>Son valores tales como:</b> <input type="checkbox"/> Atención <input type="checkbox"/> Selección <input type="checkbox"/> Memoria <input type="checkbox"/> Curiosidad <input type="checkbox"/> Observación <input type="checkbox"/> Fantasía <input type="checkbox"/> Imaginación <input type="checkbox"/> Comprensión <input type="checkbox"/> Argumentación <input type="checkbox"/> Racionalidad <input type="checkbox"/> Criterio <input type="checkbox"/> Juicio
<b>AFFECTIVOS</b> Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	<b>Son valores tales como:</b> <input type="checkbox"/> Interés <input type="checkbox"/> Bondad <input type="checkbox"/> Amor <input type="checkbox"/> Altruismo <input type="checkbox"/> Templanza <input type="checkbox"/> Satisfacción <input type="checkbox"/> Polarización <input type="checkbox"/> Generosidad <input type="checkbox"/> Positividad <input type="checkbox"/> Compasión
<b>VOLITIVOS</b> Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	<b>Son valores tales como:</b> <input type="checkbox"/> Perseverancia <input type="checkbox"/> Recompensa <input type="checkbox"/> Lealtad <input type="checkbox"/> Disciplina <input type="checkbox"/> Resiliencia <input type="checkbox"/> Paciencia <input type="checkbox"/> Valentía <input type="checkbox"/> Resistencia <input type="checkbox"/> Autoctonía <input type="checkbox"/> Compromiso
<b>OPERATIVOS</b> Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	<b>Son valores tales como:</b> <input type="checkbox"/> Diligencia <input type="checkbox"/> Iniciativa <input type="checkbox"/> Eficacia <input type="checkbox"/> Eficiencia <input type="checkbox"/> Serenidad <input type="checkbox"/> Liderazgo <input type="checkbox"/> Coherencia <input type="checkbox"/> Responsabilidad <input type="checkbox"/> Sentido del deber simple <input type="checkbox"/> Sentido del deber urgente <input type="checkbox"/> Sentido del deber fundamental
<b>PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA</b> Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	<b>Son valores tales como:</b> <input type="checkbox"/> Asertividad <input type="checkbox"/> Sensatez <input type="checkbox"/> Humildad <input type="checkbox"/> Honorabilidad <input type="checkbox"/> Grandeza de miras <input type="checkbox"/> Autenticidad <input type="checkbox"/> Integridad <input type="checkbox"/> Identidad e individualización <input type="checkbox"/> Sentido de pertenencia <input type="checkbox"/> Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa <input type="checkbox"/> Justicia <input type="checkbox"/> Autonomía <input type="checkbox"/> Idoneidad <input type="checkbox"/> Conciencia moral
<b>CREATIVOS, INNOVADORES</b> Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	<b>Son valores tales como:</b> <input type="checkbox"/> Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia) <input type="checkbox"/> Recursividad <input type="checkbox"/> Emprendimiento <input type="checkbox"/> Competitividad <input type="checkbox"/> Simbolización <input type="checkbox"/> Innovación <input type="checkbox"/> Conciencia de ser en el mundo <input type="checkbox"/> Conciencia de estar en el mundo <input type="checkbox"/> Conciencia de mentalidad <input type="checkbox"/> Sentido de trascendencia <input type="checkbox"/> Conciencia de espiritualidad <input type="checkbox"/> Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico) <input type="checkbox"/> Conciencia de relación entre lo físico y lo mental <input type="checkbox"/> Sentido de inmanencia <input type="checkbox"/> Sentido de religación <input type="checkbox"/> Sentido estético
<b>DE LA DIVERSIDAD CULTURAL</b> Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	<b>Son valores tales como:</b> <input type="checkbox"/> Tolerancia <input type="checkbox"/> Relaciones de multiculturalidad <input type="checkbox"/> Relaciones de pluralismo <input type="checkbox"/> Alteridad <input type="checkbox"/> Relaciones de igualdad <input type="checkbox"/> Relaciones de equivalencia <input type="checkbox"/> Relaciones de apertura <input type="checkbox"/> Relaciones de diversidad <input type="checkbox"/> Relaciones de diferencia <input type="checkbox"/> Relaciones de integración territorial de diferencias <input type="checkbox"/> Relaciones de inclusión transnacional de la culturales

<b>TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES</b> Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	<b>Son valores tales como:</b>			
	<input type="checkbox"/> La territorialidad	<input type="checkbox"/> La globalidad	<input type="checkbox"/> La localidad	
	<input type="checkbox"/> El desarrollo cívico nacional	<input type="checkbox"/> Transnacional y planetario	<input type="checkbox"/> La participación	
	<input type="checkbox"/> La socialización	<input type="checkbox"/> La cooperación	<input type="checkbox"/> El desarrollo solidario	
	<input type="checkbox"/> Lo glocal	<input type="checkbox"/> Lo virtual		
<b>TEMPORALES, DE PERMANENCIA</b> Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	<b>Son valores tales como:</b>			
	<input type="checkbox"/> Lo permanente	<input type="checkbox"/> Lo ocasional	<input type="checkbox"/> Lo continuo	<input type="checkbox"/> Lo sincrónico
	<input type="checkbox"/> Lo diacrónico	<input type="checkbox"/> Lo intemporal	<input type="checkbox"/> Lo procesual	<input type="checkbox"/> Lo tradicional
	<input type="checkbox"/> Lo habitual	<input type="checkbox"/> Lo acostumbrado	<input type="checkbox"/> Lo usual	<input type="checkbox"/> Lo inusual
	<input type="checkbox"/> Lo normal	<input type="checkbox"/> Lo duradero	<input type="checkbox"/> Lo perecedero	<input type="checkbox"/> Lo temporal
<b>FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD</b>  Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica  (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:			
	<input type="checkbox"/> Estético-artística	<input type="checkbox"/> Filosófico-trascendental	<input type="checkbox"/> Virtual	
	<input type="checkbox"/> Psico-social	<input type="checkbox"/> Científico- tecnológica	<input type="checkbox"/> Económica	
	<input type="checkbox"/> Físico-natural	<input type="checkbox"/> Geográfico-ambiental	<input type="checkbox"/> Ética	
	<input type="checkbox"/> Histórica	<input type="checkbox"/> Literaria	<input type="checkbox"/> Cívico-política	
	<input type="checkbox"/> Bio-sanitaria	<input type="checkbox"/> Antropológico-cultural	<input type="checkbox"/> Otras:	
	<b>En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:</b>			
	<input type="checkbox"/> Los corporales y estéticos		<input type="checkbox"/> Los ambientales	
	<input type="checkbox"/> Los económicos		<input type="checkbox"/> Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
	<input type="checkbox"/> Los tecnológicos		<input type="checkbox"/> Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	
	<input type="checkbox"/> Los artísticos. Señale a continuación los 5 más frecuentes:			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes plásticas o espaciales	<input type="checkbox"/> Artes Corporales	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes escénicas y musicales	<input type="checkbox"/> Artes sonoras; visuales y cinematográficas	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes gastronómicas y culinarias	<input type="checkbox"/> Artes ornamentales	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes gráficas	<input type="checkbox"/> Artes virtuales	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes fotográficas y del diseño	<input type="checkbox"/> Artes literarias		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes populares	<input type="checkbox"/> Artesanía		
<input type="checkbox"/> Otros:				
<b>Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA</b>  (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación)  Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida			
	<input type="checkbox"/> Participación en el juego		<input type="checkbox"/> Diversión	
	<input type="checkbox"/> Rendimiento en el trabajo		<input type="checkbox"/> Consecución de resultados	
	<input type="checkbox"/> Organización en el estudio		<input type="checkbox"/> Dominio del objeto de estudio	
	<input type="checkbox"/> La curiosidad en la indagación y la exploración		<input type="checkbox"/> Búsqueda de conocimiento	
	<input type="checkbox"/> La implicación en la tarea		<input type="checkbox"/> Realización de acciones	
	<input type="checkbox"/> La interacción en la relación		<input type="checkbox"/> Colaboración	

V.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
<input type="checkbox"/> Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias <i>Carácter gnoseológico</i> Hábitos Intelectuales
<input type="checkbox"/> Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria	
<input type="checkbox"/> Función explicativa especulativa y aclaratoria	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos <i>Carácter integral</i> Hábitos Afectivos
<input type="checkbox"/> Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional	
<input type="checkbox"/> Función de comunicación, interacción y cuidado	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos <i>Carácter personal</i> Hábitos Volitivos
<input type="checkbox"/> Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional	
<input type="checkbox"/> Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios <i>Carácter axiológico</i> Hábitos Operativos (Sentido de acción)
<input type="checkbox"/> Función proyectiva normativa y prescriptiva	
<input type="checkbox"/> Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos <i>Carácter patrimonial</i> Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
<input type="checkbox"/> Función cultural, instructiva y de diversificación	
<input type="checkbox"/> Función creadora de identidad e individualización	
<input type="checkbox"/> Función lúdica	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas <i>Carácter espiritual</i> (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
<input type="checkbox"/> Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)	
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
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas instrumentales</b> Saber de experto para conocer. <i>Aprender a conocer</i>	<input type="checkbox"/> Recordar <input type="checkbox"/> Comprender <input type="checkbox"/> Aplicación <input type="checkbox"/> Análisis <input type="checkbox"/> Síntesis
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas técnicas</b> Saber hacer, aplicar y transferir. <i>Aprender a hacer</i>	<input type="checkbox"/> Explicar <input type="checkbox"/> Interpretar <input type="checkbox"/> Modificar <input type="checkbox"/> Innovar
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas Interpersonales-sociales</b> Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. <i>Aprender a convivir</i>	<input type="checkbox"/> Evaluar <input type="checkbox"/> Crear <input type="checkbox"/> Compartir <input type="checkbox"/> Participar <input type="checkbox"/> Colaborar
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas Sistémicas-organizativas</b> Saber organizar y comprender la totalidad. <i>Aprender a estar</i>	<input type="checkbox"/> Gestionar <input type="checkbox"/> Administrar <input type="checkbox"/> Planificar <input type="checkbox"/> Resolver
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas personales</b> Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. <i>Aprender a ser</i>	<input type="checkbox"/> Informar <input type="checkbox"/> Comunicar <input type="checkbox"/> Utilizar <input type="checkbox"/> Conocer <input type="checkbox"/> Clasificar
<input type="checkbox"/> <b>Competencia básica vinculada a áreas:</b> 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. <i>Aprender a construir cultura</i>	<input type="checkbox"/> Controlar <input type="checkbox"/> Reforzar <input type="checkbox"/> Potenciar (empoderar) <input type="checkbox"/> Comparar <input type="checkbox"/> Relacionar <input type="checkbox"/> Indagar



**V.4. 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.*

*V.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 meterlos 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
<b>INTELLECTUALES</b> Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	<b>Son valores tales como:</b> <input type="checkbox"/> Atención <input type="checkbox"/> Selección <input type="checkbox"/> Memoria <input type="checkbox"/> Curiosidad <input type="checkbox"/> Observación <input type="checkbox"/> Fantasía <input type="checkbox"/> Imaginación <input type="checkbox"/> Comprensión <input type="checkbox"/> Argumentación <input type="checkbox"/> Racionalidad <input type="checkbox"/> Criterio <input type="checkbox"/> Juicio
<b>AFECTIVOS</b> Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	<b>Son valores tales como:</b> <input type="checkbox"/> Interés <input type="checkbox"/> Bondad <input type="checkbox"/> Amor <input type="checkbox"/> Altruismo <input type="checkbox"/> Templanza <input type="checkbox"/> Satisfacción <input type="checkbox"/> Polarización <input type="checkbox"/> Generosidad <input type="checkbox"/> Positividad <input type="checkbox"/> Compasión
<b>VOLITIVOS</b> Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	<b>Son valores tales como:</b> <input type="checkbox"/> Perseverancia <input type="checkbox"/> Recompensa <input type="checkbox"/> Lealtad <input type="checkbox"/> Disciplina <input type="checkbox"/> Resiliencia <input type="checkbox"/> Paciencia <input type="checkbox"/> Valentía <input type="checkbox"/> Resistencia <input type="checkbox"/> Autoctonia <input type="checkbox"/> Compromiso
<b>OPERATIVOS</b> Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	<b>Son valores tales como:</b> <input type="checkbox"/> Diligencia <input type="checkbox"/> Iniciativa <input type="checkbox"/> Eficacia <input type="checkbox"/> Eficiencia <input type="checkbox"/> Serenidad <input type="checkbox"/> Liderazgo <input type="checkbox"/> Coherencia <input type="checkbox"/> Responsabilidad <input type="checkbox"/> Sentido del deber simple <input type="checkbox"/> Sentido del deber urgente <input type="checkbox"/> Sentido del deber fundamental
<b>PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA</b> Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	<b>Son valores tales como:</b> <input type="checkbox"/> Asertividad <input type="checkbox"/> Sensatez <input type="checkbox"/> Humildad <input type="checkbox"/> Honorabilidad <input type="checkbox"/> Grandeza de miras <input type="checkbox"/> Autenticidad <input type="checkbox"/> Integridad <input type="checkbox"/> Identidad e individualización <input type="checkbox"/> Sentido de pertenencia <input type="checkbox"/> Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa <input type="checkbox"/> Justicia <input type="checkbox"/> Autonomía <input type="checkbox"/> Idoneidad <input type="checkbox"/> Conciencia moral
<b>CREATIVOS, INNOVADORES</b> Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	<b>Son valores tales como:</b> <input type="checkbox"/> Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia) <input type="checkbox"/> Recursividad <input type="checkbox"/> Emprendimiento <input type="checkbox"/> Competitividad <input type="checkbox"/> Simbolización <input type="checkbox"/> Innovación <input type="checkbox"/> Conciencia de ser en el mundo <input type="checkbox"/> Conciencia de estar en el mundo <input type="checkbox"/> Conciencia de mentalidad <input type="checkbox"/> Sentido de trascendencia <input type="checkbox"/> Conciencia de espiritualidad <input type="checkbox"/> Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico) <input type="checkbox"/> Conciencia de relación entre lo físico y lo mental <input type="checkbox"/> Sentido de inmanencia <input type="checkbox"/> Sentido de religación <input type="checkbox"/> Sentido estético
<b>DE LA DIVERSIDAD CULTURAL</b> Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	<b>Son valores tales como:</b> <input type="checkbox"/> Tolerancia <input type="checkbox"/> Relaciones de multiculturalidad <input type="checkbox"/> Relaciones de pluralismo <input type="checkbox"/> Alteridad <input type="checkbox"/> Relaciones de igualdad <input type="checkbox"/> Relaciones de equivalencia <input type="checkbox"/> Relaciones de apertura <input type="checkbox"/> Relaciones de diversidad <input type="checkbox"/> Relaciones de diferencia <input type="checkbox"/> Relaciones de integración territorial de diferencias culturales <input type="checkbox"/> Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad

<b>TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES</b> Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	<b>Son valores tales como:</b>		
	<input type="checkbox"/> La territorialidad	<input type="checkbox"/> La globalidad	<input type="checkbox"/> La localidad
	<input type="checkbox"/> El desarrollo cívico nacional	<input type="checkbox"/> Transnacional y planetario	<input type="checkbox"/> La participación
	<input type="checkbox"/> La socialización	<input type="checkbox"/> La cooperación	<input type="checkbox"/> El desarrollo solidario
	<input type="checkbox"/> Lo glocal	<input type="checkbox"/> Lo virtual	
<b>TEMPORALES, DE PERMANENCIA</b> Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	<b>Son valores tales como:</b>		
	<input type="checkbox"/> Lo permanente	<input type="checkbox"/> Lo ocasional	<input type="checkbox"/> Lo continuo
	<input type="checkbox"/> Lo diacrónico	<input type="checkbox"/> Lo intemporal	<input type="checkbox"/> Lo procesual
	<input type="checkbox"/> Lo habitual	<input type="checkbox"/> Lo acostumbrado	<input type="checkbox"/> Lo usual
	<input type="checkbox"/> Lo normal	<input type="checkbox"/> Lo duradero	<input type="checkbox"/> Lo perecedero
<b>FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD</b>  Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica  (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:		
	<input type="checkbox"/> Estético-artística	<input type="checkbox"/> Filosófico-trascendental	<input type="checkbox"/> Virtual
	<input type="checkbox"/> Psico-social	<input type="checkbox"/> Científico- tecnológica	<input type="checkbox"/> Económica
	<input type="checkbox"/> Físico-natural	<input type="checkbox"/> Geográfico-ambiental	<input type="checkbox"/> Ética
	<input type="checkbox"/> Histórica	<input type="checkbox"/> Literaria	<input type="checkbox"/> Cívico-política
	<input type="checkbox"/> Bio-sanitaria	<input type="checkbox"/> Antropológico-cultural	<input type="checkbox"/> Otras:
	<b>En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:</b>		
	<input type="checkbox"/> Los corporales y estéticos	<input type="checkbox"/> Los ambientales	
	<input type="checkbox"/> Los económicos	<input type="checkbox"/> Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
	<input type="checkbox"/> Los tecnológicos	<input type="checkbox"/> Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	
	<input type="checkbox"/> Los artísticos. Señale a continuación los 5 más frecuentes:		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes plásticas o espaciales	<input type="checkbox"/> Artes Corporales
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes escénicas y musicales	<input type="checkbox"/> Artes sonoras; visuales y cinematográficas
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes gastronómicas y culinarias	<input type="checkbox"/> Artes ornamentales
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes gráficas	<input type="checkbox"/> Artes virtuales
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes fotográficas y del diseño	<input type="checkbox"/> Artes literarias	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes populares	<input type="checkbox"/> Artesanía	
<input type="checkbox"/> Otros:			
<b>Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA</b>  (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación)  Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida		
	<input type="checkbox"/> Participación en el juego	<input type="checkbox"/> Diversión	
	<input type="checkbox"/> Rendimiento en el trabajo	<input type="checkbox"/> Consecución de resultados	
	<input type="checkbox"/> Organización en el estudio	<input type="checkbox"/> Dominio del objeto de estudio	
	<input type="checkbox"/> La curiosidad en la indagación y la exploración	<input type="checkbox"/> Búsqueda de conocimiento	
	<input type="checkbox"/> La implicación en la tarea	<input type="checkbox"/> Realización de acciones	
	<input type="checkbox"/> La interacción en la relación	<input type="checkbox"/> Colaboración	
	<input type="checkbox"/>		

V.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
<input type="checkbox"/> Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias <i>Carácter gnoseológico</i> Hábitos Intelectuales
<input type="checkbox"/> Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria	
<input type="checkbox"/> Función explicativa especulativa y aclaratoria	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos <i>Carácter integral</i> Hábitos Afectivos
<input type="checkbox"/> Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional	
<input type="checkbox"/> Función de comunicación, interacción y cuidado	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos <i>Carácter personal</i> Hábitos Volitivos
<input type="checkbox"/> Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional	
<input type="checkbox"/> Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios <i>Carácter axiológico</i> Hábitos Operativos (Sentido de acción)
<input type="checkbox"/> Función proyectiva normativa y prescriptiva	
<input type="checkbox"/> Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos <i>Carácter patrimonial</i> Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
<input type="checkbox"/> Función cultural, instructiva y de diversificación	
<input type="checkbox"/> Función creadora de identidad e individualización	
<input type="checkbox"/> Función lúdica	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas <i>Carácter espiritual</i> (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
<input type="checkbox"/> Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)	
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
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas instrumentales</b> Saber de experto para conocer. <i>Aprender a conocer</i>	<input type="checkbox"/> Recordar <input type="checkbox"/> Comprender
	<input type="checkbox"/> Aplicación <input type="checkbox"/> Análisis <input type="checkbox"/> Síntesis
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas técnicas</b> Saber hacer, aplicar y transferir. <i>Aprender a hacer</i>	<input type="checkbox"/> Explicar <input type="checkbox"/> Interpretar
	<input type="checkbox"/> Modificar <input type="checkbox"/> Innovar
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas Interpersonales-sociales</b> Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. <i>Aprender a convivir</i>	<input type="checkbox"/> Evaluar <input type="checkbox"/> Crear
	<input type="checkbox"/> Compartir <input type="checkbox"/> Participar <input type="checkbox"/> Colaborar
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas Sistémicas-organizativas</b> Saber organizar y comprender la totalidad. <i>Aprender a estar</i>	<input type="checkbox"/> Gestionar <input type="checkbox"/> Administrar
	<input type="checkbox"/> Planificar <input type="checkbox"/> Resolver
<input type="checkbox"/> <b>Competencias genéricas personales</b> Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. <i>Aprender a ser</i>	<input type="checkbox"/> Informar <input type="checkbox"/> Comunicar
	<input type="checkbox"/> Utilizar <input type="checkbox"/> Conocer <input type="checkbox"/> Clasificar
<input type="checkbox"/> <b>Competencia básica vinculada a áreas:</b> 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. <i>Aprender a construir cultura</i>	<input type="checkbox"/> Controlar <input type="checkbox"/> Reforzar <input type="checkbox"/> Potenciar (empoderar)
	<input type="checkbox"/> Comparar <input type="checkbox"/> Relacionar <input type="checkbox"/> Indagar

## 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 (lo construimos, valorando 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 (agentes, procesos, producto y medios) 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 (en objetivos, contenidos, actividades y evaluación) 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.

El diseño es un paso intermedio de concreción de modelo y ámbito de educación respecto del programa elaborado para intervenir; el programa es la operativización del diseño y el diseño ajusta el ámbito a los medios. Para nosotros el diseño no es el modelo educativo, ni el método, ni el programa, ni el plan de estudios, ni la arquitectura curricular. El modelo se une a la orientación formativa temporal. 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.

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 la vertebración, organizada en niveles y grados, del sistema escolar y del sistema educativo con el sistema cultural, utilizando como elemento de categorización los problemas y tareas que se plantean y resuelven con el conocimiento de la educación y la política educativa. para el logro de la educación de calidad, haciendo viable la ciudad educadora y la ciudad creativa. Ni es un diseño instructivo, ni es un diseño curricular. Y, a su vez, el diseño educativo añade a la arquitectura curricular la 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).

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 (Tourrián, 2020a y 2021a).

El diseño educativo, la intervención pedagógica y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica. Construimos ámbitos de educación valorando las áreas de experiencia cultural como educativas y la intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo.

Y para facilitar la tarea del profesional de la educación en todo este proceso de hacer el diseño educativo, construir el ámbito de educación y generar la intervención pedagógica hemos creado los Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica, segunda fase (CPM2<sup>ª</sup>F) dentro de la línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación (PM-CAE) que nosotros estamos aplicando en el proyecto PIIR-004 Educar con las áreas culturales, Educere Area (integración pedagógica de valores educativos comunes y específicos en la intervención desde el diseño educativo del ámbito de educación construido), cuyas matrices recogemos a continuación como Anexos matriciales (Tourrián, 2023c).

*ANEXO 1A. Matriz CPM2°F-1.*

*Cuánto del ámbito de educación identifiico. Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito*

Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes

**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)

**Principios de intervención pedagógica en los que vamos a fundamentar la acción:** realidad y normatividad en el conocimiento; especificidad, especialización y competencia para la función; autoridad institucionalizada en la acción profesional; libertad compasiva en la relación; actividad controlada en los agentes; dirección temporal en los procesos; significado y finalidad en los productos alcanzados; oportunidad organizativa en los medios

*Fuente:* Elaboración propia (continúa en la página siguiente).

## ANEXO 1B. Matriz CPM2°F-1.

**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 relacionador* (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, perfeccionarse, instruirse, formarse,
- divertirse, consecución de resultados, dominio del objeto de estudio, búsqueda de conocimiento, realización de acciones, colaborar.

**Principios de educación 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) con el contenido de las áreas de experiencia cultural.
- Participación, rendimiento, organización, curiosidad, implicación, interacción.

Continúa en la página siguiente

*ANEXO 1C. Matriz CPM2°F-1.*

*Cuánto del ámbito de educación identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito*

Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes

**Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar con la materia integrada en un nivel escolar dentro del sistema educativo:**

**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 2A. Matriz CPM2°F-2.**Cuánto del diseño educativo identifiico. Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo*

Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes

**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)

**Principios de intervención pedagógica en los que vamos a fundamentar la acción:** realidad y normatividad en el conocimiento; especificidad, especialización y competencia para la función; autoridad institucionalizada en la acción profesional; libertad compasiva en la relación; actividad controlada en los agentes; dirección temporal en los procesos; significado y finalidad en los productos alcanzados; oportunidad organizativa en los medios

*Fuente:* Elaboración propia (continúa en la página siguiente).

ANEXO 2B. Matriz CPM2<sup>q</sup>F-1.

**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 relacionador* (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, perfeccionarse, instruirse, formarse,
- divertirse, consecución de resultados, dominio del objeto de estudio, búsqueda de conocimiento, realización de acciones, colaborar.

**Principios de educación 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) con el contenido de las áreas de experiencia cultural.
- Participación, rendimiento, organización, curiosidad, implicación, interacción.

Continúa en la página siguiente

*ANEXO 2C. Matriz CPM2°F-1.*

*Cuánto del diseño educativo identifiico. Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo*

Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes

**Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar con la materia integrada en un nivel escolar dentro del sistema educativo:**

**(Elige la que más se ajuste 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.

**Medios externos:** Actividad común externa; deberes; premios; castigos; recursos materiales; actividades instrumentales propias de la actividad común externa (lectura, escritura, calculo, dibujo, ritmo, por ejemplo, u otras).

*Fuente:* Elaboración propia.

ANEXO 3. Matriz CPM2<sup>af</sup>-3.**Cuánto hay de educación común en una materia escolar**

Marca los valores educativos comunes que promueves desde la materia que impartes

Tipos de valores	Valores comunes de educación
<b>INTELECTUALES</b> (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. <b>Son valores tales como:</b> Atención, selección, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión, Argumentación, racionalidad, criterio, juicio, etc.
<b>AFECTIVOS</b> (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. <b>Son valores tales como:</b> Interés, satisfacción, Polarización, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, compasión, positividad, etc.
<b>VOLITIVOS</b> (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. <b>Son valores tales como:</b> Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, Disciplina, Resiliencia, autoctonía, compromiso etc.
<b>OPERATIVOS</b> (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 y coherente. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia. <b>Son valores tales como:</b> Diligencia, Serenidad, Iniciativa, Liderazgo, Eficacia, Eficiencia, coherencia, responsabilidad, sentido del deber simple, sentido del deber urgente y sentido del deber fundamental, etc.



<p><b>PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA</b> (Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos) Carácter patrimonial de educación</p>	<p>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 idóneo, justicia y conciencia moral. <b>Son valores tales como:</b> Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, identidad e individualización, Sentido de intimidad y pudor en la acción interna y externa, justicia, autonomía, idoneidad, conciencia moral, etc.</p>
<p><b>CREATIVOS, INNOVADORES</b> (Actividad interna relacionada: crear, simbolizar) Carácter espiritual de educación</p>	<p>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), conciencia y capacidad de notación, la significación 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. <b>Son valores tales como:</b> Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia), Recursividad, Emprendimiento, Competitividad, Simbolización, Innovación, conciencia de ser en el mundo, conciencia de estar en el mundo, conciencia de espiritualidad, conciencia de mentalidad, conciencia de relación entre lo físico y lo mental, conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico), sentido de inmanencia, sentido de transcendencia, sentido de religación, sentido estético, etc.</p>
<p><b>DE LA DIVERSIDAD CULTURAL</b> (categoría conceptual de sentido pedagógico: género)</p>	<p>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. <b>Son valores tales como:</b> tolerancia, alteridad, relaciones de integración territorial de diferencias culturales, de inclusión transnacional de la diversidad, de multiculturalidad, de pluralismo, de participación, de apertura, de diversidad, de diferencia, de igualdad, de equivalencia, etc.</p>

<p><b>TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES</b> (categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio)</p>	<p>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. <b>Son valores tales como:</b> 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.</p>
<p><b>TEMPORALES, DE PERMANENCIA Y CAMBIO</b> (categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo)</p>	<p>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. <b>Son valores tales como:</b> lo permanente, lo ocasional, lo continuo, lo sincrónico, lo diacrónico, lo intemporal, lo procesual, lo tradicional, lo habitual, lo acostumbrado, lo usual, lo inusual, lo normal, lo duradero, lo precedero, lo temporal, etc.</p>
<p><b>FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD</b>  categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica</p>	<p>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.</p> <p>En la formación interesada, buscamos valores formativos vinculados al conocimiento, la producción y la transformación de la realidad, en relación con las diversas áreas de experiencia cultural convertidas en ámbitos de educación.</p> <p>Son los valores reconocidos socialmente en las áreas de experiencia o en las materias escolares para conocer, producir y transformar la realidad y el entorno, atendiendo a nuestra condición individual, social, histórica y de especie: 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.</p> <p>Son valores de la formación interesada en aquello que se identifica con el conocimiento, la transformación y la producción de bienes desde la</p>

<p><b>(Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)</b></p>	<p>formación general de la condición humana en cada orientación formativa temporal dentro de un territorio con las áreas de experiencia cultural y las materias escolares.</p> <p>En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los <b>valores tales como</b>: 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).</p>
<p><b>Valores comunes Vinculados a la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación)</b></p> <p><b>Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación</b></p>	<p>Son valores vinculados a la participación en el juego, el rendimiento en el trabajo, la organización en estudio, la curiosidad en la indagación y la exploración, la implicación en la tarea y la interacción en la relación.</p> <p><b>Son valores tales</b> como la diversión, la consecución de resultados, el dominio del objeto de estudio, la búsqueda de conocimiento, la realización de acciones, la colaboración.</p>

*Fuente.* Touriñán, 2014a, pp. 699-701. Elaboración propia.

## ANEXO 4. Matriz CPM2ªF-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*

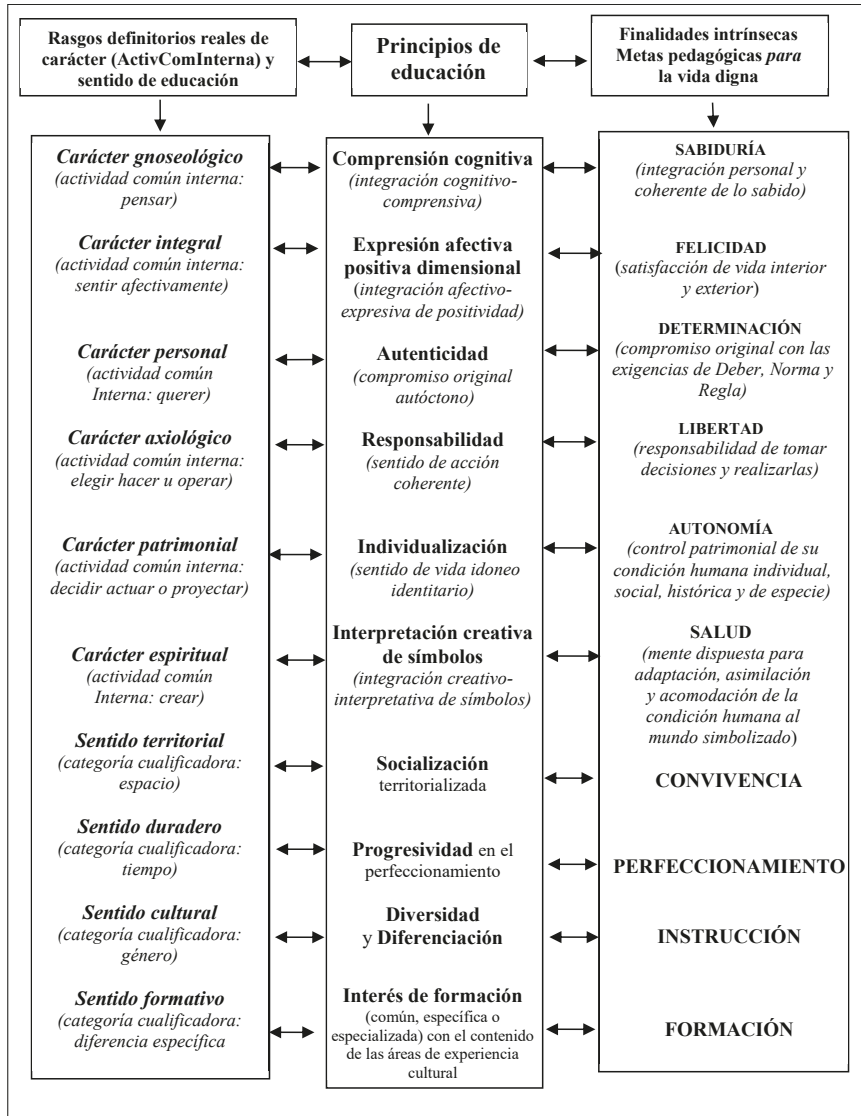
Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos	Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos
<p><i>Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento</i></p> <p><i>Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria</i></p> <p><i>Función explicativa especulativa y aclaratoria</i></p> <p><i>Función expresiva de goce y disfrute estético, afectivo y emocional</i></p> <p><i>Función de comunicación, interacción y cuidado</i></p> <p><i>Función interpretativa de representación simbólica, notativa y significacional</i></p> <p><i>Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado</i></p> <p><i>Función proyectiva normativa y prescriptiva</i></p> <p><i>Función socializadora de ritos, mitos, usos y costumbres</i></p> <p><i>Función cultural, instructiva y de diversificación</i></p> <p><i>Función creadora de identidad e individualización</i></p> <p><i>Función lúdica</i></p> <p><i>Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)</i></p>	<p><b>Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias</b> <i>Carácter gnoseológico</i> Hábitos Intellectuales</p> <p><b>Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos</b> <i>Carácter integral</i> Hábitos Afectivos</p> <p><b>Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos</b> <i>Carácter personal</i> Hábitos Volitivos</p> <p><b>Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios</b> <i>Carácter axiológico</i> Hábitos Operativos (Sentido de acción)</p> <p><b>Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos</b> <i>Carácter patrimonial</i> Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)</p> <p><b>Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas</b> <i>Carácter espiritual</i> (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales</p>	<p><b>Competencias genéricas instrumentales</b> (saber de experto para conocer). <i>Aprender a conocer</i></p> <p><b>Competencias genéricas técnicas</b> (Saber hacer, aplicar y transferir). <i>Aprender a hacer</i></p> <p><b>Competencias genéricas Interpersonales-sociales</b> (Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo). <i>Aprender a convivir</i></p> <p><b>Competencias genéricas Sistémicas-organizativas</b> (Saber organizar y comprender la totalidad). <i>Aprender a estar</i></p> <p><b>Competencias genéricas personales</b> (Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad). <i>Aprender a ser</i></p> <p><b>Competencia básica vinculada a áreas:</b> 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. <i>Aprender a construir cultura</i></p>	<p><b>Recordar y comprender</b></p> <p><b>Aplicación, análisis y síntesis</b></p> <p><b>Explicar e interpretar</b></p> <p><b>Modificar e innovar</b></p> <p><b>Evaluar y crear</b></p> <p><b>Compartir, participar y colaborar</b></p> <p><b>Gestionar y administrar</b></p> <p><b>Planificar y Resolver</b></p> <p><b>Informar y comunicar</b></p> <p><b>Utilizar, Conocer y clasificar</b></p> <p><b>Controlar, reforzar y potenciar (empoderar)</b></p> <p><b>Comparar, relacionar e indagar</b></p>

*Fuente:* Elaboración propia.

ANEXO 5A. Plantilla transversal CPM2ªF.

Relación entre rasgos definitorios reales de la educación (Act. Común Interna y Sentido), principios de educación y finalidades intrínsecas (Metas pedagógicas para la vida digna)

Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes

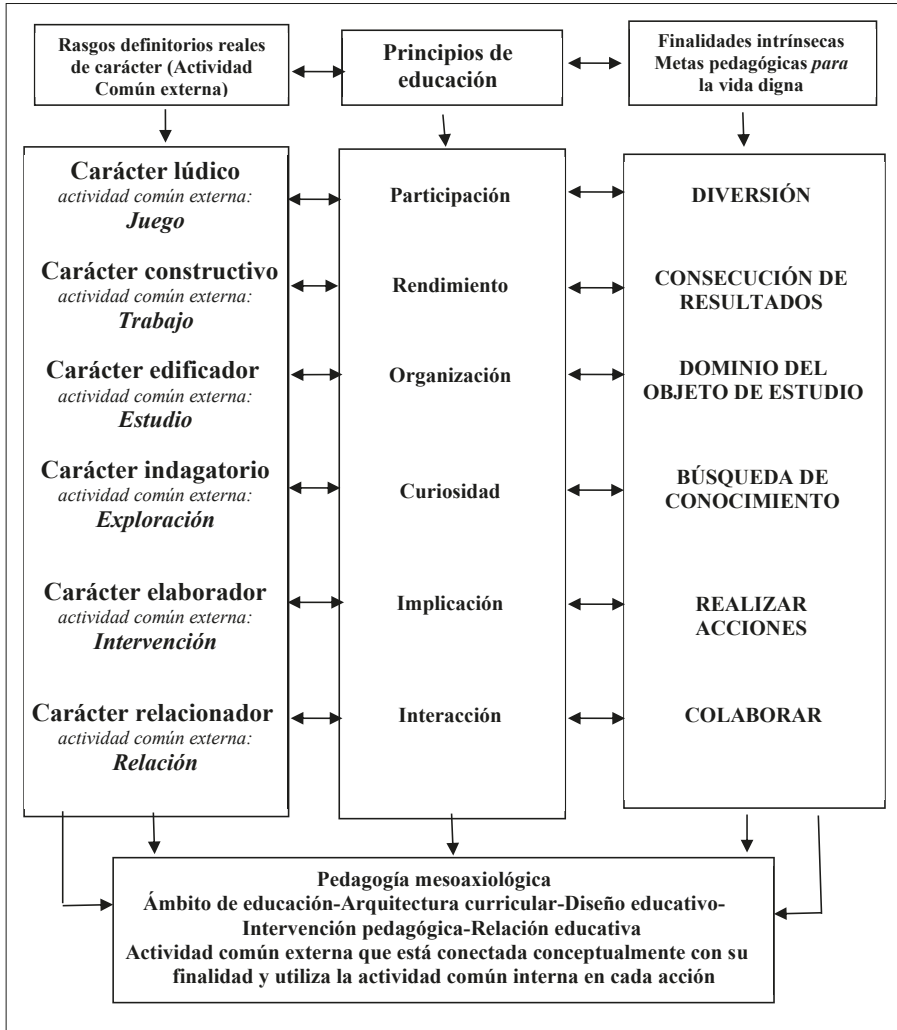


Fuente: Elaboración propia.

## ANEXO 5B. Plantilla transversal CPM2ªF.

*Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas*

*Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes*



*Fuente: Elaboración propia.*

### ANEXO 6: 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 que se integra en la arquitectura escolar

Es el área de experiencia valorada educativamente y, por ello, integra los siguientes 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); Aceptación técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar con la materia integrada en un nivel y grado concreto dentro del sistema educativo.

El ámbito de educación se integra, atendiendo a niveles del sistema educativo y grados de escolarización, en la *arquitectura curricular*, que representa la vertebración, organizada en grados y niveles, del sistema educativo y del sistema escolar con el sistema cultural para el logro de la educación de calidad, haciendo viable la ciudad educadora y la ciudad creativa.

#### Diseño educativo que se operativiza en el programa

Ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir, contando con los medios internos y externos pertinentes en cada nivel escolar.

El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espaciotemporal de los elementos estructurales que hay que controlar en una acción (agentes, procesos, producto y medios) 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: Elaboración propia

La Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional, es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía que se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados, que tienen Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/661 y efectos de 25 mayo de 2022:

*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. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que se produce es buscada en cada actuación para lograr 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. 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 y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo



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. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención

*La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la 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, 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.*



**NOTAS  
BIOGRÁFICAS**



### **Antonio Bernal Guerrero**

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla y doctor por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, con premio extraordinario. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Sevilla. Ha sido profesor visitante de la Universidade Nova de Lisboa, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, Ciudad de México) y de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP, Puebla, México). Fundador y director del Grupo de Investigación Pedagógica de la Persona (GIPEPERSE). Ha realizado más de dos centenares de publicaciones en medios acreditados de ámbito nacional e internacional. Ha dirigido diversos proyectos de investigación competitivos de ámbito autonómico y nacional, y presidido varios congresos nacionales e internacionales en el ámbito de las ciencias de la educación. Miembro de la Red de Excelencia “Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento” (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades). Experto de diversas agencias de evaluación de la calidad educativa y acreditación e investigación del profesorado universitario. Ha sido experto de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, Programa Academia) y miembro de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI, Comité de Ciencias de la Educación). Actualmente, es coordinador del programa de Doctorado en Educación y coordinador de todos los programas de Doctorado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Sevilla.

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

Licenciada en Filosofía y Ciencias (Sección Pedagogía) por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Doctora en Pedagogía por la USC. Auxiliar de Enfermería y Auxiliar de Farmacia. Profesora Contratada Doctora en la USC. Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Psicología y Facultad de Enfermería de la USC. Docencia de Grado en Educación Social y Pedagogía en el área de la Intervención Pedagógica en Personas Adultas y Mayores y Educación a lo Largo de la Vida. Docencia en Máster Universitario en

Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario en las materias Educación, emociones y afectividad a través del cine y Personas Mayores, Memoria Comunitaria y Patrimonio Educativo. Docente del Máster en Gerontología en la Intervención Pedagógica en Gerontología en la materia Intervención Sociopedagógica en Gerontología. Docente en el Máster de Psicogerontología en la materia Educación Permanente y Envejecimiento. Docente del Programa Universitario para Mayores de la USC: IV Ciclo en la materia Aprendizaje Emocional y Bienestar.

Investigación: Educación Afectivo-Emocional, Pedagogía Gerontológica, Binomio artes y educación: Cine y música, procesos educativos e Intervención Pedagógica.

Miembro del Grupo de Investigación GI-1451 Terceira Xeración (TeXe). Universidad de Santiago de Compostela

<http://www.usc.es/gl/departamentos/pedagogia-didactica/terceira.html>

En Dialnet se recogen de su producción 75 publicaciones: 24 Artículos de revistas 54 Colaboraciones en obras colectivas, 1 Libro y 2 Tesis dirigidas.

### **Silvana Longueira Matos**

Licenciada en Pedagogía y Doctora en Pedagogía con Premio Extraordinario. Actualmente es profesora del área de Teoría e Historia de la Educación y miembro del Grupo de Investigación Terceira Xeración de la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación se centran en el desarrollo de las artes como ámbito de educación y en la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial. En 2015 recibe el Premio «Mención de Honor al Mérito Iberoamericano Pedagógico, Investigativo y a la Producción Intelectual» de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE).

Ha coordinado el Plan de Desarrollo Sostenible de la USC entre 2014 y 2022; ha participado en el Grupo de Trabajo de Educación para el Desarrollo del Consejo Estatal de Cooperación del Ministerio de Asuntos Exteriores, UE y Cooperación; vocal del Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo

(OCUD). Forma parte como experta del *Consello Galego de Cooperación para o Desenvolvemento* (CONGACODE) de la *Xunta de Galicia*; vocal de la Red Española de Estudios del Desarrollo (REEDES); miembro del Grupo de Trabajo de Sostenibilización Curricular de la Comisión Sectorial CRUE-Sostenibilidad; y, forma parte del Grupo de expertos de Crue para asesoramiento de la Secretaría de Estado en temas de Agenda 2030.

### **M.<sup>a</sup> Josefa Mosteiro García**

Profesora contratada doctora del área MIDE de la Universidad de Santiago de Compostela. Secretaria de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Miembro del Grupo de investigación IDEA (Investigación, Diagnóstico Educativo y Evaluación) y de la “Red Iberoamericana de Investigación en Integridad Académica” (Red-IA). Sus líneas de investigación principales son honestidad e integridad académica y atención a la diversidad y educación inclusiva de las que han derivado proyectos y publicaciones en revistas científicas de impacto.

### **Gerardo Ojeda Castañeda**

Miembro de la RIIEL, Red Internacional de Investigación de Educación el Línea del ECESELI, Espacio Común de Educación Superior en Línea de la UDUALC, Unión de Universidades de América Latina y El Caribe, actualmente es un profesional independiente que se dedica a la consultoría sobre el audiovisual y la comunicación educativa, cultural y divulgación del conocimiento científico. Ha sido coordinador general académico del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), director técnico del Centro de Medios Audiovisuales de la UNED, secretario general de la Asociación de la Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI). Fue secretario general de la Asociación Española de Cine e Imágenes Científicas (ASECIC) en Madrid, España. Ingeniero civil por la UNAM de México y con estudios de posgrado en comunicación y cine en la Universidades París III Sorbona Nueva y París 7 Jussieu y en sociología del conocimiento por la Universidad de Tours, Francia, tiene un Doctorado en Ciencias de la Información en la Universidad Complutense de Madrid.

### **Pedro Ortega Ruiz**

Es doctor en Pedagogía y Premio Extraordinario de Doctorado. Ha cursado estudios de Pedagogía en la Universidad Pontificia Salesiana de Roma, en la Universidad de Valencia y de Murcia. Catedrático jubilado de Teoría e H<sup>a</sup> de la Educación en la Universidad de Murcia. Es coautor de los libros: *La enseñanza de actitudes y valores* (1986); *La tolerancia en la escuela* (1996); *Valores y educación* (1996); *Los valores en la educación* (2001); *La educación moral del ciudadano de hoy* (2001); *Conflicto en las aulas* (2003); *La educación para la convivencia en una sociedad plural* (2010); *Educar desde la precariedad* (2013); *Una escuela con rostro humano* (2017); *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad* (2019). Profesor invitado en la Cátedra Distinguida de Educación y Valores de CetyS-Universidad (México). Es director de la Red Internacional de Pedagogía de la Alteridad, de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE). Actualmente investiga en educación moral desde la perspectiva de E. Levinas.

### **M.<sup>a</sup> del Carmen Pereira Domínguez**

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Comillas y Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Ciencias de la Educación, Sección Pedagogía, por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Titular de Teoría de la Educación de la Universidad de Vigo (Jubilada). Investigación: Formación Permanente del Profesorado, Educación en Valores e Intervención Pedagógica con el cine. Colaboradora en Doctorado de Calidad Interuniversitario

(<http://doctoequidad.uvigo.es>).

Coordinadora de la Sección Filmoteca Revista Padres y Maestros: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros>.

Miembro del Grupo de Investigación GI-1451 Terceira Xeración (TeXe). Universidad de Santiago de Compostela

<http://www.usc.es/gl/departamentos/pedagogia-didactica/terceira.html>

En Dialnet se recogen de su producción 195 publicaciones: 136 Artículos de revistas, 49 Colaboraciones en obras colectivas, 4 Reseñas, 7 Libros, 3 Tesis dirigidas y 2 publicaciones Coordinadas.



### **Ana M.<sup>a</sup> Porto Castro**

Profesora titular del área MIDE de la Universidad de Santiago de Compostela. Coordinadora del Grupo de investigación IDEA (Investigación, Diagnóstico Educativo y Evaluación) y directora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro de la “Red Iberoamericana de Investigación en Integridad Académica” (Red-IA). Las líneas de investigación principales en las que trabaja son honestidad e integridad académica y atención a la diversidad y educación inclusiva, de las que han derivado proyectos de investigación, tesis de doctorado y publicaciones en revistas científicas de impacto.

### **María Quintas Sotelo**

Diplomada en Educación Social por la Universidad de Vigo. Graduada en Psicología por la Universitat Oberta Catalunya. UOC. Máster en Psicología Clínica y Psicoterapia Infanto-Juvenil. ISFAP. Mediadora Familiar, Mediadora en Educación para la Salud y en prevención de conductas violentas. Informadora Juvenil. Formadora y Educadora en Resolución de Conflictos, Educación Afectivo Sexual y Drogodependencia. Coach en Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales. Coordinadora del Grupo de Infancia y Adolescencia Escravellando del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Galicia (CEESG). Integrante de la Comisión de ética y bienestar profesional del CEESG.

### **Eduardo Romero Sánchez**

Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Licenciado y Doctor en Pedagogía con Premio Final de Licenciatura y Premio Extraordinario de Doctorado. Coordinador General de la Red Iberoamericana para el Desarrollo de la Identidad Profesional del Docente (RIDIPD). Responsable de Investigación del Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia (OES). Miembro del Grupo de Investigación “Educación en Valores”. Docente en títulos de Grado, Máster y Doctorado vinculado a las asignaturas “Antropología de la Educación”, “Teoría de la Educación”, “Ciudadanía y Educación”, e “Inmigración, Identidad y Cultura”. Profesor de la Cátedra Distinguida PIMSA

de Educación en valores de CETYS Universidad (México). Calificado como Excelente en el Programa de Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado de la UMU (DOCENTIA-UMU) verificado por la ANECA. Ha realizado varias estancias nacionales e internacionales entre la que destacan la realizada en el Institute of Education (University of London) como Academic Visiting junto al profesor Paul Standish. Es autor de unas sesenta publicaciones entre artículos en revistas científicas, libros y capítulos de libro. Sus líneas de investigación se ubican en las áreas de Filosofía y Teoría de la Educación y abordan temas como la pedagogía de la alteridad, la dimensión ética de la educación y los procesos de exclusión social y educativa. Es revisor de varias revistas y cuenta con dos sexenios de investigación acreditados por la CNEAI.

### **Rafael Sáez Alonso**

Profesor Titular de Universidad desde el día 1 de octubre de 1984 en la Universidad Complutense de Madrid. Doctor en Pedagogía y Premio Extraordinario de doctorado, con una amplia trayectoria en investigación en el ámbito de la Teoría de la Educación, de la Investigación Pedagógica, de la Educación y Comunicación Intercultural, del Análisis e investigación en el área de MENORES en desamparo / conflicto social, etc. desarrollando diferentes proyectos en las citadas temáticas.

Investigador en la Educación y Comunicación Interculturales, ha realizado estancias en Ginebra y París, subvencionado por el programa ERASMUS para hacer un estudio comparativo entre la educación intercultural en Suiza, Francia y España.

Es autor de libros y artículos entre los que podemos destacar: "Los juegos psicológicos según el Análisis Transaccional. Dos no juegan, si uno no quiere". "Vivir interculturalmente: Aprender un nuevo estilo de vida". "Teoría de la educación, Metodología y focalizaciones. La Mirada pedagógica" (Coautor)". "Terapia Transaccional. Una psicología satisfactoria y sorprendente de las relaciones humanas".

Destacamos las investigaciones realizadas sobre: "Contribuciones del Análisis Transaccional al estudio de la comunicación intercultural". "La educación intercultural". "Emigración,

Sociedad Civil, nueva civilización”. “Pautas de acción para la convivencia cívica: El desarrollo de la actitud intercultural”.

### **Miguel Ángel Santos Rego**

Miguel A. Santos Rego es Catedrático de Universidad, de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), con especial dedicación al estudio de la Teoría de Procesos Educativos, la Pedagogía Intercultural y las Metodologías Activas de Aprendizaje en la Educación Superior. Su labor docente e investigadora se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación y, más concretamente, en el Departamento de Pedagogía y Didáctica, del que es director desde el año 2016. Anteriormente ocupó los cargos de Vicerrector de Profesorado de la USC (1994-1998) y director de su Instituto de Ciencias de la Educación (1998-2006). Fue miembro del Consejo Escolar de Galicia durante quince años. Actualmente es el presidente de la Comisión Gallega de Informes, Evaluación, Certificación y Acreditación (CGIACA) en el marco de la Agencia para la Calidad del sistema Universitario de Galicia (ACSUG). Ha escrito y/o servido como *editor* de unos 25 libros, además de ser autor de más de 60 capítulos de libro y 140 artículos, algunos en Revistas de reconocido impacto internacional. Ha dirigido unas 35 tesis doctorales y ha sido reconocido con el Primer Premio Nacional de Investigación Educativa por parte del Ministerio de Educación del Gobierno de España en 2007-2008.

### **José Manuel Touriñán López**

Nació en 1951. Maestro de Enseñanza Primaria (1969). Licenciado (1974), Doctor en Filosofía y Letras (sección de Pedagogía) (1978). Premio extraordinario en ambos casos y premio fin de carrera, 1976. Profesor adjunto, 1980. Catedrático de Universidad, 1988. Docencia en Teoría de la Educación, Política de la Educación y Función Pedagógica. 48 años de profesor de universidad (1974-2022). Profesor emérito desde 2022.

Autor de 300 estudios (artículos y capítulos de libros especializados), de más de 50 libros como autor único y de más de 10 en coautoría. Evaluador-auditor de programas universitarios, proyectos de investigación y publicaciones científicas en organismos oficiales y revistas profesionales. Director de la

Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, patrocinada por Redipe.

Director de revista de educación, director de fundación cultural (1999-2002). Creador de revista científica. Creador y gestor de la Red de cooperación al desarrollo. Secretario de facultad. Director de departamento universitario. Director Xeral de ordenación universitaria y política científica y de universidades e investigación (1990-1997). Oficina estatal de ciencia y tecnología (1998-1999). Comisión nacional evaluadora de la actividad investigadora (1991-97). Miembro del grupo SI(e)TE.Educación. Investigador senior del *International Institute for Hermeneutics* desde 2014. Coordinador de la red RIPEME desde 2014. Coordinador, desde su creación (1984), del GI. Tercera Generación, TeXe.

Conferenciante invitado en 150 congresos. 50 eventos nacionales e internacionales organizados. Mérito docente e investigador, 2003. Mérito de Gestión, 2007. Excelencia curricular, 2007 y 2012. Reconocidos 6 tramos de docencia y 6 tramos de investigación (CNEAI). 17 actividades con empresas. 22 proyectos de investigación. 20 actividades de transferencia.

Premio Nacional Fin de Carrera (1976). San José de Calasanz (1976). Profesor Honorario U. Buenos Aires (1993). Insignia de oro USC (1998), y de la UDC (2000). Medalla de plata de Galicia (1998). Premio IAMS-UNESCO compartido (2006). Sarmiento de Honra (2017). Insignia Fonseca (2017). Profesor extra-número U. Varsovia (2017). Premio internacional Educa-Redipe 2019 (Trayectoria profesional), recibido en 2021. Tiene página web especializada y un canal YouTube con más de 65 videos agrupados en secciones de temática pedagógica.

*Línea de investigación actual:* Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación (PM-CAE) y aplicación de los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica, segunda fase (CPM2<sup>a</sup>F) para integrar en el diseño educativo, y desde cada área cultural utilizada como instrumento, valores educativos comunes y valores educativos específicos.

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

**J. M. Touriñán López, Director,**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Más información:**

<http://dondestalaeducacion.com/>

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

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

**J. M. Touriñán López, Director,**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica.  
Cuestiones aplicadas  
(en proceso de edición)

**Más información:**

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



La vertebración del sistema educativo y del sistema escolar con el sistema cultural es una necesidad para el logro de la educación de calidad, si queremos que se haga viable, tanto la ciudad educadora, como la ciudad creativa. Y para afrontar ese reto desde la Pedagogía, hay interrogarse acerca de las cuestiones actuales que afectan al sentido de la metodología de investigación, de la pedagogía y de la educación. De este modo, al responder a cuestiones actuales, mejoramos la construcción de mentalidad y mirada desde las garantías de credibilidad que ofrece la pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación con autonomía funcional en el campo de la investigación.

En perspectiva mesoaxiológica, entender la relación educativa como el medio idóneo para educar es la cuestión actual clave. Y eso implica: 1) reconocer el lugar específico en la interacción educativa de identidades, de la unicidad de la persona-educando y de la relación con el otro y lo otro, como núcleo argumental de la individualización, la socialización, el comunitarismo, la autonomía, la responsabilidad, la autenticidad, el emprendimiento, el sentido de acción y el sentido de vida; 2) defender la integridad en la investigación, el rigor metodológico y la filosofía de la educación como aportación necesaria en la formación del pedagogo, porque el saber acreditado es necesario para construir ámbitos de educación, transformando la información en conocimiento y este en educación; y 3) abordar los usos actuales y futuros de las tecnologías emergentes digitales, el aprendizaje-servicio como filosofía de la acción orientada al uso del saber práctico, la perspectiva pedagógica de la sostenibilidad y, con el cine, una forma de acción educativa sobre el mundo de la afectividad. Esas son las cuestiones actuales que, en perspectiva mesoaxiológica, se abordan en este libro.



editorial  
**redipe**

[www.rediberoamericanapedagogia.com](http://www.rediberoamericanapedagogia.com)