

PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA.

CUESTIONES APLICADAS

*JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ
LAURA TOURIÑÁN MORANDEIRA
(COORDINADORES)*



editorial
redipe

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

**José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Laura TOURIÑÁN MORANDEIRA
(Coordinadores)**

Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (Libro 18)

<http://dondestalaeducacion.com/>

Título:

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

**José Manuel Touriñán López y Laura Touriñán Morandeira
(Coordinadores)**

ISBN: 978-1-957395-41-8

Primera edición, julio 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 Evaluación Educativa

Julio César Arboleda, Ph D. Dirección General Redipe. Grupo de investigación
Educación y Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -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@rediberoamericanapedagogia.com

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



Autores

Marcelino Agís Villaverde

Universidad de Santiago de Compostela.

Floralba del Rocío Aguilar Gordón

Universidad Politécnica Salesiana de Educador.

Julio César Arboleda

Redipe y Universidad de San Buenaventura.

María Julia Diz López

Universidad de Santiago de Compostela.

Álvaro Dosil Rosende

Universidad de Santiago de Compostela.

Nelly Fortes González

Universidad de Santiago de Compostela.

María González Blanco

Universidad de Santiago de Compostela.

María del Carmen Gutiérrez Moar

Universidad de Santiago de Compostela.

Silvana Longueira Matos

Universidad de Santiago de Compostela.

María Esther Oliveira Oliveira

Universidad de Santiago de Compostela.



Autores

Marcos Pequeño Goris

Universidad de Santiago de Compostela.

María Elena Rivoir-González

Universidad de Oviedo.

Antonio Rodríguez Martínez

Universidad de Santiago de Compostela.

Mónica Rodríguez Somoza

Universidad de Santiago de Compostela.

Stefany M. Sanabria Fernandes

Universidad de Santiago de Compostela.

Jorge Soto Carballo

Universidad de Vigo.

Susana Torío-López

Universidad de Oviedo.

José Manuel Touriñán López

Universidad de Santiago de Compostela.

Laura Touriñán Morandeira

Universidad de Santiago de Compostela.

María Paulina Viñuela-Hernández

Universidad de Oviedo.

ÍNDICE DEL LIBRO

INTRODUCCIÓN GENERAL

José Manuel Touriñán López y Laura Touriñán Morandeira 9

CAPÍTULO 1.

La relación artes-educación, en la perspectiva
mesoaxiológica de la pedagogía, implica educar ‘con’
las artes

José Manuel Touriñán López 31

CAPÍTULO 2.

La educación en valores como principio dinamizador
de la práctica educativa

Floralba del Rocío Aguilar Gordón 139

CAPÍTULO 3.

El olvido de la filosofía y sus consecuencias en la
educación

Marcelino Agís Villaverde 191

CAPÍTULO 4.

Neurociencia y educación: descifrando nuevos caminos
en el proceso de aprendizaje

Jorge Soto Carballo 217

CAPÍTULO 5.

Las prácticas reflexivas en la educación. Una
perspectiva pluriversa y comprensivo edificante

Julio César Arboleda 243

CAPÍTULO 6.

Parentalidad positiva y comunicación

*María Paulina Viñuela-Hernández, Susana Torío-López y
María Elena Rivoir-González* 263

CAPÍTULO 7.

La educación para la ciudadanía global. Evolución y
construcción del ámbito de educación

*Stefany M. Sanabria Fernandes, Mónica Rodríguez Somoza y
Silvana Longueira Matos* 309

CAPÍTULO 8.

Educación de las emociones y pedagogía
mesoaxiológica para la inclusión. Una experiencia de
Aprendizaje-Servicio (ApS) USC-Navalón

María Julia Diz López y María del Carmen Gutiérrez Moa 339

CAPÍTULO 9.

Aproximación a la dimensión afectiva de la educación
para la sostenibilidad

Silvana Longueira Matos y Marcos Pequeño Goris 375

CAPÍTULO 10.

Consideraciones acerca de la educación con las
artes visuales y el cine

Nelly Fortes González y Álvaro Dosil Rosende 403

CAPÍTULO 11.

La educación de adultos y el compromiso social. La
experiencia de los programas universitarios para
mayores en la universidad

*María González Blanco, María Esther Olveira Olveira y
Antonio Rodríguez Martínez* 427

CAPÍTULO 12.

Integración de valores educativos comunes y
específicos y de competencias básicas: educando con la
música y con el cine en la formación universitaria para
mayores. Ejemplificación a través de "Nannerl, la
hermana de Mozart"

Laura Touriñán Morandeira 447

NOTAS BIOGRÁFICAS 493

INTRODUCCIÓN GENERAL

En la literatura científica, el término 'aplicada' se entiende en dos acepciones: a) como aplicación de una ciencia al conocimiento de un campo (este es el sentido estricto de la teoría interpretativa como disciplina aplicada). b) como aplicación de una ciencia a la acción y a la resolución de problemas prácticos o a objetivos sociales (es el sentido estricto de las aplicaciones técnicas y de las teorías prácticas).

Ambos sentidos de investigación aplicada han venido contraponiéndose al concepto de investigación tecnológica, dando lugar así a tres categorías: investigación básica (teoría sustantiva), investigación aplicada (teoría interpretativa) e investigación tecnológica. Y desde este marco se entienden los conceptos de disciplina “general” y “aplicada”: Biología general y biología aplicada, Antropología general y aplicada, Pedagogía general y aplicada, y así sucesivamente; dos conceptos que se han integrado en muy diversas ciencias tales como medicina, psicología, sociología, economía, pedagogía, etcétera, en la misma medida en que todas pueden aplicarse a otros conocimientos y a problemas prácticos (CIPM, libro 4)¹.

El sentido primero (a) de investigación aplicada es epistemológicamente similar a la estructura de la investigación básica (patrones de explicación, vinculando condiciones y acontecimientos por medio de teorías). Se conocen como *teorías interpretativas* en el ámbito de la Pedagogía.

El sentido segundo (b) de investigación aplicada tiene epistemológicamente, una estructura similar a la de la investigación tecnológica (transforma una realidad encadenando, por medio de las teorías, un proceso de reglas que permiten lograr las metas construyendo

¹ Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica (CIPM, libro 4). J. M. Touriñán (2023). *Pedagogía General como Teoría de la Educación. Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación*. Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe (ISBN: 978-84-921846-2-0).

las condiciones más adecuadas). Se conocen como *aplicaciones técnicas* y *teorías prácticas* en Pedagogía.

Así, hoy en Pedagogía, se asumen y distinguen dos grandes categorías epistemológicas: la investigación científica y la investigación tecnológica. Cada una de ellas es susceptible, a su vez, de dos estructuras.

- *Investigación científica* (básica y aplicada, entendida esta última en su acepción de teoría interpretativa).
- *Investigación tecnológica* (aplicación de una ciencia a problemas prácticos -aplicaciones técnicas y teorías prácticas- y tecnologías sustantivas o tecnologías específicas, según la corriente de conocimiento).

Ambas categorías tienen un papel específico en la *práctica*, que se entiende aquí como la puesta en acción de la secuencia de intervención concreta en cada caso (CIPM, libro 5)².

En el ámbito de la investigación aplicada, la tecnología admite dos modalidades:

- a) La modalidad de *Aplicación técnica*, defendida por O'Connor, mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico y, por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (O'Connor, 1973, pp. 47-65):

“A” es *dado* como deseable para la educación.

Según las teorías interpretativas “T”, si se dan las condiciones «C», se produce «A».

Constrúyanse las condiciones “C”.

- b) La modalidad de *teoría práctica*, defendida por Hirst (1966, pp. 52-54), mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico, pero no lo son al conocimiento de la educación, y, por

² Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica (CIPM, libro 5). J. M. Touriñán, (2023). *Componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la acción. (Agentes, procesos, producto y medios y principios derivados)*. Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe (ISBN: 978-84-921846-3-7).

consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (Hirst, 1966, pp. 52-54):

“P” es una finalidad educativa *establecida* práxicamente desde el sistema de educación y de acuerdo con las teorías interpretativas.

En las circunstancias dadas, y de acuerdo con las teorías interpretativas, “Q” es la forma más efectiva de lograr “P”.

Por consiguiente, hágase lo que exige “Q”.

Las teorías prácticas son construcciones racionales que dirigen la acción, creando reglas a partir de la combinación de dos entidades distintas: las metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, es decir, elaboradas práxicamente como buenas "aquí y ahora" para el educando y los medios que se adecúan a esas metas, validados siempre por las relaciones establecidas desde las teorías interpretativas.

En el ámbito de la educación como objeto de conocimiento cabe la investigación científica (básica y aplicada o teoría interpretativa) y la investigación tecnológica (aplicaciones técnicas, teorías prácticas y tecnologías específicas o sustantivas). Y también cabe la aplicación de la pedagogía a los problemas prácticos y a las cuestiones sociales, familiares etc. Hablamos, en este caso, de pedagogías aplicadas tales como pedagogía laboral, pedagogía gerontológica, pedagogía social, pedagogía familiar, pedagogía ambiental, pedagogía de las artes, pedagogía del audiovisual y fílmica, pedagogía musical, pedagogía del desarrollo, pedagogía comunitaria, pedagogía de las áreas de experiencia cultural y pedagogía de las formas de expresión, entre otras.

En este libro colectivo, 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, además, es algo que podemos llegar a dominar y comprender, explicar e interpretar, enseñar y realizar; la educación es, también, 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 aplicada a la educación, desde la perspectiva mesoaxiológica; es, por tanto, un libro de pedagogía mesoaxiológica. Y, 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) (CIPM, libro 9)³.

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

³ Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica (CIPM, libro 9). J. M. Touriñán, (2020). *Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. Cali: REDIPE. Red Iberoamericana de Pedagogía Capítulo Estados Unidos. Bowker-Books (ISBN: 978-1-951198-20-6).

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 ((CIPM, libro 2)⁴.

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

⁴ Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica (CIPM, libro 2). J. M. Touriñán (2023). *Conocer áreas culturales, enseñar áreas culturales y educar CON las áreas culturales*. Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe (ISBN: 978-84-921846-0-6).

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 (CIPM, libro 11)⁵.

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. La educación, en perspectiva mesoaxiológica, es tarea, resultado y proceso (CIPM, libro 10)⁶.

⁵ Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica (CIPM, libro 11). J. M. Touriñán (2023). *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education*. Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe. Reedición revisada y ampliada del libro del mismo nombre de 2018 (ISBN: 978-1-945570-57-5).

⁶ Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica (CIPM, libro 10). J. M. Touriñán (2023). *Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica*. Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe. Reedición revisada y ampliada del libro del mismo nombre de 2014 (ISBN: 978-958-58492-6-6).

Desde la perspectiva de la finalidad, la educación es valor (forma la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando) y, dado que los fines son valores que se eligen, la educación es en sí misma una finalidad y un valor que se elige. Como valor, el objetivo fundamental de *la educación, como tarea* es, desde la perspectiva de la definición nominal, el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para elegir, comprometerse, decidir, realizar y relacionarse con los valores que forman la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica. Desde esa misma perspectiva, el objetivo fundamental de *la educación, como resultado*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para elegir, comprometerse, decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con las 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 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.

A su vez, 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 acto educativo su significado real. *Educación es un proceso de formación y construcción* que consiste en realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando, desde la actividad común interna y externa, 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, de acuerdo con las oportunidades

Atendiendo a la definición del término, el significado de 'educación' es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación y ajustado a definición nominal y real. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana (son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales). 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.

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*).

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, edificante, indagatorio, elaborador y relacionador* y obedece a principios de *Participación, Rendimiento, Organización, Curiosidad, Implicación e Interacción*.

Y por su parte, desde la perspectiva del sentido pedagógico, derivado de la relación entre el yo, el otro y lo otro, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia

específica, la educación es de sentido pedagógico territorial, duradero, cultural y formativo (de formación interesada en el contenido de experiencia cultural que usamos para educar) y obedece a principios inferidos de ese sentido, que son: *socialización* territorializada, *progresividad* en el perfeccionamiento, *diversidad y diferencia* cultural e *interés de formación* en valores educativos comunes, específicos o especializados desde los contenidos de las áreas culturales.

Precisamente por eso, podemos decir que toda educación es educación, porque tiene, no solo carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual, sino también carácter lúdico, constructivo, edificante, indagatorio, elaborador y relacionador, y porque tiene, además, sentido territorial, duradero, cultural y formativo en cada una de sus acciones. De este modo, la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante (CIPM, libro 1)⁷.

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*",

⁷ Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica (CIPM, libro 1). J. M. Touriñán (2023). *Pedagogía Mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Cali-Nueva York: Redipe-Capítulo Estados Unidos-Bowker Books (ISBN: 978-1-957395-20-3).

que es un concepto técnico con significado propio en la Pedagogía (CIPM, libro 3)⁸.

En perspectiva mesoaxiológica, la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científica -teórica, tecnológica y práctica-, racionalidad praxica -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 (CIPM, libro 6)⁹.

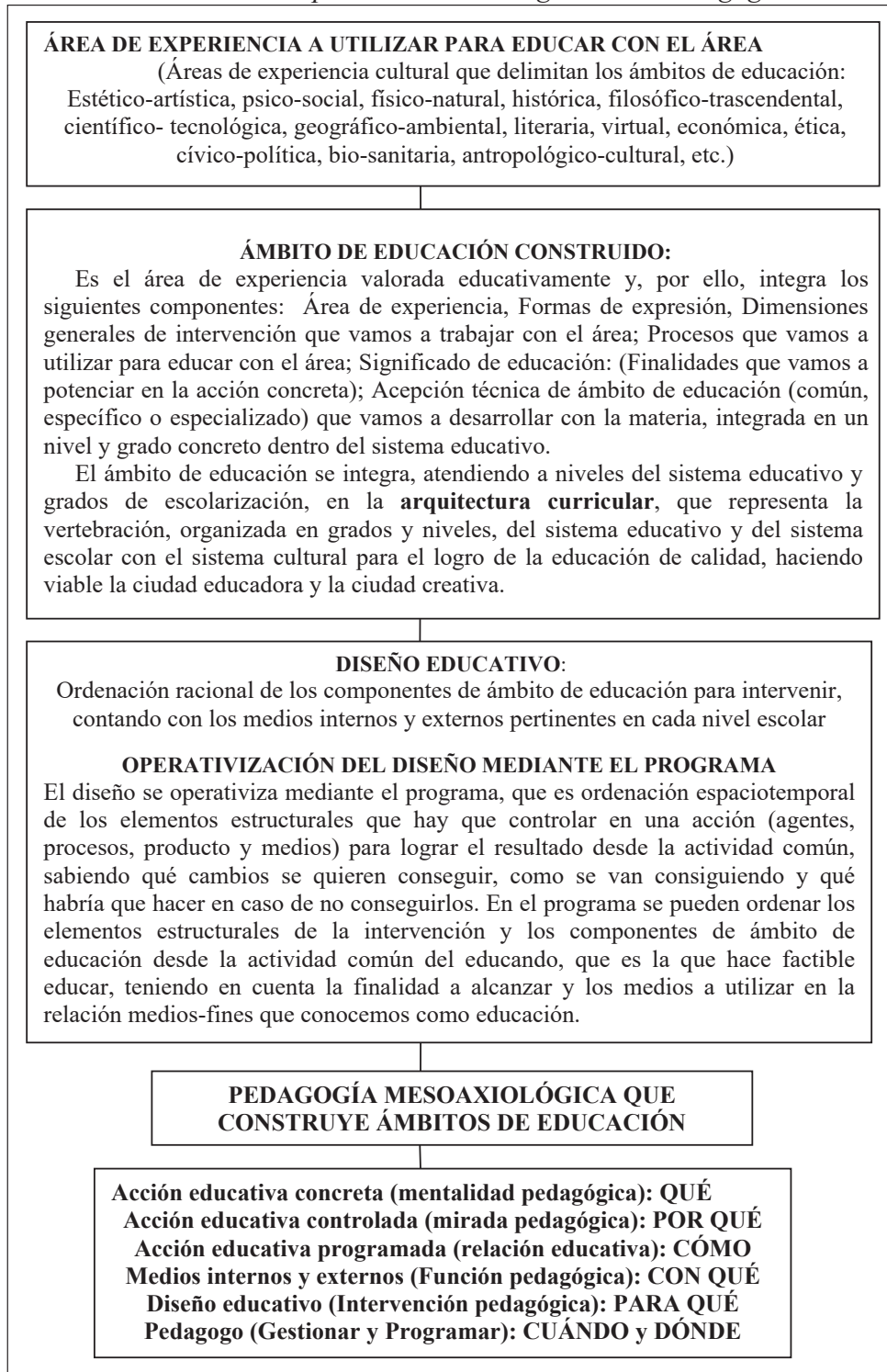
Hay que construir mentalidad y mirada pedagógicas y la Pedagogía no puede desatender ese reto, so pena de perder su sustantividad y abdicar de su identidad, que en perspectiva mesoaxiológica se resume en pasar del conocimiento a la acción, transformando información en conocimiento y este en educación, ajustándose al significado de educar y, de este modo, utilizando la actividad común, construir ámbitos de educación, hacer el diseño educativo pertinente y generar la intervención pedagógica derivada (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

⁸ Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica (CIPM, libro 3). J. M. Touriñán (2023). *Estudiar, investigar e intervenir: A la búsqueda de la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación*. Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe (ISBN: 978-84-921846-1-3).

⁹ Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica (CIPM, libro 6). J. M. Touriñán (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*. Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe (ISBN: 978-84-921846-4-4).

Cuadro 0: Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía



Fuente: Touriñán, 2024, p. 368.

concepto de educación, a fin de adquirir competencia para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención,

de manera que la función de educar sea vista también como competencia técnica que se ejerce en cada caso con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada. 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 (Touriñán, 2024)¹⁰:

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

¹⁰ Touriñán, J. M. (2024). *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica (Postulados y fundamentos)*. Santiago de Compostela: Andavira.

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 (CIPM, libro 7)¹¹.

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

¹¹ Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica (CIPM, libro 7). J. M. Touriñán (2023). *Principios de educación, principios de intervención y principios de metodología de investigación pedagógica. La Pedagogía general*. Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe (ISBN: 978-84-921846-5-1).

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* (CIPM, libro 8)¹².

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 (Cuadro 00).

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

¹² Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica (CIPM, libro 8). J. M. Touriñán (2023). *Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la intervención. Donde está la educación, desde la Pedagogía Mesoaxiológica*. Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe (ISBN: 978-84-921846-6-8).

Cuadro 00: Medios internos y externos vinculados a dimensiones, actividades, competencias, capacidades y disposiciones del educando



Fuente: Touriñán, 2024, p. 454. Elaboración propia.

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.

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, cine y artes visuales, afectividad, emprendimiento y sostenibilidad; educación para el desarrollo; desarrollo cívico, interculturalidad, migraciones e inclusión; educación electrónica; museos, cultura, vertebración del sistema educativo y procesos de educación, historia del arte, educación de mayores; cognición, educación y valores, conocimiento de la educación e intervención pedagógica y relación educativa y decisiones técnicas en la función pedagógica y en el sistema educativo.

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

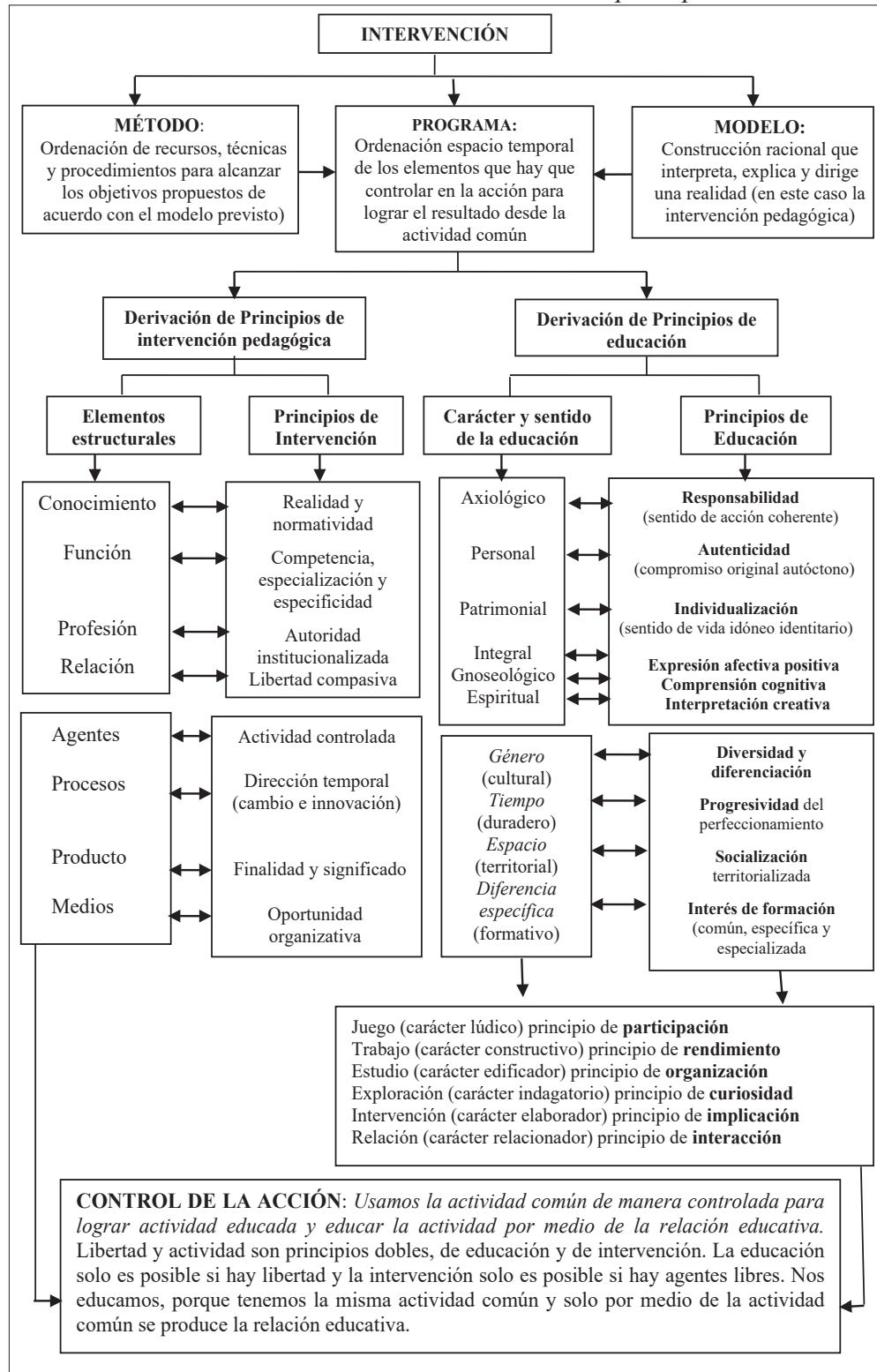
finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y controlada. Y a todo esto contribuye la Pedagogía General (Cuadro 000).

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 áreas de experiencia cultural, transformadas en ámbitos de educación que integran valores educativos comunes, específicos y especializados.

Hay que construir mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada y la Pedagogía no puede desatender ese reto, so pena de perder su sustantividad y abdicar de su identidad que, en perspectiva mesoaxiológica, se resume en pasar del conocimiento a la acción en la intervención, transformando información en conocimiento y este en educación, ajustándose al significado de educar y, de este modo,

Cuadro 000: Acción educativa controlada desde principios derivados



Fuente: Touriñán, 2024, p. 331. Elaboración propia.

utilizando la actividad común, poder construir ámbitos de educación, hacer el diseño educativo pertinente y generar la intervención pedagógica derivada.

En este libro aplicamos mentalidad específica y mirada especializada 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, sin olvidar la utilidad de las teorías interpretativas y las teorías prácticas, de cuya utilidad somos testigos. Precisamente por eso, damos a conocer resultados de investigación aplicada desde filosofía y neurociencia a la mentalidad crítica, la pedagogía cognitiva y la comprensión y centramos la mayor parte del contenido de este libro en las pedagogías aplicadas: pedagogía de las artes; la educación con valores como eje de la práctica educativa; la parentalidad como núcleo de la pedagogía familiar; la educación para la ciudadanía global; la expresión afectiva de la inclusión como experiencia de aprendizaje-servicio; la concordancia de valores educativos y sentimientos en la construcción de la sostenibilidad como ámbito de educación; la pedagogía fílmica y la educación con las artes visuales; la educación de adultos y la experiencia de los programas universitarios para mayores como genuina aplicación de la pedagogía gerontológica; y, por último, la concreta integración de valores educativos comunes y específicos educando con la música en formación universitaria para mayores.

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
Laura Touriñán Morandeira
Santiago de Compostela
Junio de 2024

**LA RELACIÓN ARTES-EDUCACIÓN, EN LA PERSPECTIVA
MESOAXIOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA, IMPLICA
EDUCAR ‘CON’ LAS ARTES**

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>

[pNMVix5_HDz0w](https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFA)

Web institucional: [JOSE MANUEL TOURIÑÁN LOPEZ -](http://www.usc.gal/gl/usc/institucional/profesorado-emerito)

[Universidade de Santiago de Compostela \(usc.gal\)](http://www.usc.gal/gl/usc/institucional/profesorado-emerito)

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

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
 2. En Pedagogía, la relación artes-educación, si es relación educativa, es sustantivamente 'educación' y adjetivamente 'artes'
 3. Las artes en Pedagogía y la triple acepción de "disciplina"
 4. Triple acepción técnica de 'área cultural' como ámbito de educación en pedagogía
 5. La relación artes-educación como relación educativa vista desde el conocimiento de la educación que genera mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada
 6. El ámbito de educación común "por" las artes es ámbito general de educación y es finalidad de la educación básica y obligatoria
 7. El ámbito de educación específica "por" las artes es ámbito de educación general y es finalidad de la educación básica y obligatoria que se distingue del ámbito de educación especializada "para" un arte, que es la finalidad de la educación vocacional y profesional, aunque también esté presente en la educación general obligatoria
 8. En Pedagogía construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural
 9. Consideraciones finales para hacer el diseño educativo de educar "con" las artes: el proyecto *Educere Artibus* y los Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica
 10. Referencias bibliográficas
- ANEXO 1. Matriz CPM2^aF-1. Cuánto del ámbito de educación identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito

ANEXO 2. Matriz CPM2^aF-2. Cuánto del diseño educativo identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

ANEXO 3. Matriz CPM2^aF-3. Cuánto hay de educación común en una materia escolar

ANEXO 4. Matriz CPM2^aF-4. Cuánto tiene de educación específica una materia escolar. Categorización del sentido conceptual de la materia (qué es; para qué sirve; cómo me forma).

ANEXO 5A. Plantilla transversal CPM2^aF. Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación (Actividad Común Interna) y de Sentido, principios de educación y finalidades intrínsecas

ANEXO 5B. Plantilla transversal CPM2^aF. 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

LA RELACIÓN ARTES-EDUCACIÓN, EN LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA, IMPLICA EDUCAR 'CON' LAS ARTES

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Catedrático de Teoría de la Educación
Profesor emérito
[Profesorado emérito da USC |](#)
[Universidade de Santiago de Compostela](#)

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es contribuir a formar criterio acerca de la relación artes-educación, desde el punto de vista de la Pedagogía, en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación. Este es un objetivo que solo se resuelve desde la Pedagogía, pues, en Pedagogía, la relación entre 'artes' y 'educación' significa que lo primario es la educación y por tanto la relación es sustantivamente educación. Y eso quiere decir que en la relación artes-educación, cuyo objetivo es educar, hay que integrar los rasgos de carácter y sentido que pertenecen al significado de educación. Para ello, el área de experiencia cultural "las artes" tiene que ser construida como ámbito de educación, ya sea ámbito general de educación, ámbito de educación general o ámbito de educación vocacional y profesional.

Si interpretamos y comprendemos las artes desde la perspectiva de la educación, el conocimiento de la educación que proporciona la Pedagogía es *meso-axio-lógico*, porque lo que hace la Pedagogía es valorar el área cultural "artes" como educación y construirla como "*ámbito de educación*".

La Pedagogía se especifica necesariamente como pedagogía manera (medio-valor-comprensión), porque el conocimiento de la educación nos capacita para comprender, en la intervención, cada medio por su valor educativo. Es objetivo de la pedagogía transformar la

información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación a partir de las diversas áreas culturales; y las artes constituyen un área de experiencia cultural cognoscible, enseñable, investigable y realizable que puede llegar a ser instrumento, objeto y meta de la educación.

La relación artes-educación puede ser analizada con criterio pedagógico y esto significa que la relación es sustantivamente educación; es en primer lugar “educación” y se hace, por tanto, relación educativa.

Así pues, si queremos educar con las artes, por medio del área de experiencia cultural “Artes” hay que lograr en los educandos (personas que están siendo educadas y se educan) valores vinculados al significado propio de la educación, igual que cualquier otra materia escolar con la que vayamos a educar (es lo que corresponde a la *educación común por las artes*).

Además, la relación artes-educación es adjetivamente “artes” y esto significa que aporta educación con los contenidos específicos del área de experiencia cultural “artes”. Por una parte, aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia ‘artes’: qué significa experiencia artística, cómo me hago sensible a las artes, cómo me mejoran las artes como persona, etcétera (es lo que corresponde a la *educación específica por las artes*) y aporta valores educativos especializados que desarrollan nuestro sentido estético y artístico, como espectadores críticos y como incipientes realizadores activos de productos artísticos (es *educación especializada para un arte*, como parte de su desarrollo integral en la educación básica y obligatoria).

Esas tres adjetivaciones (común, específica y especializada) de educación pueden formar parte de la educación obligatoria y básica, sin transformarse necesariamente en educación profesional para un arte, porque también es objetivo de la educación con las artes, especializarse incipientemente, haciendo espectadores críticos y activos capaces de realizar de manera autóctona y creativa objetos artísticos como parte del acervo educativo cultural básico y obligatorio de cada educando con independencia de que, en el futuro, quiera y elija o no las artes como

orientación profesional o vocacional, según el caso, especializándose en el conocimiento teórico, tecnológico y práctico, según proceda, del área cultural artes, como realidad singular cognoscible, enseñable, investigable y realizable de manera especializada.

Y, precisamente por eso, afirmamos también que la relación artes-educación, permite formar en valores educativos especializados vinculados al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de las artes como área de desarrollo profesional y vocacional, de carácter electivo y no obligatorio (es lo que se corresponde con las enseñanzas artísticas orientadas a la especialización en un arte; es la *educación especializada para un arte*).

El objetivo de este trabajo es contribuir a entender las artes como ámbito de educación común, específica y especializada como parte de la educación obligatoria y básica y como opción vocacional o profesional. En perspectiva pedagógica, es posible distinguir, atendiendo a la relación artes-educación, la diferencia de significado de las expresiones “conocer artes”, “enseñar artes”, “educar con las artes”, “educar por las artes” y “educar para un arte”. Esa distinción es relevante para hacer el diseño educativo del ámbito de educación ‘artes’.

Pero, antes de terminar esta introducción, es pertinente aclarar que, en la literatura anglosajona, se distingue entre *arts education* y *artistic education*. La segunda expresión, *artistic education*, se dedica singularmente a la educación para hacer artistas, personas que se interesen, vocacional o profesionalmente, por un Arte. No es una expresión genérica; es un significado concreto para distinguir la formación especializada de personas que quieren convertirse en artistas, vocacional o profesionalmente. La primera expresión, *arts education*, tiene un sentido más general, se refiere a la educación derivada de una parcela o área de experiencia cultural; designa una parcela de educación: en este caso, la educación “por” el área cultural ‘artes’. En el idioma español la expresión propia y genérica de la disciplina de educación vinculada al área cultural artes es “educación artística”; no tenemos expresión diferencial genérica para la educación artística profesional, salvo *enseñanzas artísticas*, por eso, para no confundir contextos y lenguajes, es de especial valor llegar a distinguir dentro de la educación con las artes dos expresiones que

reflejan el significado de *arts education* y *artistic education* respectivamente: “educación POR las artes” (semejante a *arts education*) y educación PARA un arte (semejante a *artistic education* -en inglés- y a *enseñanzas artísticas* -en español-) Y ambas expresiones se integran en el significado de Educar CON las artes, que implica, respecto de la relación artes-educación, en perspectiva pedagógica, entender las artes como instrumento, como meta y como objeto. Educar CON las artes integra educar POR las artes (las artes como instrumento de formación general de las personas) y educar PARA un arte (un arte como fin personal de su formación vocacional y profesional). En ambos casos, las artes son un objeto de estudio y desde la Pedagogía tratamos de indagar cual es el valor educativo de las artes (Touriñán, 2022a; Fortes, 2021).

En la relación “*artes-educación*” hay un problema intelectual que tiene que ver con el contenido específico de los objetos artísticos, pero hay, sin lugar a duda, un problema pedagógico que nace de la práctica de educar con las artes y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del área de experiencia cultural ‘artes’ *como instrumento, como objeto y como meta* de educación. Es preciso estudiar la relación artes-educación desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos culturales artísticos. Esa mirada comprometida hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico¹.

¹ En marzo de 2023 la *Revista Boletín Redipe* publicó en inglés un artículo de mi autoría sobre la relación artes-educación: *The Arts-Education Relationship, from the Point of View of Pedagogy, Is Not Primarily to Do Professional Artistic Education. Educating 'With' the Arts Means Educating 'Through' the Arts and Educating 'For' an Art* (Touriñán, 2023a). Ahora, en este capítulo, hacemos una ampliación en castellano de nuestro pensamiento, incidiendo en la necesidad de contemplar la educación común, específica y especializada, en relación con la educación básica y obligatoria como una formación distinta de la educación vocacional y profesional.

El fundamento general de este conocimiento puede verse en: J. M. Touriñán (Dir.) (2010), *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. La Coruña: Netbiblo; J. M. Touriñán (2014), *Dónde está la educación. Actividad común interna y*

En este capítulo vamos a aproximarnos a la relación artes-educación como problema educación y eso significa asumir en el punto de partida que el arte es un producto cultural de la capacidad creativa del hombre. En tanto que creatividad cultural, hoy hablamos de creatividad cultural artística, creatividad cultural socio-identitaria, creatividad cultural científico-tecnológica y creatividad cultural popular y de masas. Todas esas formas de creatividad cultural tienen que ver con los objetos artísticos, de una u otra manera. Los productos de la capacidad creativa artística del hombre se han materializado en muy diversos objetos reconocidos como arte a lo largo de la Historia. Y es muy probable que para muchos la educación con las artes en la escuela se confunda con la Historia del Arte como disciplina de conocimiento y asignatura del currículum escolar o con formación profesional para ser artistas. Tienen razón los que dicen que una buena asignatura de arte puede ser el instrumento adecuado para alcanzar cultura artística, pues, con un determinado contenido sobre Arte, se pueden desarrollar muy diversos objetivos formativos y no sólo los que tienen que ver con el conocimiento de las manifestaciones artísticas. Pero ahí no se acabaría el problema, pues, visto desde esa óptica, el conocimiento pedagógico quedaría limitado a la didáctica de la Historia del Arte como conocimiento histórico y como enseñanza de la evolución del sentido de lo artístico y no se trataría como problema de educación, excepto para formar artistas. No se vería el arte como instrumento de la

elementos estructurales de la intervención. A Coruña: Netbiblo; J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.) (2018), *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada.* Santiago de Compostela: Andavira. Touriñán, J. M. (2015), *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación.* Santiago de Compostela: Andavira (Disponible 2ª ed. de 2016); J. M. Touriñán (2016a), *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica.* A Coruña: Bello y Martínez; J. M. Touriñán (2017a), *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar.* Santiago de Compostela: Andavira; J. M. Touriñán (2017b), *Educación con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación.* Colombia, Cali: Redipe; J. M. Touriñán (2022a), *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica.* Santiago de Compostela: Andavira.

formación general de personas, sino solo como formación especializada de artistas (Acaso y Megías, 2017).

Hemos de reconocer que, por principio de significado, las artes son un problema de educación, porque la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación. Respecto de la relación artes-educación, la tradición más depurada no es ajena a la distinción disciplinar de tres modos de abordar la relación entre educación y artes: *una* hace referencia al concepto de educación artística, *otra* se preocupa especialmente por el lugar de las artes en la enseñanza, es decir, el currículum escolar educativo y *una tercera* se centra en la importancia del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística (Touriñán, 2022a; Gadsen, 2008; Andrews, 2020; Bresler, 2007; Eisner y Day, 2008).

Ninguna de estas perspectivas me resulta ajena en este trabajo². Pero el objetivo, aquí, en este capítulo, es estudiar la relación artes-

² J. M. Touriñán (2011), Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Revista ESE, estudios sobre educación*, (21, diciembre), 61-81; J. M. Touriñán (2016b), Educación artística: sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XX1*, 19 (2), 45-76; J. M. Touriñán (2016c), La relación Artes-Educación: la educación artística es sustantivamente ‘educación’ y adjetivamente ‘artística’, por eso hay educación artística común, específica y especializada, en la obra colectiva, *Artes y Educación. Mil formas de mirar y hacer*. Sevilla: Universidad Pablo Olavide (Proyecto Atalaya)-Junta de Andalucía, pp. 16-68; J. M. Touriñán (2017c), Educación artística común, específica y especializada: sustantivación y adjetivación de la relación artes-educación, en S. Longueira Matos y L. Touriñán Morandeira (Dir.), *Música, educación e investigación. Búsqueda de convergencia en la formación*. Colombia-Nueva York: Redipe (Capítulo Estados Unidos)-Bowker Books in print, pp. 1-94; J. M. Touriñán (2018a), Common, Specific and Specialized Arts Education: Substantivation and Adjectivation of Arts-Education Relationship, en J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*, Santiago de Compostela: Andavira, pp. 307-350; J. M. Touriñán (2018b), La relación artes-educación: educamos con las artes y hay educación artística común, específica y especializada, *Revista Boletín Redipe*, 7(12), diciembre, 36-92; J. M. Touriñán y S. Longueira. (2009), Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación, *Bordón*, (61: 1), 43-60.

educación desde la perspectiva de la educación, más que desde la perspectiva de los productos culturales artísticos. Las artes forman parte de la educación por derecho propio como área de experiencia cultural diferenciada específicamente. Por eso, en este capítulo analizaré la relación artes-educación atendiendo a los siguientes apartados:

- En pedagogía, la relación artes-educación, si es relación educativa, es sustantivamente ‘educación’ y adjetivamente ‘artes’
- Las artes en pedagogía y la triple acepción de “disciplina”
- Triple acepción técnica de ‘área cultural’ como ámbito de educación en pedagogía
- La relación artes-educación como relación educativa vista desde el conocimiento de la educación que genera mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada
- El ámbito de educación común “por” las artes es ámbito general de educación y es finalidad de la educación obligatoria y básica
- El ámbito de educación específica “por” las artes es ámbito de educación general y es finalidad de la educación básica y obligatoria que se distingue del ámbito de educación especializada “para” un arte
- En pedagogía construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural
- Para hacer el diseño educativo de educar CON las artes, distinguiendo educación común, específica y especializada, hay cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica y proyectos de desarrollo que los aplican.

2. En Pedagogía, la relación artes-educación, si es relación educativa, es sustantivamente ‘educación’ y adjetivamente ‘artes’

El conocimiento de la educación juega un papel específico en la relación artes-educación, porque las artes, en tanto que parcela de la

educación o educación de un determinado ámbito de experiencia, se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación: el estudio de las relaciones entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creación para que el agente realice en cada caso concreto el paso del conocimiento a la acción, comprendiendo, interpretando y expresándose en cada obra concreta ejecutada. Estas relaciones son fundamentales para entender la posibilidad de conocer, estimar, enseñar, elegir, comprometerse, decidir y realizar cada obra de valor educativo.

Las artes -la música, la arquitectura, la danza, la fotografía, etcétera-, igual que las demás áreas de experiencia -la geografía, la salud, la ciencia, la tecnología, etcétera-, son susceptibles de educación y constituyen, en cada caso, el área cultural específica que es el objetivo en la educación de las personas. En la relación artes-educación se puede hablar de las artes como ámbito general de educación. La educación con las artes es, antes que nada, educación y, por tanto, como educación, es, en cada persona, un proceso orientado desde las artes, al desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad, la operatividad, la proyectividad y la creatividad, por medio de la actividad común de las personas, para el logro de valores vinculados al carácter y al sentido que son inherentes al significado de la educación, de manera que cada educando (persona que está siendo educada y se educa a sí misma) pueda decidir y realizar sus proyectos (Touriñán 2015).

La educación con las artes es, como toda la educación, finalidad educativa orientada al uso y construcción de experiencia artística para construirse a uno mismo y saber elegir un proyecto personal de vida. Es ámbito cultural y es ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos generales y, como tal ámbito general, debe de ser tratado, para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a los educandos para realizar en sí mismos el significado de “educación”.

Por todo eso, las artes son un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado como ámbito general de formación de las

personas. Es importante mantener esta precisión e identificación en la relación artes-educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca de las artes como valor educativo y como campo del conocimiento pedagógico. Este conocimiento garantiza, no sólo la posibilidad de realizar la intervención, atendiendo a condiciones propias de procesos formales, no formales e informales, sino también la posibilidad de generar hechos y decisiones pedagógicas y ejercer la función pedagógica con sentido tecnoaxiológico y meso axiológico³, en tanto que Pedagogía vinculada a la creación de

³ La Pedagogía como disciplina con autonomía funcional es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva meso-axio-lógica (medio-valor-comprensión) de la Pedagogía. La Pedagogía valora cada medio utilizado, comprendiéndolo como educativo y, para ello, ajusta el medio al significado de educar que el conocimiento de la educación ha fundamentado. La perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados (Touriñán, 2022a y 2023b):

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

ámbitos con valor de educación, es decir, ajustados a los criterios nominales y reales de su significado.

La Pedagogía es mesoaxiológica, porque cualquier área de experiencia debe ser transformada en medio o ámbito de educación. Y tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque en la intervención educativa, no sólo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del área cultural desde la que se interviene; es decir, en suma, hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación y ello supone el dominio del área cultural al nivel suficiente que se requiere, no solo para enseñarla, sino también para construirla como, experiencia axiológica de valor educativo en cada intervención, ajustando el contenido del área al carácter y sentido propio de todo aquello que se define como educación.

En toda intervención pedagógica, respecto de un área cultural que se convierte en instrumento y meta de la educación, es decir, en ámbito de educación, hay competencia pedagógica para intervenir, competencias pedagógicas para la programación y ejecución de la acción educativa

-
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.

concreta y educación en valores relativos al medio o *ámbito de educación*⁴ en que se ha convertido el área cultural con la que se educa (Touriñán, 2022a, 2020a, 2021a, 2017a, 2020c y 2023c).

Pero no se trata de ratificar con obviedad lo expuesto en otros trabajos anteriores, sino de resaltar que, si la relación artes-educación es sustantivamente educación, es decir, es primariamente “educación” y adjetivamente “artística” hay que reconocer que, en el área cultural de las artes, la adquisición de experiencia artística, no está sólo condicionada como en todas las áreas culturales por la competencia pedagógica, el contenido cultural del área (área de experiencia) y las formas de expresión que mejor permiten alcanzar el objeto artístico, sino que el instrumento con el cual se ejerce el arte requiere un estudio específico e influye en la toma de decisiones educativas de una manera directa. Si yo, por ejemplo, educo musicalmente, el dominio del instrumento requiere un aprendizaje específico distinto y condicionante del dominio de contenidos del área

⁴ 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, objeto 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, las áreas de experiencia, las formas de expresión y la acepción técnica (común, específica y especializada) de ámbito de educación.

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.

cultural-artística “música”; esto pasa con la escultura, el cine, el diseño gráfico, la danza, el mimo, el canto, etc.

Precisamente por eso, la Pedagogía, en el caso de las artes, es Mesoaxiológica respecto del instrumento que condiciona el uso y construcción de experiencia artística. En las artes, la expresión está condicionada por el instrumento de manera singular; a veces es la voz, bien formada durante muchos años, la que se convierte en instrumento imprescindible para poder expresar; a veces es el cuerpo, bien formado durante muchos años, el que se convierte en instrumento para poder expresar en danza, ritmo, gesto y gimnasia; a veces es la imagen, el sonido, el mundo virtual y multimedia; y así, sucesivamente, en todas las artes. La expresión está mediada en todas las artes por el instrumento. Por consiguiente, la Pedagogía Mesoaxiológica es, en el ámbito de las artes, no sólo es mediada porque se construye el medio o ámbito de educación, ajustando el área cultural al significado de educación, sino que además es mediada *respecto de los medios o instrumentos que se utilizan en la ejecución para comprender, interpretar y expresar la obra artística.*

Por otra parte, el área de experiencia cultural ‘artes’ es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y, como cualquier otro ámbito general de educación (como cualquier otra área de experiencia cultural que se transforma en ámbito general de educación), es susceptible de ser considerado, además, como ámbito de educación general y parte de ella, y también como ámbito de educación vocacional y de desarrollo profesional. En este sentido, igual que podemos hablar de la educación física, por ejemplo, como parte integrante de la educación general y como singular forma de educación vocacional que conduce a una carrera profesional, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine -las artes- como partes integrantes de la educación general y como singulares formas de desarrollo vocacional y profesional.

La relación artes-educación, en tanto que es sustantivamente educación, es, para la Pedagogía, problema novedoso y emergente en el sentido técnico del término: aparece algo nuevo, desde el punto de vista pedagógico. No se trata de formar profesionales de un arte (que podría

hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), sino de contribuir a la formación general de las personas desde las artes.

Dado que, sustantivamente, la educación con las artes es en primer lugar “educación”, se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia artística* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación con las artes por medio de la intervención pedagógica, y usando la actividad común de las personas, el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual, por una parte, y lúdico, constructivo, edificante, indagatorio, elaborador y relacionador, por otra, según estemos considerando la actividad común interna o la actividad común externa) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico y al desarrollo profesional, cuando proceda; un *sentido pedagógico* que es territorial, duradero, cultural y formativo en nuestros días (Touriñán, 2015).

Y esto, desde el punto de vista del contenido artístico, quiere decir, básicamente, que en la educación con las artes se tiene que manifestar el *significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido*, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención que es usada para educar.

Pero, además, como la educación con las artes es adjetivamente “artes” y eso implica hacer objetos artísticos y sentir el arte en ellos, hay que conseguir que, en la educación general, el educando haga objetos artísticos de manera incipiente y alcance sentido estético y de lo artístico y lo integre como forma de construirse a sí mismo en un entorno diverso de interacción, con independencia de que en el futuro el educando elija o no las artes como orientación profesional. La educación con las artes se presenta, por tanto, como un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona-educando basada en competencias adquiridas desde la cultura artística que propicia la formación de cada persona para desarrollar el sentido estético y artístico y hacer objetos artísticos, de manera incipiente, sea o no el alumno vocacionalmente artista o quiera ser, en el futuro, un profesional de un arte (es el inicio desde las artes como ámbito de educación general a la educación

especializada en la experiencia artística, en los niveles escolares básicos y obligatorios).

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

- Las artes como ámbito general de educación que aportan valores educativos comunes vinculados al carácter y al sentido pedagógicos de la educación igual que cualquier otra materia educativa
- Las artes como ámbito de educación general, que aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia ‘artes’, es decir, como ámbito que forma parte de la educación general y básica de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico
- Las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional que aporta valores educativos especializados por medio del conocimiento teórico, tecnológico y práctico del área de experiencia cultural “artes”.

Hay algo que permanece y algo que cambia respecto de la educación con las artes en su sentido general y profesional. El contenido

del área cultural de las artes crece y sus fundamentos son revisados desde el conocimiento específico del ámbito. Pero eso no tiene que paralizar la acción pedagógica. Con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación y con fundamento en el análisis de lo permanente y cambiante en el conocimiento de las artes, es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto de las finalidades de la educación con las artes, vinculadas al contenido de las artes. Esas propuestas permiten identificar cada vez mejor la educación con las artes: en primer lugar, como *educación común* (ámbito general de educación); en segundo lugar, como *educación específica* vinculada a lo artístico en la educación obligatoria (ámbito de educación general) y, en tercer lugar, como *educación especializada* en artes (ámbito de educación profesional y vocacional, que se da en la educación obligatoria de manera incipiente y que se da en la educación vocacional y profesional de forma diferenciada y distintiva).

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

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

Al hablar de educación con las artes debemos distinguir tres ámbitos de formación claramente diferenciados, a pesar de que a lo largo de la historia hayan podido llegar a confundirse y alguno de ellos haya

estado poco o nada definido: la formación artística profesional, la formación docente para el ámbito artístico, sea general o profesional o vocacional y las artes como parte de la formación general (Touriñán y Longueira, 2009).

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

Ni es verdad que el profesor de un área de experiencia artística es un aprendiz de esa área que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más conoce un arte es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar ese arte.

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

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

Y hablando de medios, he de decir que hay mucho de avance científico-tecnológico en la creación de plataformas informáticas multimedia y en la creación de programas y de mediaciones tecnológicas. Pero hay mucho de experiencia artística en la construcción de las mediaciones tecnológicas que desarrollamos con esos programas en los entornos de aprendizaje. El hecho de crear una presentación en Power

Point, para desarrollar, por ejemplo, una lección de un curso de secundaria incorpora desarrollo científico-tecnológico, orientación didáctica y significado educativo de la intervención. Pero, además, la mediación tecnológica abre nuevas posibilidades de creación artística, y ella misma es una herramienta de creación artística. No sólo puedo combinar mi arte con la forma de expresión digital y generar arte con contenido virtual, sino que, cuando yo enseño, usando aplicaciones derivadas de las nuevas tecnologías, puedo potenciar determinados aspectos del contenido a enseñar dándoles expresión artística con la mediación tecnológica; una cuestión en la que es siempre conveniente insistir, para enfatizar el significado de “puesta en escena” que corresponde a cada acto de relación educativa.

La pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, aplicando racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica, racionalidad literaria y artística, etcétera, en cada área de intervención, sea el área de las artes, la química, la historia, las matemáticas o cualquier, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de “educación” para aplicarlo a cada área. Cuando abordamos el área cultural desde la mirada pedagógica, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre “saber artes”, “enseñar artes” y “educar con las artes”, integrando el área en la arquitectura curricular⁵ como ámbito de educación construido.

⁵ La *arquitectura curricular* tal como se usa en este contexto de argumentación no es un objeto físico, ni una ordenación de edificios. 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

Dese el punto de vista del conocimiento de la educación, la Pedagogía focaliza la realidad que estudia y genera una mentalidad específica que debe hacerse patente en la mirada hacia su objeto de estudio e intervención. La mirada muestra qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y sus modos de prueba. Así ocurre en cada ciencia, salvando las diferencias entre ellas, porque cada una tiene su mirada específica y la aplican cada vez que actúan. La mirada es la focalización disciplinar que nos permite alcanzar visión crítica de nuestro método y de nuestros actos en la intervención pedagógica. La mirada pedagógica se construye con el conocimiento de la educación, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención (Tourinán, 2015).

En relación con las áreas culturales, eso implica, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar CON (por medio de) el área cultural los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad y como experiencia cognoscible, enseñable, investigable y realizable. En definitiva, *EDUCAMOS CON* el área cultural, porque la

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. en la formación común, específica y especializada de los educandos 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.

convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada.

La educación con las artes es susceptible de análisis como educación “por” las artes y como educación “para” un arte. Todos podemos y debemos tener educación con las artes. Y si bien, en ese sentido general, la educación con las artes no es equivalente a ser profesional o especialista, al escribir este trabajo he tenido en mente a los educadores y todo el esfuerzo está concentrado en contribuir a formar criterio acerca del área cultural artes en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación. Estoy convencido de que, desde la perspectiva del conocimiento de la educación, podemos educar “por” las artes y educar “para” un arte. Y todo eso exige atender la preparación pedagógica de los docentes respecto del ámbito de las artes como educación y mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión. La educación con las artes es sustantivamente educación y *es posible comprenderla como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico.*

Si entendemos la relación artes-educación en toda su extensión como ámbito de educación, no se trata sólo de formar profesionales de un área (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), ni de utilizar el área sólo como ámbito general de educación, sino también de contribuir a la formación de todos los educandos desde el área, entendida como ámbito de educación general, de manera tal que, no sólo se logren desde el área valores educativos vinculados al carácter y al sentido propios del significado de la educación que son comunes a otras áreas de experiencia, sino que, además, se logren los valores que le corresponden como área cultural específica y singular, en tanto que “experiencia artística”.

Por consiguiente, es preciso estudiar la relación artes-educación desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos artísticos. Eso es lo que reclama la Pedagogía Mesoaxiológica y precisamente por eso el objetivo de este trabajo es

contribuir a formar criterio acerca de la educación con las artes en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación y sus finalidades.

Esta perspectiva pedagógica exige mirar con apropiada atención al significado de la relación artes-educación y eso quiere decir que hay que mantener un claro compromiso con los valores educativos comunes, específicos y especializados que se derivan del área de experiencia cultural artes en sus diversas formas de expresión (Touriñán, 2011, 2020b y 2019b).

Desarrollar las artes como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la relación artes-educación: 1) las artes como ámbito general de educación; 2) las artes como ámbito de educación general; 3) las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional. A todo esto, trataremos de dar respuesta en este trabajo, asumiendo que la pedagogía es mesoaxiológica, porque a la Pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como medio valorado, es decir, como “*ámbito de educación*”.

3. Las artes en pedagogía y la triple acepción de “disciplina”

De manera genérica y para cada disciplina científica y sus parcelas, las disciplinas académicas, es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones asumidas para las disciplinas en la comunidad científica (Ortega, 2003; Touriñán y Rodríguez, 1993 y 2024; Naval, 2008): como *disciplina a enseñar* (asignatura de planes de estudios), como *disciplina a investigar* (*investigación de la disciplina*: justificación y validación de la propia disciplina, de su definición y sistema conceptual) y como *disciplina de investigación* (*investigación en la disciplina*: la metodología de conocimiento propia de la disciplina; es el trabajo de investigación relativo a la pregunta cómo se investiga en la disciplina). Estas tres acepciones son elementos que condicionan de manera específica la *productividad desde la disciplina* y las cuestiones que se investigan en esta.

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

En el ámbito de la educación con las artes, la tradición más depurada de la bibliografía anglosajona no es ajena a esta distinción disciplinar y mantiene que es posible distinguir tres modos de abordar la relación entre educación y artes (Dewey, 1958; Eisner, 1982 y 1994; Smith, 1872; Santayana, 1905; Gadsden, 2008): el *concepto de educación con las artes* (tanto educación general como profesional, educación por y para las artes), las *artes y la educación* (la epistemología del conocimiento de la educación y la necesidad de este para la educación con las artes) y las *artes en educación* (la enseñanza de las artes en el currículum educacional), tal como se refleja en el Cuadro 1.

Desde el punto de vista de la Pedagogía, es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar referida a las tres acepciones de disciplina que se indican en el cuadro 1. La investigación pedagógica de la relación artes-educación tiene el reto de permanecer abierta para favorecer el desarrollo de su contenido, bien sea como *investigación acerca del área cultural artes como parcela de educación, su concepto* y su lugar en el sistema educativo, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación* (el conocimiento pedagógico válido para realizar la educación con las artes), pues, como dice el profesor Colom, la investigación teórica de la educación debe ser definida en un doble sentido: a) como teoría para la mejora de la práctica

educativa y b) como fundamentación racional de los estudios educativos (Colom (2006, p. 142). Y esto afecta a la disciplina que nos preocupa en este trabajo en la triple acepción de disciplina a enseñar, a investigar y de investigación, así como a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados en la disciplina atendiendo a principios de metodología de investigación y a principios de investigación pedagógica (Touriñán y Sáez, 2015; Ortega, 2003; Broudy, 1977; Boavida y García del Dujo, 2007).

Cuadro 1: Las Artes como parte de la Educación como disciplina en Pedagogía

Ámbito disciplinar de las Artes como parte de la Educación como disciplina		
Disciplina a investigar (investigación de la disciplina)	Disciplina de investigación (investigación en la disciplina)	Disciplina a enseñar Las materias de estudio de artes en el sistema educativo) y su enseñanza
Las artes como área o parcela de la educación (sea profesional o no). Investigación del concepto y su ámbito. Arts Education y Artistic Education	Justificación y creación de conocimiento de la educación para la educación con las artes (sea profesional o no) Arts and Education	Concreción en el sistema educativo de la materia curricular. Educación con las artes (sea profesional o no) Arts in Education

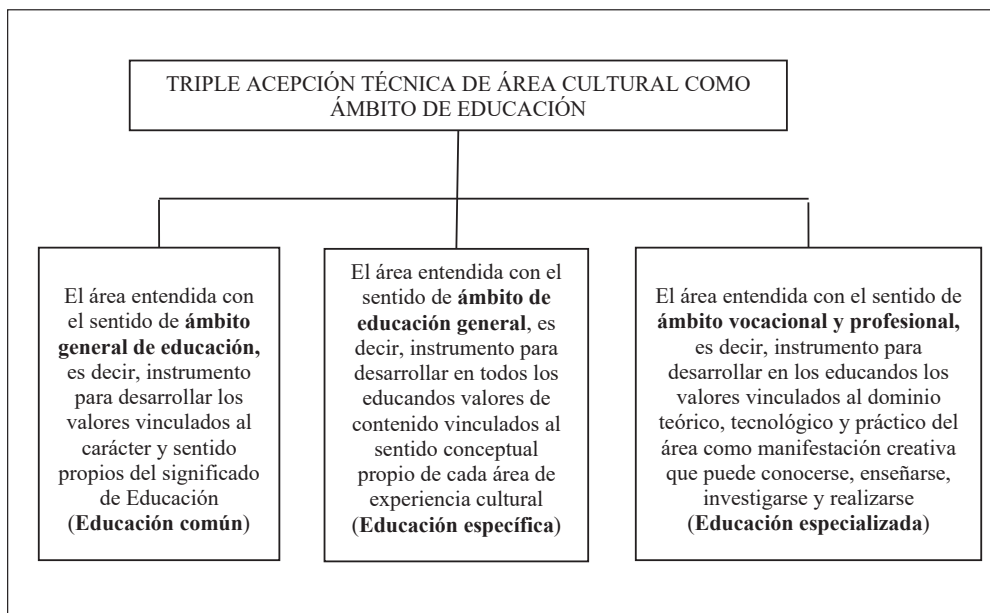
Fuente: Touriñán, 2022a, p. 244.

4. Triple acepción técnica de ‘área cultural’ como ámbito de educación en Pedagogía

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación se identifican y definen, atendiendo al sentido formativo de ‘educación’, tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera de sus manifestaciones y que dan significado a la relación áreas culturales-educación “como educación”, “como experiencia cultural” y “como experiencia profesional y vocacional”, es decir, se

justifica la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación, tal como queda reflejado en el Cuadro 2.

Cuadro 2: Triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2015, p. 196. Elaboración propia.

En las dos primeras acepciones, por medio del área cultural se realizan las finalidades de la educación en general, vinculadas al significado de “educación”, y las finalidades de la educación general identificables desde el sentido conceptual del área cultural. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación desde el área cultural como orientación profesional y vocacional para un área determinada. En las dos primeras acepciones, damos contenido a la expresión “*educación por el área cultural*”. En la tercera acepción damos contenido a la expresión “*educación para un área cultural*”.

Para mí, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación “para” un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación “por” el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general), *ámbito general de*

educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación, -como se debería hacer con las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general- y *ámbito de educación general* en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral (cómo me forma el área, en qué mejora mi capacidad de decidir y realizar proyectos, a qué valores me hago sensible en esa área, cómo me hago espectador crítico y activo con los productos culturales de esa área). Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar “con” el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional (Touriñán, 2011; Rancière, 2010).

Podemos decir, por tanto, desde la perspectiva conceptual y con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación, que es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto del significado del área como ámbito de educación construido (Touriñán, 2023b):

- El área cultural como ámbito de educación construido que aporta valores educativos comunes vinculados a criterios propios del significado nominal y real de ‘educación’ y esto lo tienen que hacer todas las áreas culturales que se transforman en ámbitos de educación y forman parte del currículum escolar obligatorio (*ámbito de educación común*)
- El área cultural como ámbito de educación construido, que aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia cultural concreta, es decir, como ámbito que forma parte de la educación

obligatoria y básica de los escolares y desarrolla el sentido conceptual de esa área (*ámbito de educación específica*)

- El área cultural como ámbito de desarrollo profesional y vocacional que aporta valores educativos especializados desde el área cultural (*ámbito de educación especializada*).

Así las cosas, desde la perspectiva de disciplina formativa, “educar con el área cultural” permite (Touriñán, 2023b):

- Generar en los educandos valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación, utilizando el área cultural convertida en ámbito de educación. Es educación común que forma parte de la educación básica y obligatoria.
- Generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando el área cultural convertida en ámbito de educación: Qué sentido tiene el área y qué me aporta como persona, cómo me mejora para decidir mi vida (uso y construcción de uno mismo desde el contenido del área cultural). Es educación específica que forma parte de la educación básica y obligatoria.
- Desarrollar en el educando la capacidad de ser espectador crítico y activo realizador de manera incipiente de actividades y objetos culturales propios del área, utilizando el área de experiencia cultural convertida en ámbito de educación. Es un logro de acervo cultural común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Es educación especializada que forma parte de la educación básica y obligatoria.
- Dominar el conocimiento teórico, tecnológico y práctico del área cultural, que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable-practicable. Es el conocimiento que permite lograr

competencia para crear objetos culturales, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados, con sentido vocacional e, incluso, profesional Es educación especializada que forma parte de la educación vocacional y profesional, según corresponda).

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

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

culturales como problema de educación, y que son las que dan significado a la diferencia entre común, específico y especializado.

5. La relación artes-educación como relación educativa vista desde el conocimiento de la educación que genera mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada

El conocimiento de la educación juega un papel específico en la relación artes-educación. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación (Tourinán, 2008 y 2012a; Sáez, 2007). Y la educación con las artes, en tanto que parcela de la educación, o educación de un determinado ámbito de experiencia, se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación. En la relación artes-educación hay que dominar conocimiento de la educación (Broudy, 1973; Tourinán y Longueira, 2024; Tourinán, 1987)).

En el ámbito de la investigación educativa, y en relación con la educación con las artes, cada vez hay más consenso acerca de la pertinencia y relevancia, del conocimiento de la educación, porque (Beardsley y Hospers, 1997; Santayana, 1896; d'Ors, 1980; Dearden, Hirst, y Peters, 1982):

1. El objeto artístico establece una conexión con la realidad, de algún modo única y singular, según el tipo de arte y es resultado de una intencionalidad artística manifiesta.
2. Un objeto artístico puede ser catalogado como mejor que otro con criterios inteligibles.
3. Un objeto artístico puede ser catalogado en función del tipo de experiencia que utilice -sea arte de escuela superior o artesanía- y proporciona un tipo de experiencia y expresión (con sentido estético) que no se consigue sin cultivar ningún arte.

4. La educación con las artes, atendiendo a sus contenidos y las distintas formas de expresión que le son propias o se le adecuan, es capaz de influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos.
5. La educación con las artes es una forma de educación en valores que está implicada pedagógicamente en los problemas de conocer, estimar, enseñar, elegir, comprometerse, decidir y realizar los valores estéticos y artísticos y la formación general y profesional de las personas.

Por otra parte, sabemos que, en los últimos 20 años, las artes han alcanzado un incremento prominente en el discurso educativo y en el debate público. Este incremento se identifica con la incorporación de determinados géneros artísticos (música, artes visuales, teatro y otros) al currículo escolar y con la incorporación de las nuevas tecnologías y productos multimedia como soportes de la enseñanza y de la creación artística. La situación, desde el punto de vista de la investigación, es tan novedosa que la pregunta clave es qué cuenta en el aprendizaje de la educación con las artes y qué aprendizaje cuenta, porque en el ámbito de la relación arte-educación se advierten los siguientes indicios de cambio (Gaudelius y Speirs, 2002; Trend, 1992; Eisner, 1994; Gadsden, 2008; Jiménez, 2004):

- Hay un cambio semántico en el ámbito de la educación con las artes que se manifiesta en la traslación del singular “arte” al plural “artes” y en la focalización diferenciada entre educación por las artes de niños, arte infantil (hecho por niños) y arte para niños (hecho por adultos).
- Hay un cambio epistemológico en el fundamento de la relación artes-educación, de manera tal que la finalidad de la educación con las artes no es primariamente hacer artistas y profesionales orientados por su producto final -el objeto artístico-, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el carácter integral,

expresivo y valioso de lo artístico que permite comprenderlo, en tanto que manifestación cultural de la experiencia humana y de experiencia individual, como ámbito general de educación, como ámbito de educación general y como ámbito de educación vocacional y profesional.

- Hay un compromiso social y general con las artes y su importancia en la educación que es superior al modo en que ese compromiso está reflejando su importancia en el currículo escolar, medida esa en términos de porcentajes de tiempo semanal y en orientación de la educación con las artes.
- Hay un nuevo espacio social multicultural, multimedia y pluralista en el que la manifestación artística, al lado de su uso expresivo, alcanza un sentido reivindicativo y de justicia social, asociado a movimientos generacionales, que condiciona, prácticas, creencias y formas de expresión.

Qué sea el conocimiento de la educación y cómo se construye, como algo distinto de las artes, es el problema que exige responder a una doble pregunta (Touriñán, 2013b):

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

Por lo que hoy sabemos, el avance de la Pedagogía en el conocimiento de la educación permite afirmar que este es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación y crea sus conocimientos bajo la forma de teoría, tecnología y práctica, desde el marco de teorías filosóficas, teorías

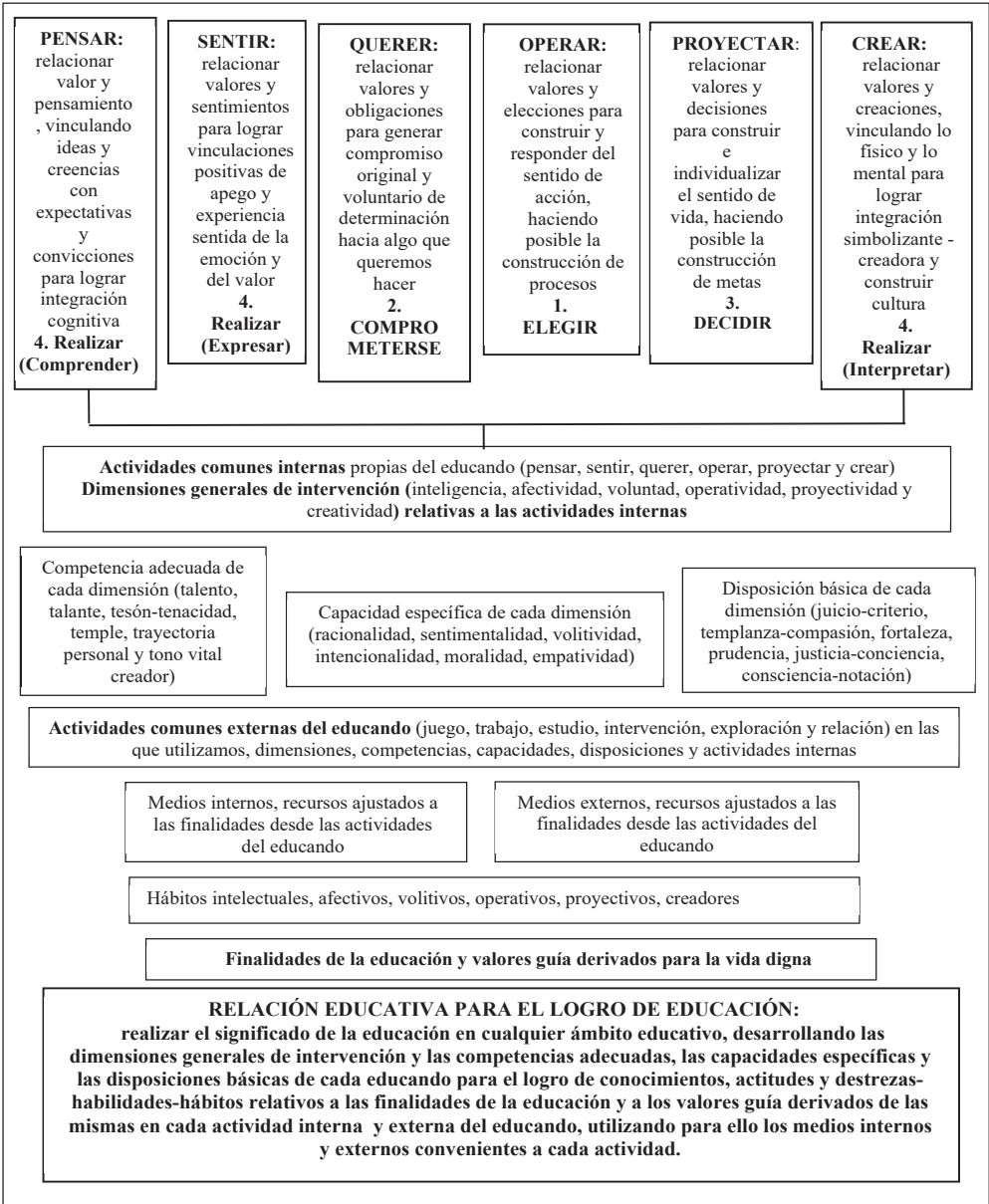
interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas, y construcciones disciplinares de la Pedagogía.

El conocimiento de la educación juega un papel específico en el conocimiento de la relación artes-educación, porque, en tanto que esta es una parcela de la educación o educación de una determinada ámbito área de experiencia cultural (el área 'artes'), se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación. Es un hecho probado que el conocimiento de la educación fundamenta la mentalidad y la mirada pedagógicas y hace *factible la comprensión de la educación con las artes como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico* (Touriñán, Dir., 2010; Touriñán, 2019a, 2019c y 2019d).

Para mí, la educación es un objeto del que se predica la complejidad. Y la complejidad objetual de 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa. Esto es así, porque, cuando educamos, en el paso del conocimiento a la acción, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir y sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello con *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones utilizando las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad) y con *integración simbolizante-creadora* (la integración creativa articula valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando). Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la operatividad, otras en la proyectividad y otras en la creatividad para hacer efectiva la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo. Todo eso es la complejidad objetual de 'educación' que tiene que transformarse en acción educativa concreta, en cada caso de intervención. Intervenimos por medio de la

actividad para lograr actividad educada: 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) que resumimos de manera integrada en el Cuadro 3.

Cuadro 3: Integración de componentes de la acción educativa concreta a partir de la actividad común interna del educando



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 685. Elaboración propia.

En otro trabajo previo he sistematizado la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación (Touriñán, 2014):

- 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.

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 y genera experiencia sentida del valor. Pero 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 (expresión), cognitiva (comprensión) y simbolizante-creadora (interpretación) en cada acción. Además del *hábito afectivo*, se necesitan *hábitos intelectuales* y *hábitos creadores*.

Desde la perspectiva de esta tercera condición, el paso del conocimiento a la acción es un camino de doble dirección que nos permite ir, atendiendo a la actividad común interna:

- 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.

Desde la perspectiva de esta tercera condición, el paso del conocimiento a la acción 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

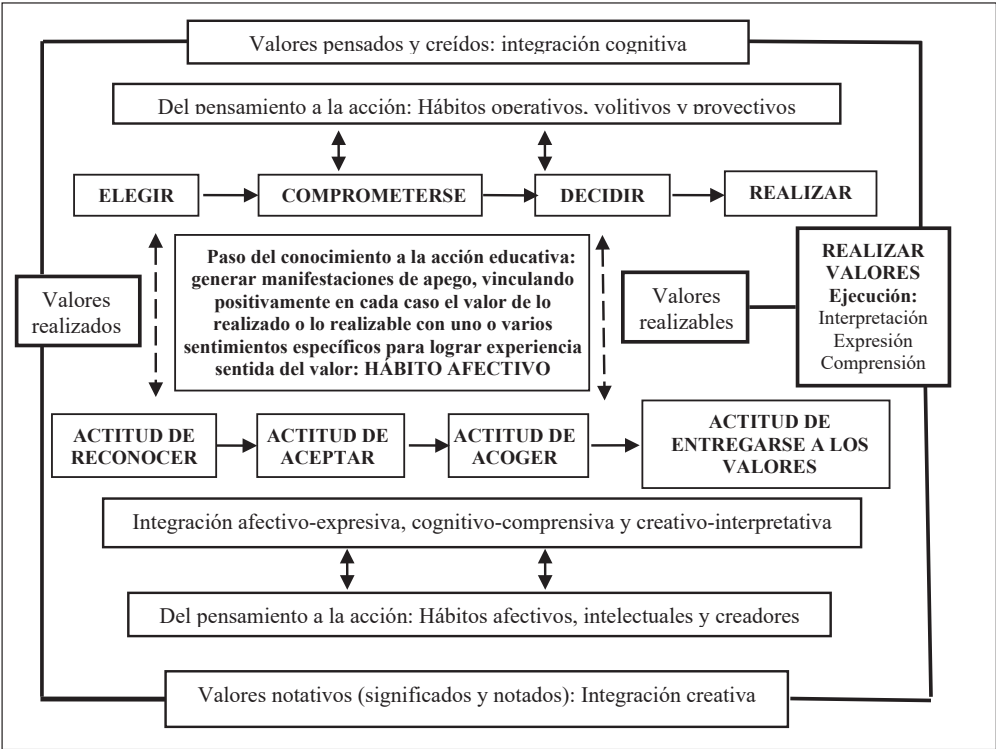
la acción nos instala en la complejidad del valor realizado, del valor realizable y de la realización del valor. La relación educativa se hace de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual.

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 creadores. Cada vez que realizamos algo pensamos, sentimos, queremos, elegimos hacer, decidimos proyectos y creamos con símbolos (Touriñán, 2015, 2022a y 2022b). Y solo de ese modo llegamos a la realización 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), bajo forma de relación compleja valor-actividad común interna del educando, desde la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción, tal como queda resumido en el Cuadro 4.

La relación valor-sentimiento tiene un significado específico en la relación educativa desde la perspectiva del hábito afectivo, pero además, tiene un significado específico desde el punto de vista de la acción concreta, ya que la relación educativa es en sí misma una herramienta de creación artística, porque en cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que, además, la interacción tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena nos permite contemplar cada caso concreto de relación educativa como un objeto artístico, 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 concreto 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 que nos responsabilizamos, nos

comprometemos, nos identificamos y nos entregamos. Y esto hace que la acción educativa no pueda darse por comprendida sin prestar la consideración adecuada a la relación valores-sentimientos (Touriñán y Olveira, 2021; Van Manen, 1998 y 2004; Touriñán y Longueira, 2024).

Cuadro 4: Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción



Fuente: Touriñán, 2014, p. 356.

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 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. Pasamos del

pensamiento a la acción. Y para eso, vinculamos 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 relación valor-sentimiento se hace* experiencia sentida del valor *por medio de la educación*. Vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso por medio de afectividad y educación. Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente autor.

Por consiguiente, es verdad que a la educación le convienen, tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en tanto que métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica en el sentido más clásico y genérico de esos conceptos. Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La educación es ciencia y es arte, además de ser susceptible de ser aplicada a la parcela de intervención pedagógica identificada como artes

Cada puesta en escena es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión-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. La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad praxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa el sentido de la complementariedad metodológica, pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de

construcción científico-tecnológica y acción prática orientada a metas y finalidades.

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica, como ya hemos dicho, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad y como experiencia cognoscible, enseñable, investigable y realizable. En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógicas.

La mentalidad pedagógica es la representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. Es mentalidad pedagógica porque nace del conocimiento de la educación y lo aplica. Es mentalidad específica, porque es relativa a la relación teoría-práctica en la acción de educar. 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. La mentalidad pedagógica carece de sentido sin referencia al principio de significación-validez del conocimiento de la educación, porque lo que hace válido al conocimiento de la educación es su capacidad de resolución de problemas, que sirva para educar.

La *mirada pedagógica* es el círculo visual que el pedagogo se hace de su actuación, atendiendo a la corriente, disciplina, focalización de su

trabajo y mentalidad. La mirada 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*. La mirada pedagógica es la visión crítica ajustada a criterios de significado y a criterios de intervención, tanto que hablemos del ámbito de realidad de la educación como conocimiento o como acción. La mirada pedagógica es especializada, porque el conocimiento que la hace posible es especializado en el método y los actos del pedagogo (Touriñán, 2014).

Así las cosas, desde la Pedagogía, una preocupación básica en la investigación de la relación artes-educación es comprender que el logro de educación con las artes está condicionado necesariamente por hacer que realmente esa relación funcione y sea una relación educativa. La relación educativa es el medio idóneo para educar, porque el paso del conocimiento a la acción requiere concordancia entre valores y sentimientos. (Touriñán, 2023b; Touriñán y Longueira, 2024).

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. Todo esto es visto por el educador en la relación educativa (Touriñán, 2022a).

Y todo esto, además, debe lograrse en la relación artes-educación para que sea realmente relación sustantivamente educativa, que logra educar con las artes. Y, en este sentido, tenemos que identificar y definir acepciones posibles de las artes, en cualquiera de sus manifestaciones, como problema de educación, que dan significado a la relación artes-educación y justifican la diferencia conceptual para el ámbito de educación “artes” como ámbito general de educación, como ámbito de educación

general y como ámbito de educación profesional y vocacional, como expondré en los siguientes epígrafes.

6. El ámbito de educación común “por” las artes es ámbito general de educación y es finalidad de la educación básica y obligatoria

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva y moral. Hablamos, también, de educación con el arte y con las artes y de lo artístico (sea general, vocacional o profesional), y de educación física, religiosa, ambiental, científico-técnica, físico-natural, literaria, psico-social, histórica, entre otras. Hablamos, además, de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, mediática, audiovisual-virtual, etcétera. Cada uno de estos tres modos de hablar, refleja, individualmente considerados, posibilidades distintas de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico. En el primer caso, hablamos de la pedagogía de las *dimensiones generales de intervención* (en la relación educativa, cada vez que se interacciona, estamos actuando sobre y con las dimensiones generales de intervención: inteligencia, voluntad, afectividad, etc., aunque no siempre con el mismo peso o en la proporción conveniente). En el segundo caso, hablamos de la pedagogía de las *áreas de experiencia* (se trata de construir experiencia en el educando por medio de la educación, en cada parcela o ámbito de intervención). En el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las *formas de expresión* (en cada área de experiencia, la educación pretende que el educando adquiera la mejor manera de expresar su logro o competencia y para ello hay que dominar las formas de expresión más ajustadas a cada área).

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

atendiendo en cada proceso a las dimensiones generales para realizar el significado de la educación.

Cualquier área de experiencia, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación) y a finalidades intrínsecas (en tanto que parcela de educación que contribuye a la realización del significado de la educación). Desde esta perspectiva, el área se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia axiológica* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en el educando por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual, por una parte, y lúdico, constructivo, edificante, indagatorio, elaborador y relacionador, por otra, según estemos considerando la actividad común interna o la actividad común externa) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico (territorial, duradero, cultural y formativo común, específico y especializado), de manera tal que por el área se manifieste el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención educativos.

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

Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación*, resulta útil distinguir dos tipos de finalidades (Touriñán, 2014):

- *Finalidades intrínsecas*, porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación en el sentido de las decisiones técnicas vinculadas a los rasgos de carácter y sentido propios del significado de la educación.
- *Finalidades extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema con el amparo del conocimiento de la educación valioso, su contenido es contenido sociocultural legitimado práxicamente como bueno para la educación en un momento y lugar sociohistórico concreto, en el sentido de las decisiones práxicas (morales y políticas).

Las *metas pedagógicas* se identifican con lo propio de los criterios de significado que hacen posible que algo sea 'educación' y no otra cosa; las *metas educativas* se identifican con la orientación sociohistórica de la educación, con lo que la sociedad espera de la educación. Las expectativas social y moralmente legitimadas en una sociedad son candidato a meta de la educación. Si además de estar legitimados social y moralmente, son elegidos porque se justifican desde los criterios y rasgos propios del significado de 'educación', pasan a ser, no candidato a meta educativa, sino efectiva finalidad extrínseca. Ambas finalidades se integran en la orientación de la respuesta formativa temporal para la condición humana en cada época, sin contradicción con el significado de educación (Touriñán, 2013a).

Ambos tipos de metas están sometidas al carácter histórico. Pero su origen es distinto, por el tipo de discurso que lo justifica; en un caso decimos que el hombre debe expresarse histórica y literariamente, por ejemplo, para estar educado en esta época (finalidad extrínseca) y en el otro decimos hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca, propia de la actividad interna del educando identificada como "pensar"). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado, según en qué áreas sepa expresarse; en el segundo caso, el hombre, si no tiene sentido crítico formado, no tendrá

educación, porque el criterio y la racionalidad son rasgos de necesidad lógica respecto del concepto ‘educación’.

Parece razonable afirmar que una manera de diferenciar las finalidades intrínsecas y extrínsecas consiste en distinguir *“necesidad lógica de algo”* (¿Qué es lo que hace que algo sea educación?, -criterios y rasgos de significado que determinan y cualifican como educación) y *“expectativas socioculturales dirigidas al sistema educación”* que expresan lo que la sociedad espera de la educación. Necesidad lógica y expectativa se integran en la *“orientación formativa temporal de la condición humana”*, individual, social, histórica y de especie, en un momento concreto (¿cuál es el hombre educado de cada época?). En ambos casos debemos fundamentar nuestra decisión de determinación de finalidades, apelando al significado de la educación (Touriñán, 2013b, 2021b y 2021c).

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

La orientación formativa temporal integra el contenido de la educación y permite concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente en cada territorio a cuestiones centrales y complementarias del *concepto* de educación, respecto de lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional, lo que corresponde al ser o al devenir en la educación en cada momento socio-histórico concreto que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos (Burnard y Colucci-Gray, 2021).

La educación con las artes, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación con las artes a la altura de los tiempos en cada momento histórico) y a finalidades intrínsecas (en tanto que parcela de educación que es susceptible de intervención pedagógica y que

contribuye desde las artes a la realización de la finalidad de la educación, proporcionando destrezas, hábitos y actitudes y conocimientos de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse). Desde esta perspectiva, la educación con las artes se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia artística* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación con las artes por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual, por una parte, y lúdico, constructivo, edificante, indagatorio, elaborador y relacionador, por otra, según estemos considerando la actividad común interna o la actividad común externa) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico (territorial, duradero, de diversidad cultural, y formativo), de manera tal que en la educación artística se manifieste el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención educativos.

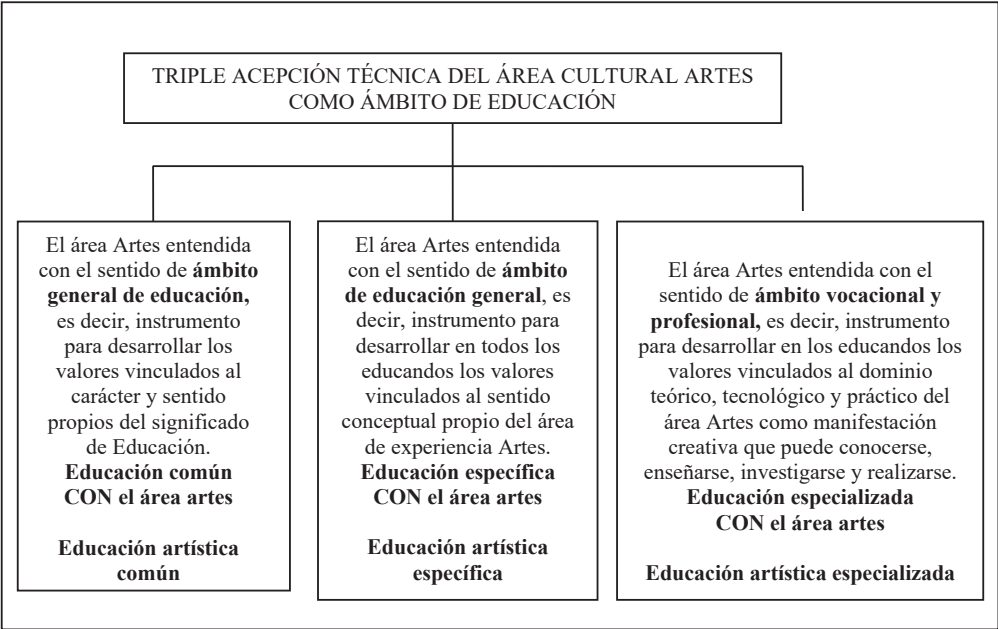
La educación con las artes es primeramente ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos comunes a toda educación y, como tal ámbito general debe de ser tratado, para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que ayudan a los educandos a decidir y realizar su proyecto de vida desde los valores vinculados al carácter y al sentido de la educación (Tourrián, 2006). Esto significa que en la educación por las artes hay que desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, con el mismo carácter y sentido que corresponde a toda educación. *En tanto que ámbito general de educación, la educación por las artes es educación en valores*: las artes constituyen un valor, en las artes se enseñan valores y con las artes se aprende a elegir valores. La educación por las artes es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia axiológica artística que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherentes al significado de educación.

En la relación artes-educación, desde la pedagogía, tenemos que hablar de ella en primer lugar como ‘educación’, es decir, como ámbito general de educación orientado al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando, en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia axiológica artística como instrumento de desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación artística el carácter propio de toda educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual, por una parte, y lúdico, constructivo, edificante, indagatorio, elaborador y relacionador, por otra, según estemos considerando la actividad común interna o la actividad común externa) y el sentido (territorial, duradero, cultural y formativo) de una educación a la altura de los tiempos, porque de lo que se trata en la educación con las artes como ámbito general de educación es de disponer de esa experiencia artística como instrumento de la construcción de uno mismo y de la formación del educando en valores propios del significado de educación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos, igual que corresponde a cualquier otro ámbito que pueda ser definido con propiedad como ámbito de educación.

Si esto es así, podemos decir que, el sentido general de la educación nos faculta para hablar de la *educación por las artes como educación en valores, es decir, como uso y construcción de experiencia axiológica desde el ámbito de realidad de las artes vinculándolo a los valores propios del carácter y sentido inherentes al significado de ‘educación’*. Y precisamente por esa posibilidad de ámbito general, la consideración del área cultural “artes”, como ámbito general de educación no se confunde con hacer técnicos especialistas en pequeño (infraespecialistas o miniespecialistas) en la educación general. Se trata de asumir que el área se transforma en un ámbito general de educación y, como tal, es susceptible de ser tratado como un problema pedagógico general que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de esa área, los valores del carácter y el sentido inherentes al significado real de educación (Touriñán (Dir.), 2010; Touriñán y Longueira, 2010; Touriñán, 2016b). El área de las artes es susceptible de ser construida

desde la Pedagogía como un ámbito general de educación que se integra, como parte imprescindible, en la educación básica y obligatoria de cada educando, sin mermar la importancia de las artes como educación específica y como educación vocacional y profesional. Es una triple acepción técnica que resumimos en el Cuadro 5 y se integra de modo concreto y singular en la educación básica y obligatoria, como veremos en el epígrafe siguiente.

*Cuadro 5: La triple acepción técnica del área cultural artes
Artes como ámbito de educación*



Fuente: Touriñán, 2015, p. 196.

7. El ámbito de educación específica “por” las artes es ámbito de educación general y es finalidad de la educación básica y obligatoria que se distingue del ámbito de educación especializada “para” un arte, que es la finalidad de la educación vocacional y profesional, aunque también esté presente en la educación general obligatoria

En España, igual que en otros países sensibles a la educación con las artes, el marco legislativo actual incluye la educación por las artes como parte de la formación general de los individuos y, por lo tanto, la reconoce como ámbito específico de intervención educativa. A pesar de

que ya en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) (BOE de 6 de agosto) se contemplan las artes como parte del currículo educativo, será la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre), la que realmente incorpora las artes como parte del currículo de la educación, para ser impartida por profesorado especializado, bajo el rótulo de enseñanzas de régimen especial.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), (BOE de 4 de mayo), mantiene el concepto de enseñanzas de régimen especial -aunque no con el rango de Título como hacía la LOGSE- para las enseñanzas profesionales (artículo 3.6 de la LOE), pero, además, *establece el concepto de educación artística en la educación general*. La educación artística aparece con esa denominación como área en el currículo de educación primaria (artículo 18.2 de la LOE). Además, en la educación secundaria obligatoria se determina que la música y la educación plástica y visual formen parte del currículo general obligatorio de los alumnos (artículos 24 y 25 de la LOE). Y con respecto al Bachillerato, se establecen tres modalidades: Artes; Ciencias y tecnología; Humanidades y Ciencias sociales (artículo 34 de la LOE). De manera tal que, con la LOE, podemos afirmar que la educación por las artes queda integrada en el sistema general de formación, de modo claro y distinto del que corresponde a las enseñanzas artísticas de carácter vocacional-profesional, pues el artículo 45.1 de la LOE especifica que las enseñanzas artísticas (vocacionales-profesionales, de régimen especial) tienen como finalidad garantizar la cualificación de los futuros profesionales en determinadas artes (música, danza, arte dramático, artes plásticas y diseño) y, a su vez, el artículo 45.2 determina su agrupación en tres niveles: enseñanzas elementales, enseñanzas profesionales y enseñanzas artísticas superiores (Touriñán y Longueira, 2009; Touriñán, 2016a y 2020a; MEFP, 2022).

Con esta distinción, se plantea un nuevo matiz legal en nuestro sistema educativo, porque, además de las *enseñanzas artísticas*, entendidas como vía vocacional y profesional de formación, en centros profesionales específicos y especializados, para un determinado arte

(música, teatro, danza, cine, diseño, pintura, etcétera), se contempla la educación artística (educación por la artes) como área formativa integrada en el currículum general de primaria y secundaria, porque las artes además de ámbito general de educación, tienen un lugar propio en el currículum de la educación general, como valor educativo específico. De este modo, se admite implícita y explícitamente que, en la educación artística, ni se trata de preparar a todos los alumnos de la educación común y obligatoria, como si fueran a ser artistas, ni de presuponer erróneamente que todos los alumnos de la educación general son, vocacionalmente, artistas. En la educación común y obligatoria hay que entender que la educación artística es sustantivamente educación y adjetivamente artística.

Como ya he dicho en el epígrafe anterior, hablar de las artes como ámbito general de educación no se confunde con hacer artistas en pequeño en la educación general. Se trata de asumir, por el contrario, y por vez primera, que la educación artística es un ámbito general de educación y, como tal, es susceptible de ser tratado como un problema pedagógico general que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherentes al significado de educación. Así las cosas, la educación con las artes entendida en toda la extensión de “ámbito de educación” implica, no solo formar profesionales de un arte (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), ni solo utilizar las artes como ámbito general de educación, sino también contribuir a la formación de todos los educandos desde las artes, entendidas como ámbito de educación general, de manera tal que se logren desde las artes valores educativos comunes a otras áreas de experiencia y que, además, se desarrollen los valores educativos específicos de lo artístico. En las artes como ámbito de educación general se trata de que:

- Se generen valores educativos singulares, desde experiencia y la expresión propia del área (artes), en la educación básica y general de todos los educandos.
- Se mejore el desarrollo de los educandos desde el contenido conceptual del área ‘artes’ (se mejora su

desarrollo como persona, se los capacita para decidir y realizar sus proyectos mediante el uso de los conceptos propios del área y se los dota de instrumentos culturales para comprenderse a sí mismos y a la realidad de la que forman parte).

La educación por las artes se presenta, así, desde la Pedagogía, no sólo como un ámbito general de educación, sino también como un ámbito de educación general, porque la educación por las artes es sustantivamente educación y adjetivamente artística. En el nuevo contexto del sistema educativo, formación general y profesional respecto de las artes ya no se confunden, a menos que digamos, erróneamente, que la educación artística general es una manifestación desvirtuada de educación artística profesional, lo cual, dicho sea de paso, sería incompleto, respecto de lo que llevamos dicho, y tendría sentido contradictorio, respecto de lo legislado, pues nos obligaría a mantener, de manera reduccionista, que cualquier presencia de ámbitos educativos de otras áreas de experiencia (contenidos de química, historia, sociedad, economía...) en la educación general es únicamente manifestación desvirtuada de la educación profesional del respectivo ámbito.

Podemos hablar, por tanto y con propiedad, de educación profesional para un determinado arte (el de mi vocación o el de mi profesión, que no tienen que coincidir necesariamente), pero, además, de acuerdo con la definición de ámbito de educación, con reconocimiento legal, podemos hablar de ámbito general de educación y de ámbito de educación general en la formación todos los alumnos en la educación común, obligatoria y básica, en relación con las artes. La educación por las artes es un ámbito general de educación, pero también es ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación obligatoria y básica, en la que, además, comienzan a especializarse como parte de su formación general como espectadores críticos y activos realizadores de incipientes productos artísticos. Así, en el contexto legal actual, hablamos de formación artística general y formación artística profesional, igual que hay formación general y formación profesional de química, física, biología, etcétera.

La respuesta que la educación ha consolidado en múltiples investigaciones es que *el objetivo de la educación por las artes como ámbito de educación general es el cultivo del sentido estético y de lo artístico*, y para ello se utiliza el contenido de las artes y sus formas de expresión más logradas (Eisner, 2002; Levine, 2007; Bresler, 2001; Kant, 1964; Schiller, 1981; Read, 1969; Bayer, 1986; Dearden, Hirst, y Peters, 1982; Touriñán, 2012b; Musaio, 2013; Nussbaum, 2014: 472-480 y 285-332). Y aunque no hay acuerdo sobre el contenido, parece obvio que, en la educación por las artes como ámbito de educación general, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación del arte como instrumento de creación y su progresiva adaptación a nuevos postulados o fundamentos: lo que importa es hacer espectadores críticos y activos, que sienten lo artístico, entienden la cultura artística y, cuando procede, usan y construyen experiencia artística.

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

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

La tradición pedagógica más consolidada en el ámbito de la educación estética se decanta en este mismo sentido, en tanto que considera la educación estética como una parte específica de la educación general “por” las artes al establecer una relación entre cognición, creatividad y estética, dentro del carácter integral de la educación:

“La gran ventaja pedagógica que posee el tema de la creatividad es su generalización a todos los individuos (...) de ahí la necesidad de aportar una educación de la creatividad que logre despertar las posibilidades que poseemos todos (.../.). Estimular, pues, las posibilidades creativas es preparar y contextualizar adecuadamente al niño para hacerlo partícipe y dotarlo del sentido estético que es parte de la educación integral (.../...). La educación estética se plantea como una preparación para la vida (...) es, en consecuencia, retornarle lo mejor de sí mismo, acaso de su propia identidad” (Colom, 1994, pp. 185, 186 y 188).

El objetivo de la educación por las artes, entendiendo las artes como ámbito de educación general, nos enfrenta a un problema de orientación formativa, atendiendo a lo que el conocimiento de la educación justifica: la necesidad de formar personas con el área sin convertirlos en profesionales en pequeño. La formación por las artes aparece como ámbito de educación general, es decir, como parte del currículo general de la educación obligatoria y básica para todos: como una finalidad de la educación general (vinculada al sentido estético y artístico, en el caso del área de las artes). No se trata ya de hablar sólo de la Educación Artística (educación para un arte) en términos de pericia instrumental o técnica, sino que, al colocar el área de las artes como ámbito formativo dentro de la educación general, estamos abriendo el camino para comprender una nueva arquitectura disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias de la cultura del área artística para todos los alumnos, es decir, con carácter general y en la utilización del área artística como ámbito de educación general más allá de su uso para formar en los valores inherentes al significado de educación (ámbito general de educación, que he justificado en el epígrafe anterior).

El objetivo fundamental de la educación por las artes, en tanto que ámbito de educación general es doble. Por una parte, dominar los valores educativos singulares, propios del sentido conceptual de esa área en la educación básica y obligatoria de todos los educandos, utilizando los

contenidos de experiencia cultural artística y las formas de expresión que le son propias, pues con el área cultural aprendemos a ser espectadores críticos de la realidad e incipientes realizadores de actividad cultural vinculada al área, es decir, incipientes realizadores de objetos artísticos en tanto que personas, que no son ni van a ser especialistas técnicos de un arte (es la aproximación desde las artes como ámbito de educación general a la educación especializada en la experiencia artística, en los niveles escolares básicos y obligatorios). Por otra, lograr el desarrollo de los educandos desde las finalidades propias del área cultural “artes”, proporcionándole instrumentos culturales para decidir y realizar sus proyectos.

Como se ha visto en el epígrafe anterior, en la educación artística, como ámbito general de educación, se trata de alcanzar los valores de la educación en tanto que educación (que tiene significado). Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación por las artes es, conceptualmente hablando, uso y construcción de “experiencia cultural valiosa”, no de los valores del significado de ‘educación’, sino de los valores propios del significado conceptual del área “artes”; es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural las artes, que es un área de experiencia específica en la que se puede aprender su sentido conceptual, sus contenidos y las formas de expresión más adecuadas a las artes. La educación por las artes, forma parte de la educación básica de las personas, en tanto que ámbito de educación general, porque es área de experiencia consolidada y un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos (los propios del área: química, artes, matemáticas, etc., respectivamente) y, al igual que podemos hablar de la educación física, química, matemática, por ejemplo, como parte integrante de la educación general, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine -las artes- como partes integrantes de la educación general para el logro de finalidades específicas del contenido de las artes, porque desde sus contenidos conceptuales se mejora el desarrollo de las personas, se los capacita para decidir y realizar sus proyectos mediante el uso de los conceptos propios del área y se los

dota de instrumentos culturales para comprenderse a sí mismos y a la realidad de la que forman parte.

Desde el punto de vista de la tarea, la educación por las artes, en tanto que ámbito de educación general, es educación en valores, pero no en los valores propios del significado de educación, que corresponden a la acepción de educación artística como ámbito general de educación, sino en los valores derivados del sentido conceptual del área “artes”. Y esto significa que la educación artística como ámbito de educación general es una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse, desde el sentido estético y artístico, con los valores propios de la realidad cultural de las artes (los contenidos y formas de expresión que le son propias y la evolución de la cultura artística), de manera que contribuyan a mejorar su formación y su capacidad de decidir y realizar sus proyectos con el dominio del área. Con el área desarrollamos nuestro sentido de acción y de vida, nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de comprender el mundo; con el área cultural aprendemos a ser espectadores críticos de la realidad e incipientes realizadores de actividad cultural vinculada al área, es decir, incipientes realizadores de objetos artísticos en tanto que personas, que no son ni van a ser especialistas técnicos de un arte (es el inicio de la educación especializada artística como parte de la educación general, básica y obligatoria, para cada educando).

Desde el punto de vista del resultado, el objetivo fundamental de la educación por las artes, en tanto que ámbito de educación general, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto de vida, utilizando la experiencia axiológica del área cultural “artes”, porque, en definitiva, de lo que se trata, es de disponer de la experiencia del área cultural “artes” como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación, desde las finalidades propias de la educación en la relación artes-educación.

Además, como ya hemos dicho, *el objetivo de la educación para un arte como ámbito vocacional y profesional de educación es, a su vez y de*

manera especializada, la competencia para crear y realizar objetos artísticos: comprenderlos, expresarlos e interpretarlos en cada ejecución y transformarlos en cada realización con los medios adecuados que proporciona el conocimiento del área. Y esto es, por principio de significado, un modo de uso y construcción de experiencia cultural, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones de profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de esa área. Desde esta perspectiva, la educación artística profesional y vocacional, se centra, por una parte, en el área de las artes como conocimiento teórico y ámbito de investigación y, por otra, en la actividad propia del arte como manifestación creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse.

Por consiguiente, si distinguimos ámbito profesional de educación, ámbito general de educación y ámbito de educación general, el objetivo es, también, formar personas *por las artes* sin convertirlas en profesionales. La formación por las artes aparece como ámbito general de educación vinculado a los valores propios del significado de 'educación y como ámbito de educación general vinculado a los valores propios de las artes como área de experiencia y forma de expresión, de manera que las artes aparecen como parte del currículo general de la educación obligatoria y básica para todos en tanto que ámbito con finalidad dentro de la educación general. No se trata ya de hablar sólo de la Educación con las artes en términos de pericia instrumental o técnica, sino que, al colocar las artes como ámbito formativo dentro de la educación general, se está abriendo el camino para comprender una nueva forma de arquitectura disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias de la cultura artística para todos los alumnos, es decir, con carácter general y ello implica asumir en la intervención pedagógica la diferencia entre comprender y usar el área como ámbito general de educación y como ámbito de educación general dentro de la educación básica y obligatoria que integra desde las artes: valores educativos comunes vinculados al significado de educación, valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual del área "artes" (cómo me forman las artes, en qué me mejoran como persona) y valores

educativos especializados, de carácter vocacional y profesional, vinculados a la formación básica de espectadores críticos y de incipientes realizadores activos de objetos artísticos.

8. En Pedagogía construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural

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

El conocimiento de la educación nos faculta para hablar en la intervención pedagógica de *ámbito de educación* en relación con cada área cultural, es decir, nos faculta para hablar de la educación como una actividad orientada al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando, desde cada área cultural y por medio de procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia axiológica del área como instrumento de desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación el *carácter* que determina el significado de educación y el *sentido* que cualifica el significado de la educación, porque de lo que se trata en cada ámbito de educación configurado desde un área cultural es de disponer de la experiencia axiológica de cada área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos. Como ya hemos dicho en otro trabajo

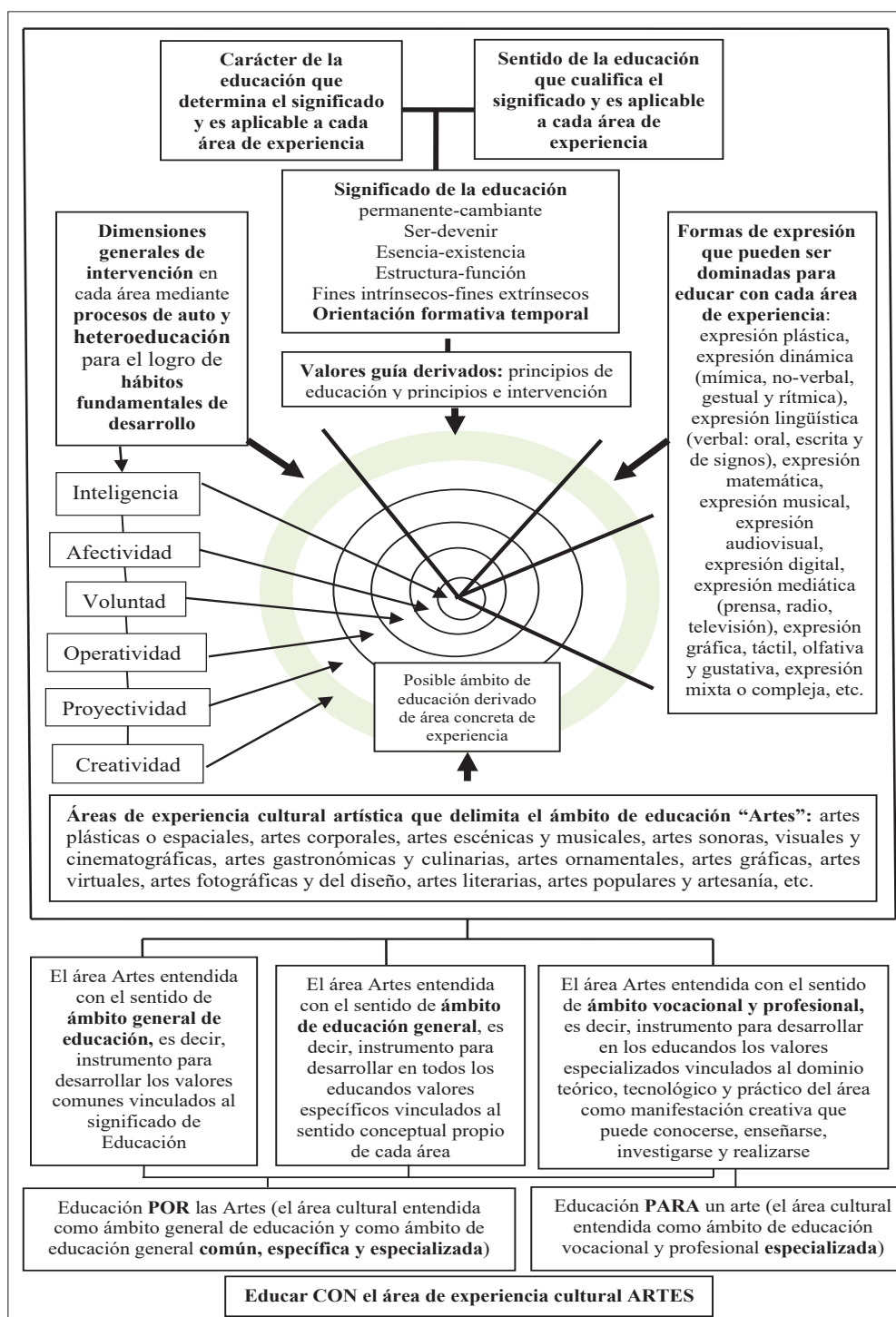
(Tourrián, 2015), la confluencia de carácter y sentido da contenido al significado de 'educación' y de la confluencia del significado de educación y, además, de las áreas culturales formativas en las materias escolares surge la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, que se materializa por medio de la relación educativa, en los ámbitos de educación que construimos.

Las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de "educación", junto con la acepción técnica de ámbito, posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación*. Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el logro de las competencias propias de la educación común, específica y especializada, que, en cada caso, se vayan a procurar. Todo esto requiere intervención pedagógica, atendiendo a las dimensiones generales de intervención mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de formación. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Cuadro 6).

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

- Se constituyen desde un área cultural que delimita un área de experiencia humana singular cuyo conocimiento está consolidado. Son ejemplos de áreas de experiencia: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.

**Cuadro 6: Educar CON el área. El área de experiencia cultural
"Artes" como ámbito de educación**



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 673.

- Atienden a las formas de expresión genuinas que mejor se adaptan al área. Son ejemplos de formas de expresión: expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc.
- Usan áreas que forman parte de las finalidades de la educación reconocidas socialmente como finalidades extrínsecas y se integran en la orientación formativa temporal
- Resuelven la formación en cada área por medio de procesos de auto y heteroeducación para el logro de hábitos fundamentales de desarrollo (intelectual, afectivo, volitivo, operativo, proyectivo y simbolizante-creador-interpretativo)
- Se configuran desde áreas que admiten interacción en forma de intervención pedagógica desde las dimensiones generales de intervención (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad)
- Forman parte de la educación común, es decir, utilizan el área para el logro de los valores educativos inherentes al significado de educación
- Forman parte de la educación específica y básica de los educandos, porque desde la experiencia cultural propia de cada área podemos mejorar nuestro desarrollo, generando valores educativos singulares, vinculados al sentido conceptual del área de experiencia que conforma el ámbito
- Forman parte de la educación especializada, en tanto que son instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico

del área como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse de manera vocacional y profesional

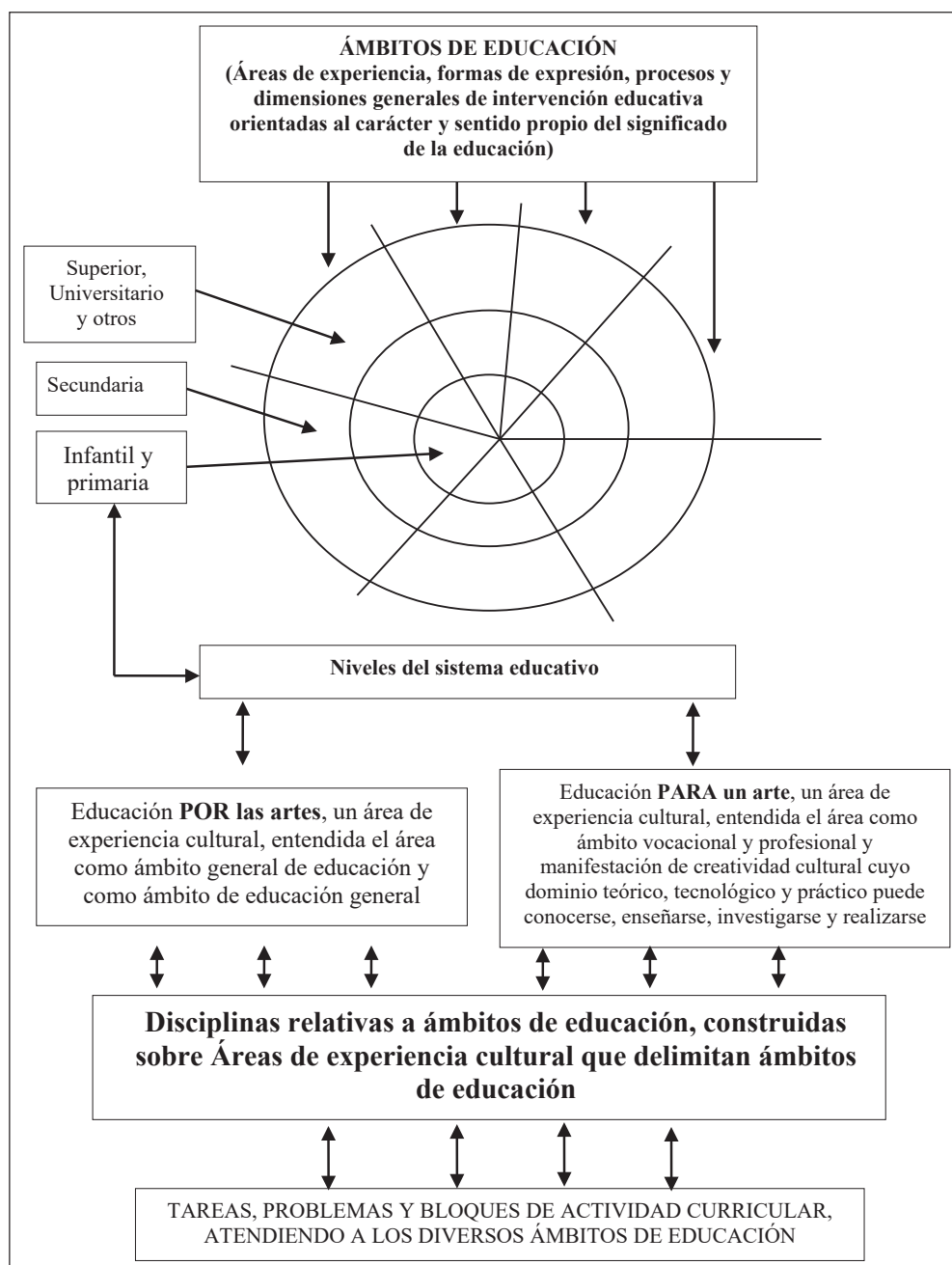
- Son susceptibles de identificación con un área de experiencia desde la que se construye el ámbito de educación y se identifican en la orientación formativa temporal para la condición humana en un territorio concreto como “Educación CON” la ciudadanía, la química, la historia, la ética, literatura, con el cine, etc.

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

Tal parece que, o estamos preparados para afrontar estos retos como educadores profesionales desde cada disciplina, o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre el educador y el enseñante. El peligro de la focalización disciplinar es olvidar que las disciplinas son los lugares privilegiados para la apropiación de los valores de la educación, si se reconstruyen como ámbito. Nuestro postulado final es que la educación se desarrolla con sentido interdisciplinar y de corresponsabilidad, y esto afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular ante la condición de experto gestor de espacios educativos en los que construye ámbitos de educación, tal como se refleja en el Cuadro 7.

La existencia de una asignatura de área cultural dentro de la educación general no anula, ni suple, la responsabilidad compartida en el logro de los valores de la educación, ni puede ocultar la importancia de que todo profesor de educación general esté preparado para educar en valores vinculados al carácter y al sentido de la educación, con independencia de que haya formación especializada de algunos profesores

Cuadro 7: La arquitectura curricular derivada del ámbito de educación construido desde un área cultural



Fuente: Touriñán, 2014, p. 690.

en un ámbito particular de experiencia cultural. Y así las cosas, debemos estar atentos para que la focalización disciplinar del problema no nos lleve a minimizar, ni la importancia de la formación profesional de todo profesor de educación general como educador (que es un problema de contenido

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

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

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

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

El carácter externo de los fines hace que la planificación de largas cadenas de derivación desde los fines de la cúpula carezca de efectividad, porque la diversidad de tareas de los agentes en cada nivel de la cadena genera criterios decisorios diferentes y provoca discontinuidad. La tendencia apunta a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante planificación de largas cadenas de derivación, sino primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales. De este modo, no es el fin el que se fracciona hasta resultar irreconocible en algunos niveles, sino que cada nivel de intervención o subsistema -Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula- tiene sus propios fines y contempla los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema que actúa en ese caso (Burset y Bosch, 2016).

Si pensamos en las áreas culturales (las artes, por ejemplo) como ámbitos de educación contruidos, el criterio físico espacio-tiempo, se matiza por la condición axiológica, siendo necesario responder hasta qué punto estamos utilizando el área cultural para desarrollar valores

conectados al carácter y sentido de la educación, al sentido conceptual del área o al sentido vocacional y profesional del interés del alumno.

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

9. Consideraciones finales para hacer el diseño educativo de educar “con” las artes: el proyecto *educere artibus* y los Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica

Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo y, si nuestras reflexiones son correctas, se sigue que 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 (Tourinán, 2017a y 2020d).

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 (Touriñán, 1987a, 1987b, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2018a, 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; Perrenoud, 2001, 2008, 2004a y 2004b). 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, en perspectiva mesoaxiológica, ni se agota en la Didáctica, ni en la Pedagogía cognitiva, porque distingue contenidos de enseñanza, enseñanza de los contenidos, mejora de nuestro modo de conocer y educar con los contenidos (Tourrián, 1987 y 1989).

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 (Touriñán, 2023d).

Y esto, aplicado al área de experiencia cultural “artes” quiere decir que las artes como área de experiencia es susceptible de ser transformada en ámbito de educación y que es necesario integrar las artes en la educación para que el significado de “educación” se haga patente en toda su extensión. El desarrollo integral del educando exige “proporcionar oportunidades significativas para experimentar las artes y aprender a usarlas de modo que se conduzca una vida digna de ser vivida” (Eisner, 1992, p. 33). Desde mi perspectiva de la construcción de ámbitos de educación, desarrollar las artes como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la relación artes-educación, como posibilidades formativas que tienen significación desde la relación que es sustantivamente ‘educación’ y adjetivamente ‘artes’ (Touriñán, 2015):

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

ámbito de educación). Es educación común “por” las artes, como parte de la educación básica y obligatoria.

2. Las artes como ámbito de educación general es decir como ámbito que forma parte de la educación básica de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico por medio de contenidos y formas de expresión que le son propias y la comprensión de la evolución de la cultura artística, de manera que se contribuya a desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividades y objetos artísticos (es lo propio y específico de la educación por las artes y el inicio de la educación especializada artística como parte de la educación básica y general de cada educando). Es educación específica “por” las artes, como parte de la educación básica y obligatoria. Y es, también, educación especializada “para” un arte, como parte de la educación básica y obligatoria.
3. Las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional, que aportan conocimiento teórico, tecnológico y práctico sobre la experiencia artística que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable (es la formación especializada propia de la educación especializada “para” un arte, de carácter vocacional y profesional, según corresponda, de carácter electivo y no obligatorio).

En las dos primeras acepciones, por medio de la educación artística se realizan las finalidades de la educación en general y de la educación como ámbito de educación general desde las artes. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación artística como orientación profesional y vocacional para un arte determinado. Podemos hablar, con propiedad, de educación “para” un arte (el área de mi vocación o la de mi profesión), pero, además, podemos hablar de educación “por” las artes. Cualquier área cultural concreta, además de ser un ámbito de formación vocacional y de desarrollo profesional, es un ámbito general de educación, pero es también un ámbito de educación general, por eso

puede impartirse a todos los educandos como educación común (básica y obligatoria), como educación específica (básica y obligatoria), como educación especializada (básica y obligatoria) y como educación especializada (vocacional y profesional, según corresponda).

La educación por las artes, en tanto que sustantivamente educación, es educación en valores. Y esto significa que la educación por las artes es, por una parte, una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con la realidad cultural de las artes desde los valores inherentes al significado de educación, porque en la educación por las artes como ámbito general se trata de adquirir experiencia artística de valor educativo que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherentes al significado de educación. Por otra parte y desde el punto de vista del resultado, el objetivo fundamental de la educación por las artes, en tanto que ámbito general de educación, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto de vida, utilizando la experiencia axiológica artística, porque, en definitiva, de lo que se trata, en la educación por las artes, en tanto que educación en valores, es de disponer de la experiencia artística como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación, atendiendo a los valores de carácter y sentido inherentes al significado de 'educación'.

De este modo, 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 y contando con la experiencia axiológica y el ejercicio de la actividad común.

Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación por las artes es, conceptualmente hablando, uso y construcción de "*experiencia artística valiosa*", es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural de las artes y por eso es un área de experiencia específica (las artes) que usa las formas de expresión más adecuadas al área. La

educación común (valores educativos vinculados al significado de educar) por las artes forma parte de la educación en general, de las personas. Pero, en tanto que área de experiencia, las artes son un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos (los de las artes) y, al igual que podemos hablar de la educación física, por ejemplo, como parte integrante de la educación general, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine -las artes- como específicas partes integrantes de la educación general de las personas para el logro de finalidades formativas específicas derivadas del contenido de las artes. Como ámbito de educación general, la educación por las artes trata de lograr dominio de los contenidos del área y el conocimiento de sus formas de expresión y la evolución de la cultura artística, de manera que contribuyan a desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad y objetos artísticos. Como ámbito de educación general, la educación por las artes es valiosa para educar y educa, porque desarrollamos nuestro sentido de acción y de vida, nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de comprender el mundo:

- 1) Utilizamos el área para desarrollar específicamente valores educativos vinculados al sentido conceptual del área artes para mejorar nuestra comprensión de la realidad y mejorarnos como personas (desde el contenido conceptual del área se mejora su desarrollo como persona, se los capacita para decidir y realizar sus proyectos mediante el uso de los conceptos propios del área y se los dota de instrumentos culturales para comprenderse a sí mismos y a la realidad de la que forman parte); en este caso, se generan valores educativos singulares, desde la experiencia y la expresión artística, en la educación general de todos los educandos y
- 2) Utilizamos el área para desarrollar la capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad y objetos culturales (es la aproximación desde las artes como

ámbito de educación general a la educación especializada de la experiencia artística, en los niveles escolares básicos y obligatorios).

Podemos concluir, por tanto, desde la perspectiva conceptual y con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación, que es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas, en el contexto del significado de la educación CON las artes, que permiten identificar las artes cada vez mejor por medio de la relación artes-educación: en primer lugar, como *educación común artística* (ámbito general de educación obligatoria y básica); en *segundo lugar*, como *educación específica artística* (ámbito de educación general obligatoria y básica) y en tercer lugar, como *educación especializada artística* (como parte de la educación obligatoria y básica y como ámbito de formación vocacional y profesional especializado de elección personal y no obligatorio).

Estas tres acepciones dan contenido conceptual a la educación “por” las artes (común, específica y especializada incipientemente) y educación “para” un arte (especializada vocacional o profesional). Y esto marca de manera lógica el orden de relación entre las tres acepciones, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general artística, no es sólo porque forme parte de la educación básica y obligatoria de los educandos, sino porque las artes son primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe de estar preparado para formar desde la experiencia artística en los valores propios del carácter y sentido inherentes al significado de la educación (la educación con las artes es sustantivamente educación, como hemos visto).

Si pesamos en el contenido de la expresión “*educación por las artes*”. asumimos que, por medio de la educación artística, se realizan las finalidades de la educación en general y de la formación con las artes como ámbito de educación general. En definitiva, en la educación “por” las artes podemos adquirir, desde la experiencia artística, no sólo competencias para asumir como parte de nuestra educación con las artes el carácter propio de toda educación y el sentido de una educación a la altura de los tiempos, sino también el conocimiento de sus formas de

expresión y la evolución de la cultura artística, de manera que contribuyan a desarrollar nuestro sentido estético y artístico, haciéndonos mejores personas mejor formadas como decisores responsables de nuestros proyectos y capaces de sentido de acción coherente y sentido de vida identitario.

La educación artística es, en tanto que *educación “por” las artes*, ámbito general de educación y ámbito de educación general. Es ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el área de las artes al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación (igual que las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general). Es, además, ámbito de educación general en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia artística valiosa para desarrollar nuestro sentido estético y artístico, como espectadores críticos y como incipientes realizadores activos de productos artísticos.

Por eso decimos que, en tanto que ámbito de educación general, asumimos que las artes proporcionan educación especializada para formar en las etapas de educación básica y obligatoria nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad y objetos artísticos; unas competencias que, por pertenecer al ámbito de educación básica y obligatoria, serán asumibles como acervo común para todos los educandos y como parte de su desarrollo integral que los capacita para comprender la realidad y para elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos como agentes -autores y actores- de acuerdo con las oportunidades en cada ocasión.

Si pesamos en el contenido de la expresión *“educación para un arte”*, asumimos que en esta expresión se realiza el objetivo propio de las enseñanzas artísticas como orientación vocacional y profesional para un arte determinado. El objetivo de las enseñanzas artísticas como orientación vocacional y profesional dentro de la educación, es de manera específica la competencia para crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados: comprenderlos, expresarlos e interpretarlos en cada ejecución y transformarlos con los medios adecuados que proporciona el conocimiento del área. Y esto es,

por principio de significado, otro modo de uso y construcción de experiencia artística, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones de la profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de las artes, en tanto que dominio teórico tecnológico y práctico, que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

Para mí, en este capítulo, la educación con las artes no es sólo *educación “para” un arte* (desarrollo vocacional y carrera profesional elegida, que no tienen que coincidir necesariamente), centrado preferentemente en un arte como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. La educación con las artes también es *educación “por” las artes* (ámbito general de educación y ámbito de educación general que implica valores educativos comunes, específicos y, de manera incipiente, valores especializados).

Podemos saber arte, podemos enseñar arte y podemos educar “con” el arte, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido estético y artístico dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar artistas desde una perspectiva vocacional o profesional. La *“educación CON un área”* es educación profesional y vocacional, pero también es ámbito general de educación y ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación obligatoria y básica.

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, educamos “CON” las artes: podemos educar “por” las artes y educar “para” un arte. Todos podemos y debemos tener educación con las artes, aunque no seamos vocacional ni profesionalmente especialistas de un arte. Y todo eso exige mirar con apropiada atención la formación pedagógica de los docentes respecto del ámbito de la educación “artes” y mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión, con objeto de crear modelos de actuación educativa sistematizados con la mirada pedagógica: la *mirada que hace factible la comprensión de la educación con las artes como la tarea y el*

resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico en las tres acepciones que hemos especificado: ámbito de educación común, ámbito de educación específica y ámbito de educación especializada (sea parte especializada de la educación general básica y obligatoria o sea educación vocacional y profesional especializada de elección personal y no obligatoria).

Educación con las Artes, que son área de experiencia cultural, no es un problema de conocer las Artes, exclusivamente, ni de Didáctica de las Artes, ni de Pedagogía Cognitiva que permite mejorar nuestro modo de conocer. *Educación con las Artes*, es utilizar las Artes para desarrollarlas sustantivamente como educación común, específica y especializada (Touriñán, 2022a):

- Utilizar las artes para generar en los educandos valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación
- Utilizar las artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos,
- Utilizar las artes para desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividades y objetos artísticos.
- Utilizar las artes como dominio teórico tecnológico y práctico, que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable-practicable, en el que se puede lograr competencia para crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados, con sentido vocacional y, si esa fuera nuestra meta laboral, con sentido profesional.

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, Educación 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 ámbito⁶.

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

⁶ 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 (fecha de consulta 24.04.2019) 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, <http://www.usc.es/gl/investigacion/grupos/teXe/>.

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.

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* y responden al siguiente desarrollo cronológico:

En 2017, el libro J. M. Touriñán (2017b). *Educación 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 (2017a). *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.) (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, 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 (CPM2ªF)*: 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 las actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a los valores educativos que permite ver 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 de 2022):



Cuestionario 1



Cuestionario 2



Cuestionario 3



Cuestionario 4

Adaptación de
códigos QR
(Nelly Fortes
Sánchez)



Cuestionario 5

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

https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMVix5_HDz0w

Ahora, en este capítulo de este libro, después del apartado de “referencias bibliográficas”, se recoge, en forma de ANEXOS, la versión final -también registrada en el Registro de la propiedad intelectual-, de seis matrices que resumen el contenido de los *Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica, Segunda Fase* (CPM-2ªF). Las plantillas matrices (Anexos) se refieren a:

- Perspectiva mesoaxiológica (Cómo ajustamos nuestro proceder para valorar cada medio utilizado como educativo)
- Ámbito de educación (Cuánto ajusto la materia escolar a los componentes de ámbito)
- Diseño educativo (Cómo ajusto la materia escolar a los componentes del diseño educativo)
- Valores educativos comunes (Qué valores educativos comunes vinculados al significado de educar promueve desde la materia que se imparte),
- Valores educativos específicos (Qué valores educativos específicos promueve desde la materia escolar que se imparte, atendiendo a la categorización del sentido conceptual de la materia (qué es; para qué sirve; cómo me forma).
- 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 (Cuáles de esos rasgos transversales se promueven desde la materia que se imparte).

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.

10. Referencias bibliográficas

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Andrews, B. W. (Ed.) (2020). *Perspectives on Arts Education Research in Canada*. (Vol. 2). Leiden: Brill.
- Ashton, P. T. (Ed.). (1990). Theme: Pedagogical Content Knowledge [Special issue]. *Journal of Teacher Education*, 41 (3).
- Bayer, R. (1986). *Historia de la estética*. México: Fondo de cultura económica.
- Beardsley, M. C. y Hospers, J. (1997). *Estética. Historia y fundamentos*. Madrid: Cátedra, 11ª ed.
- Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bresler, L. (2001). Agenda for Arts education research: emerging issues and directions. En M. McCarthy (Ed.), *Enlightened advocacy: Implications for research for arts education policy and practice*. College Park, MD: University of Maryland, pp. 43-71.
- Bresler, L. (Ed.) (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. (Part 1). Dordrecht: Springer
- Broudy, H. S. (1973). La estructura del conocimiento en las artes. En S. Elam, *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo, pp. 69-113.
- Broudy, H. S. (1977). Types of knowledge and purpose of education. En R. C. Anderson, et al. (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 1-17.
- Burnard, P y Colucci-Gray, L. (2021). Reframing STEAM by Posthumanizing Transdisciplinary Education: Towards an Understanding of How Science and Arts Meet and Matter for Sustainable Futures. *Convergence Education Review*, 7(2), 1-29.

- Burset, S. y Bosch, E. (2016). Maestros crea(c)tivos: Por una pedagogía de las artes plásticas en los Grados de Maestro. *Revista Materia-Prima*, 4(2), 164-174.
- Colom, A. J. (1994). La educación estética. En J. L. Castillejo y otros. *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus, pp. 174-192.
- Colom, A. J. (2006). La teoría de la educación en su doble dimensionalidad: como teoría acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (40-1), 143-163.
- Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Madrid: Anaya.
- D'ors, C. (1980). Aproximación al arte de hoy. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 96 (415), 67-79.
- Dearden, R. F.; Hirst, P. H. y Peters, R. S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1958). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books, G. P. Putnam's Sons, Library of Congress, number of catalog 58-59756, 14th. ed.). Date of 1st ed. 1934.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada
- Eisner, E. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. Nueva York: Longman.
- Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano, *Revista Española de pedagogía*, 50 (191), 15-34.
- Eisner, E. (1994). Revisionism in art education: Some comments on the preceding articles. *Studies in Art Education*, 35 (3), 188-191.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press. (Hay edición española de Paidós en 2004).
- Eisner, E. W. y Day, M. D. (Eds.). (2008) *Handbook on research and policy in Art education*. New Jersey: NAEA (National Art Education Association) y LEA (Lawrence Erlbaum Associates).
- Fortes, N. (2021). *EducAR CON las artes: la historia del arte como instrumento de desarrollo de valores educativos comunes y específicos*. [Trabajo Fin de Máster, julio de 2021; tutor: Dr. D. José Manuel Touriñán López]. Vid. et. N. Fortes, N. (2021). EducAR CON las artes: la historia del arte como instrumento de desarrollo de valores educativos comunes y específicos. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 50-86.
- Frey, B. (2000). *La economía del arte*. Barcelona: Fundación La Caixa.

- Gadsden, V. L. (2008). The arts and education: Knowledge generation, Pedagogy, and the discourse of learning. *Review of research in education*, (32), 29-61.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós, Surcos16. Edición original de 1993.
- Gaudelius, Y. y Speirs, P. (Eds.) (2002). *Contemporary Issues in Art Education*. New York: Prentice Hall.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 19ª ed.
- Hirst, P. H. (1973). The nature and scope of educational theory. En G. Langford y D. J. O'Connor (Eds.), *New Essays in the philosophy of education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 66-75.
- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Jiménez, J. (2004). *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos, 2ª reimp.
- Kant, E. (1964). *De lo bello y lo sublime*. Madrid: Espasa Calpe.
- Levine, C. (2007). *Provoking democracy: Why we need the arts*. Oxford: Basil Blackwell.
- Longueira S. y Touriñán Morandeira, L. (Dir.), *Música, educación e investigación. Búsqueda de convergencia en la formación*. Colombia-Nueva York: Redipe (Capítulo Estados Unidos)-Bowker Books in print.
- MEFP. Ministerio de Educación y Formación Profesional. MEFP. (2022). *Conciencia y expresiones culturales*. Web del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta 27 diciembre 2022 Disponible en: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomce/competencias-clave/cultura.html>
- Merriam, A. P. (2008). Usos y funciones. En F. Cruces, (Ed.), *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología*. Madrid: Trotta, 2ª ed. (fecha 1ª ed. 2001), pp. 275-296.
- Musaio, M. (2013). *Pedagogía de lo bello*. Pamplona: EUNSA.
- Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós. 4ª reimp.
- Ortega, P. (Coord.) (2003). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia: Caja Murcia, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- 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
- Porcher, L. (1985). *La educación estética. Lujo o necesidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Read, E. (1969). *La educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Sáez, R. (2007). La teoría de la educación: una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on education*, (8, fall), 109-126.
- Santayana, G. (1896). *The Sense of Beauty. Being the Outlines of Aesthetic Theory*. Nueva York: Charles Scribner's Son. (eBook 26842, The Project Gutenberg eBook of The Sense of Beauty by George Santayana: <http://www.gutenberg.net/>).
- Santayana, G. (1905). *Reason in art*. En G. Santayana, *The life of reason. The phases of Human Progress* (Vol. 4). Nueva York: Charles Scribner's Son, Dover Publications Inc.). (eBook15000, The Project Gutenberg eBook George Santayana: <http://www.gutenberg.net/>).
- Schiller, F. (1981). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Aguilar.
- 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. (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15 (2), 4-11.
- Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. En M. C. Wittrock: *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: MacMillan, pp. 3-6.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Smith, W. (1872). *Art education: Scholastic and industrial*. Boston: James Osgood.

- Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya. 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: Jmtl-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-4-4).
- 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. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.
- Touriñán, J. M. (2008). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1 (1), 175-194.
- Touriñán, J. M. (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 12). A Coruña: Netbiblo-Jmtl. Resueltos a favor de J. M. Touriñán López, mediante resolución de 27 de julio de 2015, la titularidad de la obra, el contrato y derechos sobre la edición contratados con Netbiblo en 2010. (ISBN: 978-84-9745-451-3)
- Touriñán, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Estudios sobre educación*, (21, diciembre), 61-81.
- Touriñán, J. M. (2012a). La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica. En F. Gil y D. Reyero (Coords.), *Homenaje a J. A. Ibáñez-Martín*. Madrid: Biblioteca Online, pp. 330-354.
- Touriñán, J. M. (2012b). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de investigación en educación*, 10 (1), 7-21. Grupo SI(e)TE. Educación.

- Touriñán, J. M. (2013a). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En SI(e)TE, *Desmitificación y crítica de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.
- Touriñán, J. M. (2013b). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 25 (1), 25-46. 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.
- Touriñán, J. M. (2016a). *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. (2016b). Educación artística: sustantivamente "educación" y adjetivamente "artística". *Educación XX1*, 19 (2), 45-76.
- Touriñán, J. M. (2016c). La relación Artes-Educación: la educación artística es sustantivamente 'educación' y adjetivamente 'artística', por eso hay educación artística común, específica y especializada. En VV. AA., *Artes y Educación. Mil formas de mirar y hacer*. Sevilla: Universidad Pablo Olavide (Proyecto Atalaya)-Junta de Andalucía, pp. 16-68.
- 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. (2017b). *Educación con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 13). Cali-Connecticut: Redipe-Capítulo Estados Unidos. (ISBN: 978-1-945570-42-1)
- Touriñán, J. M. (2017c). Educación artística común, específica y especializada: sustantivación y adjetivación de la relación artes-educación. En S. Longueira Matos y L. Touriñán Morandeira (Dir.), *Música, educación e investigación. Búsqueda de convergencia en la formación*. Colombia-Nueva York: Redipe (Capítulo Estados Unidos)-Bowker Books in print, pp. 1-94.
- Touriñán, J. M. (2018a). Common, Specific and Specialized Arts Education: Substantivation and Adjectivation of Arts-Education Relationship. En J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira, pp. 307-350.
- Touriñán, J. M. (2018b). La relación artes-educación: educamos con las artes y hay educación artística común, específica y especializada. *Revista Boletín Redipe*, 7(12), diciembre, 36-92.
- 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.^a 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), The Arts-Education Relationship, from the Point of View of Pedagogy, Is Not Primarily to Do Professional Artistic Education. Educating 'With' the Arts Means Educating 'Through' the Arts and Educating 'For' an Art. *Revista Boletín Redipe*, 12 (3), enero, 28-77.
- Touriñán, J. M. (2023b), *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Colombia-Nueva York: Redipe-Bowker-Books.
- Touriñán, J. M. (2023c). 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. (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
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61 (1), 43-60.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22 (2), 151-181.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira.

- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2024). *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones actuales*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 17). Santiago de Compoostela-Cali: Jmtl-Redipe-Capítulo de Estados Unidos. (ISBN: 978-1-957395-36-4).
- Touriñán, J. M. y Olveira, M.^a E. (Coords.) (2021). *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 15). Cali-Connecticut: Redipe-Capítulo Estados Unidos. (ISBN: 978-1-951198-91-6)
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (Coords.) (2024). *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones conceptuales*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 16). Santiago de Compoostela-Cali: Jmtl-Redipe-Capítulo de Estados Unidos. (ISBN: 978-1-957395-34-0)
- 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).
- Trend, D. (1992). *Cultural Pedagogy: Art/Education/Politics*. (Critical Studies in Education and Culture Series, Edited by H. A. Giroux y P. Freire). Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group (J. F. Bergin & Garvey).
- 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.
- Williams, L. (1988). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.
- Yıldırım, Şeyma Ulukök (2023). Review of Researches on Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Progressive Education*, 19 (2), 135-151.

ANEXO 1. Matriz CPM2^aF-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

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 1A. Matriz CPM2^aF-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:

Interno: Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental

Sentido: Convivir, perfeccionarse, instruirse, formarse,

Externo: 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):

Interno: *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).

Sentido: *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.

Externo: Participación, rendimiento, organización, curiosidad, implicación, interacción.

Continúa en la página siguiente

ANEXO 1B. Matriz CPM2^aF-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 2. Matriz CPM2ªF-2.

Cuánto del diseño educativo identifico. 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

Fuente: Elaboración propia (continúa en la página siguiente).

ANEXO 2A. Matriz CPM2ªF-I.

**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:

Interno: Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental

Sentido: Convivir, perfeccionarse, instruirse, formarse,

Externo: 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):

Interno: *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).

Sentido: *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.

Externo: Participación, rendimiento, organización, curiosidad, implicación, interacción.

Continúa en la página siguiente

ANEXO 2B. Matriz CPM2^ªF-1.

Cuánto del diseño educativo identifico. 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^F-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
INTELECTUALES (Actividad interna relacionada: pensar) Carácter gnoseológico de educación	Relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias. Valores vinculados al talento, la racionalidad, a las ideas y a las formas de pensar del hombre y a la articulación de valores pensados y creídos con la realidad. Son valores que reflejan sabiduría, conocimiento y sentido crítico. Son valores tales como: Atención, selección, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión, Argumentación, racionalidad, criterio, juicio, etc.
AFFECTIVOS (Actividad interna relacionada: sentir, sentimientos) Carácter integral de educación	Relación valor-sentimiento. Valores vinculados al talante, la emoción, sentimientos, afectos, pasiones, y actitudes respecto del yo, el otro y lo otro. Reflejan la experiencia sentida del valor, felicidad, apego, templanza, compasión y positividad. Son valores tales como: Interés, satisfacción, Polarización, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, compasión, positividad, etc.
VOLITIVOS (Actividad interna relacionada: querer) Carácter personal de educación	Relación valor-obligación. Valores vinculados a la capacidad de determinación de los seres humanos para comprometerse con las reglas, las normas y lo decidido. Son valores que forjan la resistencia de ánimo para soportar el esfuerzo, la adversidad y demorar la recompensa, impidiendo, con coraje, quebrar la voluntad. Son valores que reflejan el tesón, la determinación y fortaleza de la persona. Son valores tales como: Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, Disciplina, Resiliencia, autoctonía, compromiso etc.
OPERATIVOS (Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción) Carácter axiológico de educación	Relación valor-elección. Valores vinculados a la construcción de procesos, al sentido de acción. Se orientan a la capacidad de elegir estableciendo relación medios y fines, para poder actuar con sentido de acción responsable y coherente. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia. Son valores tales como: Diligencia, Serenidad, Iniciativa, Liderazgo, Eficacia, Eficiencia, coherencia, responsabilidad, sentido del deber simple, sentido del deber urgente y sentido del deber fundamental, etc.

PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA (Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos) Carácter patrimonial de educación	Relación valor-decisión. Valores vinculados a la construcción de metas y al sentido de vida. Se ocupan de la capacidad humana de justificar decisiones y proyectos. Desarrollan sentido de identidad e individualización. Son valores que reflejan autonomía, trayectoria personal, moralidad, sentido de vida idóneo, justicia y conciencia moral. Son valores tales como: Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, identidad e individualización, Sentido de intimidad y pudor en la acción interna y externa, justicia, autonomía, idoneidad, conciencia moral, etc.
CREATIVOS, INNOVADORES (Actividad interna relacionada: crear, simbolizar) Carácter espiritual de educación	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 immanencia y la religación, la corporeidad espiritual creadora y al sentido estético. Son valores tales como: Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia), Recursividad, Emprendimiento, Competitividad, Simbolización, Innovación, 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 immanencia, sentido de transcendencia, sentido de religación, sentido estético, etc.
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL (categoría conceptual de sentido pedagógico: género)	Se vinculan al sentido de diversidad y diferencia, respecto del yo como distinto del otro y de lo otro. Son valores vinculados a la diversidad cultural. Son valores vinculados a la interacción cultural, a la mediación y a la penetración cultural. Son valores que reflejan la diferencia en cualquier ámbito cultural. Son valores tales como: tolerancia, alteridad, relaciones de integración territorial de diferencias culturales, de inclusión transnacional de la diversidad, de multiculturalidad, de pluralismo, de participación, de apertura, de diversidad, de diferencia, de igualdad, de equivalencia, etc.

TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES (categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio)	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro en espacios de interacción. Su eje son las relaciones personales (inter e intra) de convivencia e interacción de identidades en cualquiera de sus formas de cualificación y especificación. Son valores que se vinculan al territorio. Son valores tales como: la territorialidad, la globalidad, la localidad, el desarrollo cívico nacional, transnacional y planetario, la participación, la socialización, la cooperación, el desarrollo solidario, lo glocal, lo virtual, etc.
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Y CAMBIO (categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo)	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro, respecto de lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad y la progresividad del perfeccionamiento, la temporalidad, la duración y la historia de acontecimientos, acciones y actos y el y el relato de vida. Son valores tales como: lo permanente, lo ocasional, lo continuo, lo sincrónico, lo diacrónico, lo intemporal, lo procesual, lo tradicional, lo habitual, lo acostumbrado, lo usual, lo inusual, lo normal, lo duradero, lo perecedero, lo temporal, etc.
FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica	Son valores vinculados a la formación interesada. Se trata de formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, bajo la idea de formación interesada. La formación como diferencia específica requiere respetar el interés de cada agente que tiene que llegar a decidir y realizar sus proyectos, como agente actor y autor de ellos. En la formación interesada, 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. 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. 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

(Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	orientación formativa temporal dentro de un territorio con las áreas de experiencia cultural y las materias escolares. En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como: los corporales y estéticos; los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento; los económicos; los tecnológicos; los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios; los artísticos (sean artes plásticas o espaciales, artes corporales, artes escénicas y musicales, artes sonoras, visuales y cinematográficas, artes gastronómicas y culinarias, artes ornamentales, artes gráficas, artes virtuales, artes fotográficas y del diseño, artes literarias, artes populares y artesanía, etcétera).
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	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. Son valores tales como la diversión, la consecución de resultados, el dominio del objeto de estudio, la búsqueda de conocimiento, la realización de acciones, la colaboración.

Fuente. Touriñán, 2014a, pp. 699-701. Elaboración propia.

ANEXO 4. Matriz CPM2^aF-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
<i>Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento</i> <i>Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria</i> <i>Función explicativa especulativa y aclaratoria</i> <i>Función expresiva de goce y disfrute estético, afectivo y emocional</i> <i>Función de comunicación, interacción y cuidado</i> <i>Función interpretativa de representación simbólica, notativa y significacional</i> <i>Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado</i> <i>Función proyectiva normativa y prescriptiva</i> <i>Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres</i> <i>Función cultural, instructiva y de diversificación</i> <i>Función creadora de identidad e individualización</i> <i>Función lúdica</i> <i>Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)</i>	Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias <i>Carácter gnoseológico</i> Hábitos Intellectuales Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos <i>Carácter integral</i> Hábitos Afectivos Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos <i>Carácter personal</i> Hábitos Volitivos Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios <i>Carácter axiológico</i> Hábitos Operativos (Sentido de acción) Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos <i>Carácter patrimonial</i> Hábitos Proyectivos (Sentido de vida) Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas <i>Carácter espiritual</i> (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales	Competencias genéricas instrumentales (saber de experto para conocer). <i>Aprender a conocer</i> Competencias genéricas técnicas (Saber hacer, aplicar y transferir). <i>Aprender a hacer</i> Competencias genéricas Interpersonales-sociales (Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo). <i>Aprender a convivir</i> Competencias genéricas Sistémicas-organizativas (Saber organizar y comprender la totalidad). <i>Aprender a estar</i> Competencias genéricas personales (Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad). <i>Aprender a ser</i> Competencia básica vinculada a áreas: Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica; filosófico-trascendental; científico-tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc. <i>Aprender a construir cultura</i>	Recordar y comprender Aplicación, análisis y síntesis Explicar e interpretar Modificar e innovar Evaluar y crear Compartir, participar y colaborar Gestionar y administrar Planificar y Resolver Informar y comunicar Utilizar, Conocer y clasificar Controlar, reforzar y potenciar (empoderar) Comparar, relacionar e indagar

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5A. Plantilla transversal CPM2ªF.

Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación (Act. Com. Interna) y de Sentido, principios de educación y finalidades intrínsecas
 Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes

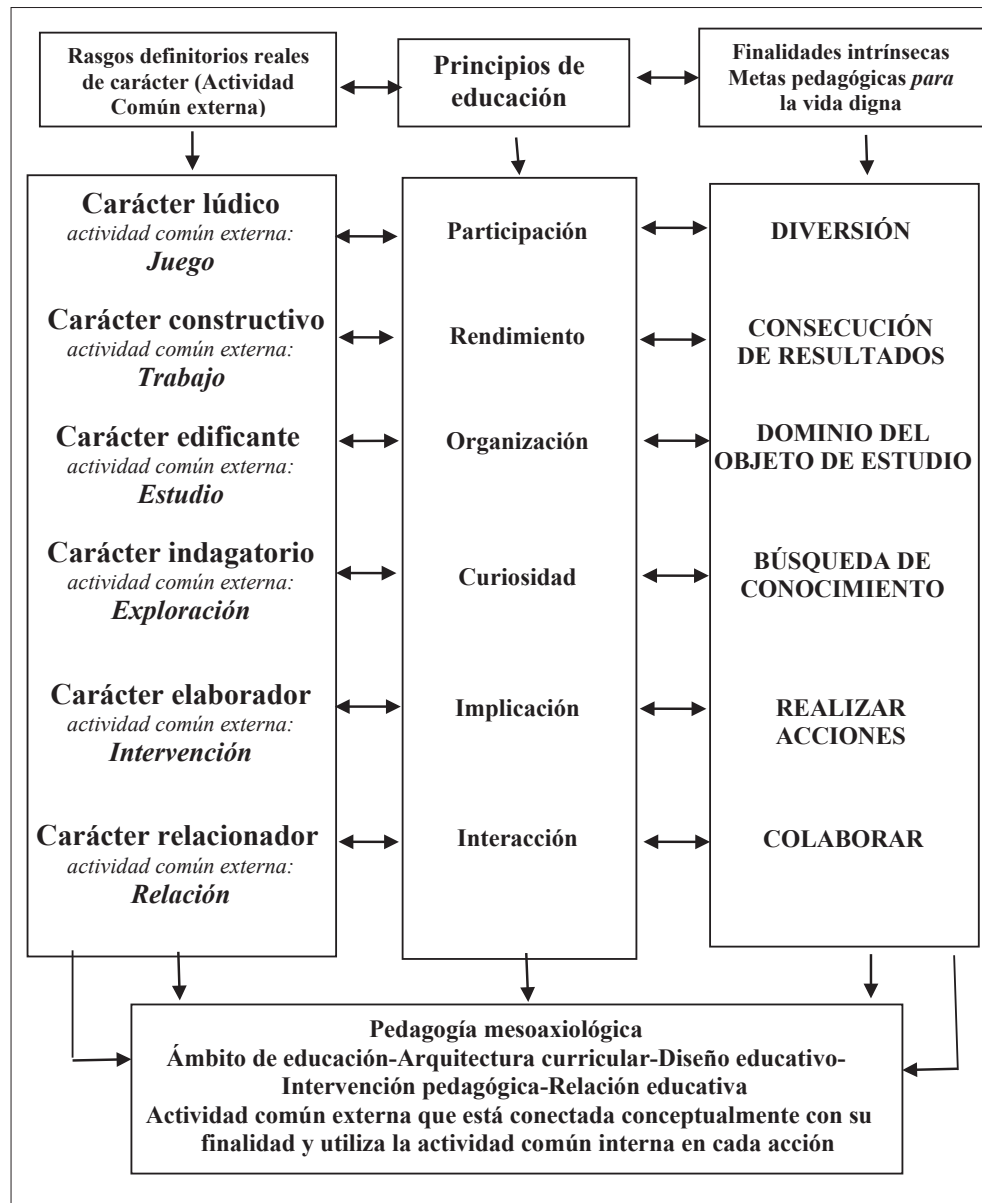


Fuente: Elaboración propia.

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.

**LA EDUCACIÓN EN VALORES COMO PRINCIPIO
DINAMIZADOR DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

Floralba del Rocío AGUILAR GORDÓN

*Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador
Carrera de Educación*

**Coordinadora del Grupo de Investigación
Filosofía de la Educación (GIFE)**

**Editora Jefa Revista Sophia: Colección de
Filosofía de la Educación**

Researchgate: <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Floralba-del-Rocio-Aguilar-Gordon-2164033841>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9886-6878>

Correo electrónico: faguilar@upes.edu.ec

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

- 1.- Introducción
- 2.- Concepciones, modelos y enfoques sobre la educación en valores
 - 2.1. Enfoque tradicional-conductista
 - 2.2. Enfoque innovador, crítico-transformador
 - 2.3. Enfoque holístico
- 3.- Fundamentos de la educación en valores
 - 3.1. Bases filosóficas de la educación en valores
 - 3.2. Bases ontológicas de la educación en valores
 - 3.3. Bases epistemológicas de la educación en valores
 - 3.4. Bases psicológicas de la educación en valores
 - 3.5. Bases pedagógicas de la educación en valores
 - 3.6. Bases sociológicas de la educación en valores
- 4.- Necesidad de una educación en valores en la sociedad actual
 - 4.1. No es posible educar sin pensar en educar en valores
 - 4.2. Incidencia de la educación en valores en la actividad pedagógica
- 5.- La educación en valores en la aplicación del currículo
 - 5.1. La formación ética para la aplicación del currículo
 - 5.2. La función del docente en la educación en valores
 - 5.2.1. Acciones que evidencian la aplicación de valores en el desempeño docente en el proceso educativo
 - 5.2.2. La educación en valores en la investigación
 - 5.2.3. La educación en valores en entornos virtuales.
 - 5.2.4. Estrategias metodológicas para fomentar valores fundamentales en la educación de la sociedad actual
- 6.- Tareas pendientes para la educación en valores
- 7.- Consideraciones finales
- 8.- Referencias bibliográficas

LA EDUCACIÓN EN VALORES COMO PRINCIPIO DINAMIZADOR DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

“El fin de toda educación es el hombre moral. Éste trata de lograr el bien, aspira al amor, está arraigado en la fe y pospone su egoísmo siempre que le es posible. Se siente interiormente libre para querer el bien y es, por ello, *"obra de sí mismo"* (Pestalozzi, 1819, p. 87). La cursiva es mía).

Floralba del Rocío AGUILAR GORDÓN
Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador
Grupo de Investigación de Filosofía de la
Educación

1. Introducción

La educación en valores se convierte en el principio dinamizador y regulador de la práctica educativa necesaria para lograr la transformación personal y social de los individuos. El carácter axiológico de la educación determina el tipo de sujeto y de sociedad que se desea tener, aspecto que conduce a la necesidad de comprender que una sociedad justa y armoniosa, solo es posible lograrla con seres humanos formados íntegra e integralmente, que dispongan de las herramientas necesarias para que sean capaces de enfrentar y “afrontar con libertad y posibilidades de éxito las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social, profesional, etcétera” (Touriñán, 2008, p. 183).

La educación en valores deberá propender a la autoconstrucción y reinención del ser humano, deberá ser una educación que como dice Touriñán (2008) “ayuda al educando a inventar o crear modos “originales-singulares” de realización de la existencia con autonomía y responsabilidad, dentro del espacio de una cultura, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos” (p. 234).

En este sentido, es importante iniciar este capítulo precisando que la educación en valores no es lo mismo que la educación moral, aunque las dos acepciones se encuentran relacionadas. “La educación moral es solo una parte de la educación en valores, porque hay muchos más valores que los valores morales y éticos” (Tourrián, 2023, p. 263). La educación en valores es más abarcante e integradora, se centra en los principios, en enseñar a los estudiantes sobre elementos axiológicos de muy diversos ámbitos como la honestidad, la responsabilidad, la solidaridad, el respeto y la empatía, la verdad, etcétera; en cambio, la educación moral concentra su atención en las normas y reglas de comportamiento, en enseñar lo que está bien o mal en términos de actuación y de decisiones.

La educación en valores se caracteriza por inculcar principios éticos, morales y sociales en los estudiantes, por lo que algunas de sus características sobresalientes incluyen un enfoque en el desarrollo integral del individuo, la integración de los valores en todas las áreas del currículo; la contribución para la convivencia pacífica y para la resolución de conflictos; la promoción de la ciudadanía activa y participativa y la prevención de conductas antisociales y delictivas, etc.

La educación en valores conduce a la formación integral del ser humano, una educación que forme el cuerpo y la mente del sujeto, al estilo de lo que proponían los griegos para quienes la tarea de la educación es:

“la formación del hombre integral en cuanto formación del cuerpo por la gimnasia (educación física), en la de la mente por las filosofías y las ciencias (educación intelectual), en la moral y la política (educación ética y política) y, finalmente, formación de los sentimientos por la música y por las artes” (educación estética) (Gadotti, 2004, p. 18).

Estos planteamientos teóricos del humanismo educativo propios del pensamiento pedagógico griego (especialmente, el ateniense) sigue cobrando vida y se vuelve cada vez más imprescindible para ponerlo en práctica en la educación de la sociedad actual.

A criterio personal, considero que la educación en valores es compleja pero globalizante, lleva consigo la formación del ser humano como un conjunto estructurado, toma en cuenta esferas y dimensiones esenciales de la existencia y la conducta del hombre tendiente a su realización. Al existir una diversidad de valores como son los valores corpóreos (responden a necesidades vitales primarias y secundarias); valores del espíritu; valores éticos-morales; valores sociales; valores religiosos; valores estéticos; intelectuales, espirituales, etc., la realidad educativa se complejiza, sin embargo, es preciso recordar que todos los valores tienen como punto de referencia y apoyo a la persona concreta.

Entonces, las preguntas esenciales son: ¿En qué consiste y cuáles son las características y cómo debe ser la educación en valores? ¿Cuáles son los métodos, técnicas y estrategias para educar en valores? ¿Cuáles son las ventajas, limitaciones de una educación en valores? ¿Cuáles son los retos, desafíos y tareas pendientes de la educación en valores en la sociedad actual? En este capítulo se procura responder a algunas de las interrogantes antes mencionadas.

Respecto al significado de la educación en valores, se puede sostener que educar en valores implica considerar el alcance de la educación sin limitarla al mero proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos, habilidades y destrezas, sino que debe superar estos límites y abrirse hacia el cumplimiento de metas de orden moral, social, etc., con la finalidad de formar íntegramente a ciudadanos éticos y responsables, obedece a políticas estatales con claridad del tipo de sujeto que se quiere formar y de sociedad que se desee constituir, tal como lo concebían los griegos, para quienes:

La *polis* es la fuente de todas las normas de la vida válida para el individuo..., que abarca la totalidad de la existencia..., así se convierte la *polis* en el educador de la juventud; es el lugar de educación cívica y espiritual..., del espíritu democrático y la libertad política propia de la vida ateniense (Luzuriaga, 1959, p. 49).

Algunos estudiosos como Parra (2003) sugieren que para educar en valores se requiere “practicar la crítica constructiva, la creatividad y la

cooperación” (p. 71). Para Brezinka (1990,121) en cita de Quintana Cabanas (1998, 234) “la educación en valores viene a ser una corrección de la democracia liberal a favor de ciertas virtudes cívicas imprescindibles y de los deberes fundamentales que los individuos tienen con la colectividad” (Parra, 2003, p. 71), lo que hace notar que el tipo de educación responde a los valores imperantes en su tiempo y en su contexto. De allí que, en términos de Parra (2003), para que sea:

“posible y eficaz ese aprendizaje de valores se requieren tres condiciones principales: una relativa unidad y congruencia en los valores de los agentes educativos (familia, escuela y estado); la constancia de sus costumbres, y, el buen ejemplo de las personas con las cuáles uno convive efectivamente” (Parra, 2003, p. 71).

Revisado el tema desde un enfoque exclusivamente pedagógico, los valores se presentan “formulados de forma prescriptiva en los currículos oficiales, reformulados en los proyectos educativos y en los idearios de cada centro educativo” (Parra, 2003, p.71) contexto en el que se adecúan a la cosmovisión de cada entorno educativo, “se concretizan y se materializan en el proceso de intervención educativa que emprende cada profesor en el aula” (Parra, 2003, p.71), aspectos que en conjunto exigen de lineamientos y políticas establecidas por el sistema educativo a nivel macro, meso y micro.

Para responder a los requerimientos sociales, es importante precisar ¿cuál es el sistema general de valores determinado por la sociedad? Puesto que solamente estas precisiones orientarán el accionar de la institución educativa y consecuentemente, guiarán a la actividad educativa que se emprende. No se debe olvidar que la educación es una actividad social y cultural que se desarrolla “en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social. Así, pues, todo proceso educativo está relacionado con los valores” (Parra, 2003, p. 69). Como es de conocimiento general, a través de la educación, todo ser humano tiende a perpetuarse de manera que “los valores son el

medio que da cohesión al grupo al proporcionarles unos determinados estándares de vida” (Parra, 2003, p. 69).

A través del tiempo, la institución educativa ha contribuido para la socialización de los valores comunes para favorecer el orden en la vida individual y social, de modo que, es preciso tener presente lo que Vygotsky sugería en su teoría socioconstructivista en la que centra su atención en la participación proactiva de los menores con el ambiente que les rodea, siendo el desarrollo cognoscitivo fruto de un proceso colaborativo. Vygotsky (1896-1934) sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida, además, sostiene que “aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas” (Regader, 2024, p.1), así mismo, afirma que, a medida que se interiorizan los valores sociales, “se produce el desarrollo de formaciones psicológicas estrechamente vinculadas entre sí en todo el sistema de la conciencia, lo cual ocurre a partir de períodos iniciales del desarrollo (tres-cuatro años) y culmina,(...), a finales del período juvenil” (Yasnitsky, 2016, p. 21).

El presente capítulo está constituido por seis partes: En la primera parte, consta la introducción en la que se presenta un acercamiento al tema, importancia y actualidad del mismo. En la segunda parte, se realiza una aproximación conceptual acerca de las concepciones, modelos y enfoques acerca de la educación en valores, en este sentido se puntualizan en tres fundamentales que de alguna manera aglutinan a una diversidad de criterios y de aplicaciones en la acción pedagógica, se caracteriza al enfoque tradicional-conductista, al enfoque innovador, crítico-transformador y al enfoque holístico. En la tercera parte, se abordan los fundamentos de la educación en valores, se determinan las bases filosóficas, ontológicas, epistemológicas, psicológicas, pedagógicas y sociológicas que respaldan a este tipo de educación. En la cuarta parte, se reflexiona acerca de la necesidad de una educación en valores en la sociedad actual, se establece que no es posible educar sin pensar en

educar en valores y a la vez se analiza de modo breve la incidencia de la educación en valores en la actividad pedagógica. En la quinta parte, se examina la educación en valores en la aplicación del currículo, para ello se revisa la formación ética en la aplicación del currículo, se estudia la función del docente en la educación en valores, se detalla algunas acciones que evidencian la aplicación de valores en el desempeño docente en el proceso educativo, se describe la funcionalidad de la educación en valores en la investigación, en los entornos virtuales y a su vez se sugiere algunas estrategias metodológicas para fomentar valores en la educación de la sociedad actual. Finalmente, en la sexta parte se exponen algunas tareas que a criterio propio siguen pendientes para la educación en valores.

2. Concepciones, modelos y enfoques sobre la educación en valores

La educación en valores como cualquier manifestación educativa se encuentra respaldada en presupuestos filosóficos, psicológicos, sociológicos que giran en torno al ser humano entendido como un ser bio-psico-social o multidimensional, característica sustancial que determina actitudes, comportamientos, conductas y el tipo de valores que se deben adquirir, fomentar y ejecutar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la intervención educativa en general. De lo anterior se explica que existe una diversidad de concepciones, modelos, enfoques y perspectivas sobre la educación en valores; de ellas, las más aceptadas, son las que exponemos en los subepígrafes siguientes.

2.1. Enfoque tradicional-conductista

La educación en valores se basa en la transmisión de valores sociales o culturales de una generación a otra; se propone inculcar principios morales y éticos a través de la instrucción directa y el modelado por parte de figuras de autoridad, enfoque con tendencia conductista de quien extrae una serie de estrategias basadas en refuerzos positivos o negativos). Pedagógicamente hablando, este enfoque tradicional parte del supuesto de que existen valores objetivos aceptados por todos los cuales pueden transmitirse a través del proceso de enseñanza y ser adquiridos

por el estudiante mediante “la ejercitación y la habituación” (Parra, 2003, p. 79).

El enfoque tradicional se respalda en métodos de la educación en valores vinculados a ideologías cerradas y tendenciosas, direccionados hacia procesos de socialización que tienen como fin la preparación de escenarios de cohesión de un grupo social determinado, entre los métodos adscritos a este enfoque se pueden mencionar: la instrucción mediante la que la enseñanza moral se realizaba a través de “la lírica, la prosa o el teatro en forma de vida ejemplar de los héroes de la mitología clásica o de los grandes personajes históricos” (Parra, 2003, p. 79) con una fuerte tendencia a la transmisión de valores a la juventud tal como sucedía en Grecia y en Roma clásicas. La educación en general tenía una finalidad moralizante a tal punto que inclusive en la edad media persistía el intento de moralizar las costumbres de la época, desde esta época, “los dogmas religiosos fueron otros medios utilizados para adoctrinar las conciencias de los más jóvenes en todo tiempo y lugar, siendo presentados como principios incuestionables que había que creer y poner en práctica para asegurarse la salvación del alma como bien supremo” (Parra, 2003, p. 79). Este mecanismo predomina en nuestros tiempos con la idea de hacer tomar conciencia con la finalidad de despertar en los otros ciertos sentimientos de culpabilidad o remordimiento.

Así mismo, el frecuente uso de reforzadores positivos como los premios y cumplidos utilizados con el objetivo de producir en el estudiante una respuesta determinada, o los refuerzos negativos como los castigos, el reproche o la crítica empleados para disminuir la reiteración de conductas no deseadas. En la aplicación de los reforzadores positivos o negativos intervienen la familia y las instituciones educativas quienes amparándose en una serie de reglas se proponen asegurar el respeto a las normas sociales que se van articulando con los planes y programas educativos con la finalidad de modificar conductas, comportamientos, y/o actitudes.

La educación en valores a través de la comunicación persuasiva (teoría de la comunicación), de la motivación extrínseca, intrínseca y mediante la imitación de diversos modelos (teoría del aprendizaje social) constituyen otras maneras propias del enfoque tradicional de la educación

en valores. Así, por ejemplo, la teoría de la comunicación persuasiva sostiene que “la formación y el cambio de opinión y de actitud son procesos de aprendizaje en los que la comunicación persuasiva logra inducir a otras personas a aceptar una opinión y a actuar consecuentemente con ella” (Parra, 2003, p. 80). Respecto a la comunicación persuasiva, en el ámbito educativo, es importante replantearse las cinco situaciones diferentes propuestas por Rodríguez (1989) quien establece como las siguientes: “1) situación de sugestión, en la que el mensaje se repite sin argumentos de por qué o para qué; 2) situación de presión a la conformidad ante figuras de autoridad; 3) discusiones de grupo; 4) mensajes persuasivos; 5) adoctrinamiento intensivo” (p. 228). De estas situaciones, la uno, la dos y la cinco representan en su totalidad al enfoque tradicional, conductista e impositivo de la educación y las discusiones de grupo y los mensajes persuasivos son situaciones que pueden ser consideradas como relevantes para la educación actual.

2.2. Enfoque innovador, crítico-transformador

Este enfoque surge como crítica al enfoque tradicional caracterizado por la imposición de esquemas predeterminados de principios, normas y valores, con una clara tendencia a la anulación del sujeto, de sus aspiraciones, sentimientos y actitudes; y olvidando la totalidad de la personalidad del ser humano como tal, omitiendo la dimensión subjetiva y la determinación social e histórica del sistema de valores. Tomando en cuenta, las corrientes de pensamiento psicopedagógico, dentro de esta perspectiva como una alternativa frente a los modelos tradicionales se encuentran los enfoques críticos, innovadores y transformadores como los que siguen: cognitivo, afectivo, comportamental, constructivista, sociocultural, ético de la toma de decisiones, holístico; mismos que han permitido la generación de una serie de métodos, técnicas, estrategias y procedimientos para orientar la puesta en práctica de la educación en valores en el aula.

Una característica común de los enfoques que se encuentran dentro de la tendencia innovadora es que comparten una misma concepción constructivista del aprendizaje y de la intervención educativa en general. El

punto de partida del enfoque innovador es el aceptar que no existen valores objetivos, universales y absolutos, sino que los valores son relativos y dependen de cada persona, realidad, situación, contexto determinado.

Raths, Harmin y Simon (1967) presentan **el enfoque de la clarificación de valores** cuyo propósito es “...ayudar a los alumnos a identificar sus propios valores y a cobrar conciencia de ellos, compartirlos con los demás y actuar de acuerdo con sus propias elecciones” (p. 27), la propuesta responde a los requerimientos de la sociedad estadounidense y se expande al mundo occidental, establece que en una sociedad democrática signada por la pluralidad de opciones axiológicas no es ético inculcar a los estudiantes un sistema predeterminado y rígido de valores, al contrario, es preciso clarificar los intereses personales y ayudarles en la reflexión para que asuman responsabilidad de sus propias elecciones y para que actúen de acuerdo con los valores elegidos ya que a decir de Raths, Harmin y Simon (1967) “ el proceso de formación en valores consta de tres momentos: la selección, la estimación y la actuación, cada uno de los cuales plantea unas determinadas condiciones” (p. 32). La selección a la que hace referencia Raths, Harmin y Simon (1967) debe ser realizada con libertad, entre varias alternativas y luego de determinar las consecuencias de cada una de ellas. La estimación implica apreciar la selección y estar dispuesto a afirmarla positivamente cuando sea necesario. Finalmente, la actuación conlleva actuar conforme a la selección realizada y la aplicación permanente en nuestra vida.

Para que los estudiantes clarifiquen sus valores, el modelo pone a disposición de los docentes una variedad de estrategias como la respuesta clarificativa para que el estudiante medite “sobre lo que ha elegido, lo que aprecia y lo que está haciendo, lo estimula a aclarar su modo de pensar y su conducta ...” (Raths, Harmin y Simon, 1967, p. 55). Es una forma de clarificar sus valores; y, la hoja de valores, que a decir de Parra (2003) “consiste en una serie de preguntas que se formulan al alumno por escrito sobre situaciones o temas de interés para que reflexionen sobre ellas” (p.82) ellos contestan de manera individual y las opiniones proporcionadas son contrastadas con el resto de la clase.

Otras estrategias sobresalientes para este enfoque son: la discusión para esclarecer valores, la interpretación de papeles, el incidente preparado, la lección en zigzag, el abogado del diablo, las hojas de pensamientos personales, oraciones inconclusas, una clave para analizar lo que escriben los alumnos, el cuestionario autobiográfico, la entrevista pública, la entrevista para tomar decisiones, trabajos de los alumnos, proyectos puestos en acción, etc. (Parra, 2003, p.82).

Resulta interesante el **modelo de desarrollo moral** de Kohlberg (1966) mismo que se fundamenta en la teoría cognitivo-evolutiva sobre el desarrollo moral en el niño de Piaget (1932), asevera que el desarrollo del juicio moral se produce mediante “la interacción dinámica entre el organismo y el contexto sociocultural en el que vive la persona, ...un proceso que lleva al sujeto desde la heteronomía a la autonomía moral” (Parra, 2003, p. 82). El proceso antes referido consta de tres niveles de desarrollo moral: el preconvencional, el convencional y el posconvencional, cada nivel consta de dos etapas con un total de seis etapas que se corresponden con la infancia; la preadolescencia y la primera adolescencia, respectivamente, tal como se muestra en la Tabla 1, a continuación.

Tabla 1: Modelo de desarrollo moral de Kohlberg (1966)

Modelo de Desarrollo Moral		
Nivel	Etapas de desarrollo evolutivo	Etapas de desarrollo moral
1. Preconvencional	Infancia	1. Moralidad heterónoma (acatamiento a las normas y reglas impuestas por los adultos) 2. Individualismo (tendencia a la satisfacción de las necesidades principales de uno mismo)
2. Convencional	Preadolescencia	3. Reciprocidad de expectativas personales (Conformidad a las imágenes estereotipadas de buena conducta a fin de evitar la desaprobación de los demás). 4. Aceptación del sistema social y

		conciencia de ello (Orientación hacia la "ley y el orden" y hacia las reglas fijas establecidas por la autoridad).
3. Posconvencional	Primera adolescencia	5. Contrato social y reconocimiento de los derechos humanos (Conciencia del relativismo de los valores y conformidad con las normas en las cuales conviene toda la sociedad) 6: Interiorización de los principios éticos universales (Orientación hacia los valores como la justicia, la igualdad de los derechos humanos, respeto por la dignidad del individuo)

Fuente: Aguilar, F. (2024) a partir de Parra, 2003, p. 83.

De lo expuesto, conforme a la teoría de Kohlberg (citado por Parra, 2003), el desarrollo del juicio moral de un individuo sigue siempre la misma secuencia, que es fija, universal e invariante para todos los seres humanos independientemente de su cultura, sucesión de un estadio al otro, es progresiva y varía solamente el ritmo individual (evolutivo) con que tiene lugar el paso de un estadio al siguiente. El progreso de la moral heterónoma a la moral autónoma está determinado por la creación de conflictos cognitivo-morales en el sujeto para lo cual los dilemas morales planteados desde distintas áreas curriculares y desde problemas de la propia vida de los estudiantes, constituyen una de las mejores estrategias didácticas para el cumplimiento del objetivo propuesto.

Otro ejemplo importante para la educación en valores es **el modelo de aprendizaje activo**, ideado por educadores de principios del siglo XX, como John Dewey (1859–1952) y María Montessori (1870–1952), quienes defendían un enfoque educativo centrado en el niño. Según este modelo, parafraseando a Parra (2003, p. 83) los valores se forman a partir del proceso interactivo que se da entre la persona y la sociedad, estima que los valores son influidos por la sociedad a pesar de que se estimula al individuo a convertirse en un agente efectivo dentro de ella. Para la aplicación de este modelo se sugiere proporcionar diversas oportunidades de acción para que los estudiantes experimenten sus valores individuales y

sociales, para que sean ellos quienes, desde sus experiencias concretas, analicen, reflexionen y tomen sus propias decisiones mirando su bienestar propio y el de los demás.

Complementario del modelo anterior, se puede incorporar **el enfoque de análisis de valores**, auxiliado en el pensamiento lógico y en la investigación científica mediante los que los estudiantes podrán decidir sobre cuestiones relacionadas con los valores. Este enfoque centra su atención en los problemas y temas acerca de valores sociales para desde allí determinar la conducta individual, es ideal para ser abordado como parte del currículo de las asignaturas vinculadas al área de las ciencias humanas y sociales. Para su aplicación en el aula, se puede emplear la técnica de la discusión, el debate, el trabajo cooperativo y colaborativo como mecanismo para estimular en los estudiantes el análisis, la reflexión y la toma de decisión. Este enfoque tiene como base la teoría axiológica, la teoría pedagógica, el método de clarificación de valores e incluso una teoría sociológica elemental para el acercamiento y comprensión del contexto social.

2.3. Enfoque holístico

Un enfoque sistematizador e integral de la educación en valores es el enfoque holístico, mismo que integra la educación en valores en todo el plan de estudios y el entorno escolar, haciendo hincapié en la interconexión del desarrollo cognitivo, emocional y ético; además, pretende fomentar una cultura escolar que promueva y modele valores positivos en todos los aspectos de la vida escolar.

Es conocido como enfoque integrado porque para proporcionar una educación holística en valores, combina varios de los enfoques como el **cognitivo** (preocupado por el desarrollo del razonamiento moral y la toma de decisiones éticas); el **afectivo** (para el que, el centro de atención es el desarrollo de actitudes, emociones y empatía hacia los demás); el **comportamental** (preocupado por la promoción de comportamientos éticos y ciudadanía activa); el **ético de la toma de decisiones** (que se centra en el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones éticas y para actuar de acuerdo con sus valores; además,

prioriza el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía y el razonamiento moral); el **constructivista** (que manifiesta que los valores se construyen socialmente y anima a los estudiantes a reflexionar críticamente y a construir su propia comprensión de los valores; hace énfasis en el diálogo, en la investigación y en el aprendizaje experimental para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus propios valores y razonamientos éticos); el **sociocultural** (que valora la influencia de los contextos sociales y culturales en la formación de valores; este enfoque fomenta la exploración de diversas perspectivas, el desarrollo de la empatía y el respeto por los valores de los demás. Se propone desarrollar la conciencia social y la responsabilidad cívica en los estudiantes).

Este enfoque holístico promueve la integralidad del ser humano, establece que todas sus dimensiones y realidades, que vendría a responder a una educación que logra establecer la armonía entre cuerpo y mente al estilo de los griegos; o una educación equilibrada y respetuosa de la libertad y responsabilidad de cada individuo, una educación que logre integrar “cabeza, corazón y mano” como en su momento lo proponía Pestalozzi (1819), una concepción holística que combina todas las capacidades humanas como un desarrollo equilibrado de las fuerzas intelectuales, religiosas-emocionales y físicas, posibilitados por la educación.

Para la aplicación de este enfoque holístico en el aula, es pertinente acudir a una propuesta metodológica integradora que permita superar las limitaciones que puede presentar por separado cada uno de los enfoques mencionados. En este sentido, para hacer realidad la propuesta anterior, se sugiere guiarse por los principios sugeridos en la propuesta realizada por Quintana Cabanas (1998), para quien es importante tener presente lo siguiente:

1. La objetividad y consistencia intrínseca de los valores ideales.
2. La autoridad educativa del educador en la propuesta de los valores ideales.
- 3... La valoración es un acto complejo, que afecta a varios ámbitos de la personalidad y, ..., no puede hacerse la educación en valores sólo con algún método unilateral.
4. No bastan... los métodos puramente

cognoscitivos, de enseñanza de los valores o de clarificación de estos. 5. Se requiere, ... una habituación práctica en los valores, imbuida del sentimiento de estos. 6. Dado que algunos valores resultan contrarios a ciertas inclinaciones naturales del individuo, será preciso reforzar la voluntad de este para que sea capaz de adquirir los valores con su esfuerzo personal. 7. Parece que el método mejor y más indicado es la utilización conjunta de todos los métodos tradicionales y modernos en la educación en valores. 8. Se recomienda, ... el método "combinatorio", que trabaja con la conjunción o yuxtaposición de todos o algunos de los mencionados métodos (p. 313).

Cada una de las concepciones, modelos y enfoques señalados tiene sus propias estrategias y métodos para promover el desarrollo de valores en los estudiantes; ofrece una perspectiva única sobre cómo puede enfocarse la educación en valores, reflejando diferentes teorías filosóficas, psicológicas y educativas. Educar en valores lleva consigo un proceso de transmisión y promoción de principios éticos, morales y sociales a los estudiantes, esto incluye entre otros aspectos propiciar la empatía, la responsabilidad social, la tolerancia, la honestidad, el respeto mutuo y la solidaridad, valores que en conjunto contribuyen para alcanzar la formación del ser humano íntegro e integral que representa al ser personal y social comprometido con el bienestar individual y con el bien común.

La educación en valores ha sido, es y será de vital importancia en el devenir de la sociedad, se hace imprescindible para la sociedad actual que requiere de sujetos críticos de su realidad personal y de la realidad contextual que exige de individuos formados en principios y valores que garanticen el bienestar emocional, mental y una adecuada convivencia social con la puesta en práctica de valores cívicos y democráticos que promuevan la justicia, la honestidad y la igualdad como medios necesarios para la prevención de conflictos y para la construcción de sociedades más equitativas e inclusivas.

La educación en valores se convierte en el principio dinamizador de la práctica educativa ya que proporciona un marco ético, cívico y moral que guía el comportamiento de los estudiantes. Al integrar valores como la solidaridad, la tolerancia y la justicia en el currículo, se promueve un ambiente de aprendizaje positivo que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

3. Fundamentos de la educación en valores

Hablar de los fundamentos de la educación en valores nos remite a repensar en los principios, las bases o cimientos de la misma, así como también nos conduce a reflexionar en el fin último de la educación, en el por qué y en el para qué de la misma, nos lleva a pensar en el sentido y en el significado de la educación, implícitamente nos lleva a pensar en el ser humano como el único ser educable y simultáneamente biológico, psíquico, espiritual, social, cultural e histórico y que en el ámbito educativo tiene la capacidad de ser educada (educabilidad) de recibir influencias para transformarse y a su vez posee la capacidad para influir activamente en otro, actuar intencional o inintencionalmente sobre el otro (educatividad), aspectos que en conjunto nos permite comprender que la educación en valores se fundamenta en diversas corrientes filosóficas, en bases ontológicas, psicológicas, pedagógicas, sociológicas que responden a la naturaleza del ser humano, a su contexto y a la realidad histórica de su existencia.

3.1. Bases filosóficas de la educación en valores

La educación en valores se fundamenta en diversas corrientes filosóficas que a través del tiempo han influido en su desarrollo, entre estas bases filosóficas se encuentran:

- **Ética:** Proporciona el marco teórico para comprender la naturaleza de los valores y la moralidad, así como para tomar decisiones éticas fundamentadas. Como parte importante de este fundamento filosófico se encuentra la ética deontológica desde la perspectiva kantiana que se centra en el deber moral y la obligación de actuar independientemente de las consecuencias; también se encuentra la ética teleológica representada por teorías como el utilitarismo que

tiende a enfocarse en las consecuencias de las acciones y se propone maximizar el bienestar general; además, forma parte de esta arista, la ética de la virtud, respaldada en filósofos como Aristóteles, una perspectiva resalta la necesidad de cultivar virtudes morales en los individuos a través de la educación y la práctica; finalmente, se puede mencionar a la teoría de la moral denominada ética del cuidado como una corriente derivada del pensamiento de Carol Gilligan (1985) misma que pone énfasis en las relaciones interpersonales, la empatía y la responsabilidad hacia los demás, y que toma como punto de partida la teoría del pensamiento moral elaborada en los años ochenta por Lawrence Kohlberg. Gilligan(1985) establece que el desarrollo moral de los niños implica las formas en que llegan a comprender y seguir (o no) las reglas de su mundo social. Las reglas sociales a su criterio suelen dividirse en dos tipos principales: las reglas morales y las convenciones sociales (p. 291).

- **Filosofía de la educación:** Examina la naturaleza de la educación, el propósito de la enseñanza y el papel de los valores en el desarrollo integral de los individuos. Desde una perspectiva existencialista, la filosofía de la educación nos deja claro de que el ser humano es un ser inconcluso, es un proyecto que, gracias a su historicidad, se está haciendo permanentemente a través del proceso educativo.
- **Teoría crítica:** promueve la reflexión crítica sobre los valores predominantes en la sociedad, promoviendo la conciencia social y la transformación positiva de sí mismo y de su realidad circundante.
- **El existencialismo, el personalismo, el humanismo** son corrientes filosóficas importantes que se proponen comprender la existencia y esencia del ser humano y su relación con los demás, con el mundo, y cómo estas relaciones influyen en la formación de su carácter moral; así el humanismo, por ejemplo, destaca la importancia de desarrollar el potencial humano, promoviendo valores como la dignidad, la libertad y la igualdad

La educación en valores, principalmente la educación moral basada en estas ontologías busca promover el desarrollo de individuos éticamente conscientes, autónomos y capaces de tomar decisiones fundamentadas en valores sólidos. Las bases filosóficas proporcionan marcos conceptuales para la integración de la educación en valores en los distintos sistemas educativos, proporcionan categorías elementales que ayudan a los educadores a desarrollar programas que fomenten el pensamiento ético y la toma de decisiones moralmente informadas en los estudiantes.

3.2. Bases ontológicas de la educación en valores

La educación en valores tiene bases ontológicas centradas en la naturaleza del ser humano y su relación con los valores, estas bases incluyen:

- La concepción del ser humano como un ser moral y ético.
- El reconocimiento de la libertad y la responsabilidad como aspectos fundamentales de la existencia humana.
- La idea de que los valores son inherentes a la condición humana y contribuyen al desarrollo integral de la persona.
- La noción de que la educación en valores busca promover la reflexión, la autonomía moral y la toma de decisiones éticas.
- La educación en valores como categoría clave de la educación tiene como base ontológica el determinar el ser, esencia y existencia misma de los valores dentro del proceso educativo

Las bases ontológicas fundamentan la importancia de la educación en valores como un proceso que busca promover individuos íntegros y éticamente conscientes, responsables, autónomos y capaces de tomar decisiones fundamentadas en valores sólidos; sustentan la enseñanza y el desarrollo de la moralidad, se centran en la naturaleza del ser humano, la realidad, la ética y los valores; nos explican el sentido, la naturaleza, la esencia, el ser, la existencia y el significado de la educación en valores en general y de la educación moral en particular; se proponen comprender la

esencia del ser humano y su relación con los demás, con el mundo, y cómo estas relaciones influyen en la formación de su carácter moral.

3.3. Bases epistemológicas de la educación en valores

La educación en valores se fundamenta en diversas bases epistemológicas que sustentan su importancia y desarrollo, de ellas se enlistan las siguientes:

- **Filosofía:** La reflexión filosófica sobre la ética y la moral proporciona el fundamento teórico para la educación en valores. Claros ejemplos de esto, tenemos en la ética normativa que se enfoca en determinar qué acciones son moralmente correctas o incorrectas, y cómo justificar estas determinaciones; la ética descriptiva que se propone comprender cómo las personas realmente toman decisiones morales y cómo desarrollan sus valores y creencias éticas; la ética aplicada que enfatiza en la aplicación de principios éticos, morales a situaciones concretas, como la política, la economía, la medicina, la salud, al empresa, etc. Así mismo, corrientes filosóficas como el racionalismo y el empirismo influyen en la forma en que entendemos la adquisición del conocimiento moral sea a través de la razón para el caso del racionalismo o mediante la experiencia según el empirismo. El denominado constructivismo moral que establece que los individuos construyen activamente su comprensión moral a través de la interacción social y la reflexión personal, también contribuye para la comprensión del fundamento epistemológico de la educación en valores. La base epistemológica se encuentra transversalizada por una base axiológica de la educación moral respaldada en principios y valores que orientan el desarrollo ético y el quehacer de los individuos en los que debe primar el respeto, la responsabilidad, la justicia, la honestidad como fundamento de la formación de los ciudadanos éticos y comprometidos con la ciencia, con la investigación y con el bien común.

- **Psicología:** El estudio del desarrollo moral y la formación de la identidad moral en los individuos aporta conocimientos clave para el diseño de estrategias educativas en valores.
- **Sociología:** La comprensión de cómo los valores se transmiten y se integran en las diferentes culturas y sociedades es sustancial para la educación axiológica.
- **Antropología:** El análisis de las diferentes concepciones de valores en las distintas culturas y su influencia en el comportamiento humano contribuye a enriquecer la educación en valores.

Las bases epistemológicas de la educación proporcionan un marco teórico para el diseño e implementación de programas educativos orientados en la formación en valores, se respaldan en el corpus científico de distintas áreas del saber y en teorías del conocimiento que se proponen comprender la fuente, proceso de adquisición y justificación del conocimiento moral.

Estas bases epistemológicas proporcionan marcos teóricos para comprender cómo conocemos y justificamos nuestras creencias, lo que a su vez influye en la forma en que se diseña la educación en valores éticos, morales, religiosos, políticos, estéticos, sociales, etc.

3.4. Bases psicológicas de la educación en valores

La educación en valores se fundamenta en varias bases psicológicas que indudablemente repercuten en el desarrollo moral y ético de los individuos, de ellas se puede mencionar las siguientes:

Teoría del desarrollo moral de Kohlberg: Esta teoría postula que el desarrollo moral ocurre mediante etapas, desde la obediencia por miedo al castigo hasta el respeto por principios éticos universales. Es así como al referirse a los valores, la teoría que Kohlberg (1963) propone es “en la medida en que los niños van madurando, sus pensamientos morales se vuelven más interiorizados. Una forma de entender los tres niveles es considerarlos como tres diferentes tipos de relaciones entre el yo y las normas y expectativas de la sociedad” (p. 24).

De este modo, Kohlberg (1963) plantea que el desarrollo del juicio moral de un individuo sigue una misma secuencia que a decir de Parra (2003) es "...fija, universal e invariante para todos los hombres, con independencia de cual pueda ser su cultura" (p. 83), contemplando la posibilidad de que las sucesiones de un estadio a otro sean progresivas. Con esto Kohlberg (1963) "teorizó un proceso de desarrollo del juicio moral en el que las personas pasamos por seis estadios, determinando en cada uno de ellos cómo afrontemos un dilema moral que se nos pueda plantear; un instrumento diseñado para esta investigación, basado en esta teoría, permitirá conocer el estadio de desarrollo..." (p. 18), considerando como única variación el carácter individual con el que se suscita el paso de un estadio al siguiente.

Teoría del aprendizaje social de Bandura: Según esta teoría, los individuos aprenden valores a través de la observación, la imitación en la adquisición de normas y valores morales y el modelado de comportamientos de figuras significativas en su entorno. El aprendizaje está determinado por la influencia de otros.

Teoría del desarrollo moral de Piaget: Piaget (1984) propuso que el desarrollo moral está estrechamente relacionado con el desarrollo cognitivo, ya que los niños van adquiriendo la capacidad de razonamiento moral a medida que maduran cognitivamente. Por otra parte, es importante, considerar que desde la perspectiva de Piaget (1984), "...la mayoría de las reglas morales que el niño aprende a respetar las recibe del adulto, ..." (p. 9), en este sentido, las reglas morales ya le dan elaboradas no de acuerdo a sus necesidades sino a través de la sucesión ininterrumpida de las generaciones adultas anteriores, aspecto que invita a nuevas reflexiones para reconsiderar el proceso educativo. Se centra en la evolución de la moralidad desde una perspectiva cognitiva, comprendiendo cómo los niños desarrollan su comprensión de las reglas y normas morales y enfatizando la importancia de la interacción social en la formación de la moral.

Las bases psicológicas proporcionan un marco teórico para comprender el cómo se forman y se internalizan los valores en los individuos y en el contexto educativo.

3.5. Bases pedagógicas de la educación en valores

Para determinar el fundamento pedagógico de la educación en valores, es importante no perder de vista de que toda pedagogía tiene una fuerte base axiológica que le da sentido y significado. La educación en valores se fundamenta en varias bases pedagógicas que se proponen promover el desarrollo integral de los estudiantes, entre ellas se puede mencionar:

- **Aprendizaje significativo:** Concentra su atención en el hecho de que los estudiantes comprendan y apliquen los valores de manera personal y social, relacionándolos con su entorno y con sus propias experiencias.
- **Modelado por parte de los docentes:** Los educadores deben ser ejemplos vivos de los valores que intentan inculcar, ya que los estudiantes tienden a imitar y aprender de las acciones, comportamientos y actitudes del maestro.
- **Participación:** Se promueve la participación de los estudiantes en actividades que fomenten la reflexión, el diálogo y la práctica de los valores.
- **Contextualización:** La educación en valores debe adaptarse al contexto cultural, social y familiar de los estudiantes para que sea relevante y significativa.
- **Enfoque de la educación en valores:** Se centra en la promoción de valores como la responsabilidad, la empatía, la justicia y la solidaridad a través de actividades y reflexiones en el entorno educativo.

Estas bases pedagógicas proporcionan marcos teóricos y prácticos para el diseño de estrategias educativas que fomenten el desarrollo de valores en los estudiantes; se proponen garantizar que la educación en

valores sea efectiva y tenga un impacto positivo en el desarrollo de los estudiantes.

3.6. Bases sociológicas de la educación en valores

La educación en valores tiene bases sociológicas que influyen en su desarrollo y consolidación, así se puede mencionar las siguientes:

- **Sociedad, cultura y tradiciones:** La educación en valores está influenciada por las normas, creencias, valores compartidos y tradiciones de la sociedad en la que se desarrolla y en este sentido se puede afirmar que la cultura de una sociedad determina los valores identificados como imprescindibles.

Desde esta perspectiva, vale la pena recordar el planteamiento realizado por Bourdieu (1980) quien sostiene que “el campo de la educación es una forma del campo cultural y que un subcampo de éste es el campo escolar y el otro lo constituye el campo la socialización familiar e institucional no escolar: el primero genera el capital escolar y el segundo el capital educativo hereditario (individualización colectiva, *habitus*)” (p. 18). Desde esta perspectiva de Astete (2017), el producto visible de la acumulación del capital escolar lo constituye el título escolar y el del capital hereditario constituye el sentido de la distinción, este último entendido como gusto legítimo o gusto popular. Es preciso tener presente que, dentro del campo de la cultura, según Astete (2017), se distinguen algunos “subcampos como el campo científico, el artístico, el religioso, el informático y de la educación” (p. 1).

De modo que el campo de la educación es una forma del campo cultural signado por diversos elementos y rasgos característicos que requiere ser comprendido. El campo educativo entendido como una forma de interacción entre los agentes individuales (profesor-estudiante) e institucional (escuela /sistema escolar), lo que define la acción pedagógica que según Bourdieu (1980) citado por Astete (2017) explica una segunda vía en la génesis del *habitus*: la acción sistemática metódica de imposición de formas organizadas de arbitrarios culturales, a través de la inculcación (enculturación) con

la que aparece en la gestión pedagógica escolar como la cultura legítima, naturalizada pero que en realidad a decir de Bourdieu (1980) se convierte en la gestación de la violencia simbólica a través de distintitos mecanismos de imposición.

Así, la acción escolar entendida institucionalmente como sistema escolar se convierte en parte de la cultura dominante que mediante distintas acciones ejerce imposición cultural, en este sentido, la institución educativa siguiendo a Bourdieu (1980), “adquiere un sentido simbólico, ejercicio velado de violencia estructural” (p. 21), aspecto que debe ser abordado por el trabajo pedagógico, la acción pedagógica basada en valores para superar las distintas formas de violencia simbólica imperante en el sistema educativo, una violencia pedagógica que reitera y reproduce normas y disposiciones que anulan la conciencia del sujeto, una violencia pedagógica que se presenta “bajo las apariencias de la universalidad - la de la razón o de la moral” ([Bourdieu 2000, pp. 90-91](#))

- **Socialización:** La transmisión de valores a través de la socialización es un proceso esencial en la educación en valores. Las instituciones sociales, como la familia, las instituciones educativas, la religión y los medios de comunicación, desempeñan un papel elemental en este proceso de transmisión de valores. Al respecto, es importante tener presente lo manifestado por Durkheim (1973) quien insiste en la necesidad de aceptar el proceso educativo como tarea de socialización, afirmando que: “...la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación...” (p. 21).
- **Cambio social:** La educación en valores también está relacionada con el cambio social y en las relaciones de poder ya que a medida que la sociedad evoluciona, los valores pueden cambiar, y la educación en valores desempeña un papel importante en este cambio que puede influir en la percepción y en la práctica de los valores en la sociedad, no es desconocido que, “desde tiempos inmemoriales, la sociedad ha instituido la educación como un mecanismo de control que permite que cada uno de sus miembros

le sea transmitido un conjunto de normas y valores que aseguran su supervivencia;....” (Morales, Bermúdez y García, 2018, p. 137)

- **Interacción social:** Las relaciones interpersonales y la interacción social contribuyen a la internalización de normas morales y al desarrollo del sentido de responsabilidad hacia los demás.

Las bases sociológicas son importantes para comprender cómo se forma y desarrolla la educación en valores en el contexto de la sociedad y la cultura.

4. Necesidad de una educación en valores en la sociedad actual

Si se piensa que la educación no solamente conlleva procesos de transmisión de conocimientos cognitivos o académicos sino que la verdadera educación implica la formación en valores y habilidades sociales en los estudiantes, entonces, la sociedad actual exige de una educación en valores ya que ella fomenta su desarrollo ético y justo, contribuye para la formación de individuos con sólidos principios que apuestan por una convivencia pacífica en un clima de respeto mutuo, de responsabilidad social y de compromiso cívico.

Al contrario, una educación sin valores puede ser más flexible en términos de enseñanza-aprendizaje ya que no está limitada por un conjunto específico de valores morales o éticos, puede generar conflictos con valores individuales o culturales diferentes, existe el riesgo de sobreponer valores limitando la libertad de pensamiento, algunos valores pueden ser interpretados de manera subjetiva generando controversias, la tendencia a mantener y operativizar enfoques dogmáticos pueden limitar la apertura a la diversidad de pensamiento, al no imponer valores específicos se puede fomentar la diversidad de perspectivas y opiniones en el entorno educativo y consecuentemente, da lugar a individuos que carecen de valores empáticos, éticos y de responsabilidad social.

Una educación sin valores promueve una falta de orientación moral en los estudiantes lo que podría conducir a comportamientos impensables o dañinos; la ausencia de valores compartidos puede dificultar la cohesión

y la colaboración en la comunidad educativa, en fin, una educación sin valores conlleva a la falta de ciudadanía responsable y al deterioro de la cohesión social.

Por lo antes manifestado, en un mundo cada vez más complejo, diverso y globalizado, es imprescindible considerar la educación en valores como parte integrante del proceso educativo que se proyecta a formar ciudadanos íntegros y a contribuir al bienestar social; ayuda a cultivar el entendimiento intercultural y aceptación de la diversidad; promueve la toma de decisiones éticas y la construcción de comunidades sostenibles con sujetos íntegros que contribuya para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Es preciso una educación en valores que elimine la denominada “violencia simbólica” (Bourdieu, 1980) que genera el ejercicio de la acción pedagógica impositiva que genera conflicto al interior del contexto escolar y que se proyecta en diversas prácticas de orden político-social que en ocasiones de manera imperceptible son monopolizadas por el Estado y sin intención “se redistribuyen al campo educativo como una forma del capital ideológico, burocrático” (Astete, 2017, p.1). En otras palabras, un docente “bien formado” es referente y garantía de una educación con solvencia axiológica que a su vez determina el tipo de sujeto y la calidad de sociedad que se desea construir, ya que como dice Touriñán (2023):

“La educación carece de toda justificación inteligible, cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores: si el hombre no tiene una inserción preestablecida en una forma concreta de hacerse (hecho incontrovertible, porque no todos tenemos que ser lo mismo en la vida necesariamente), se infiere que 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 (...) En consecuencia, desde el punto de vista de la lógica, los valores son fundamento de la educación y puede decirse que es falsa toda proposición que pretenda negar la necesidad de presuponer un modelo de persona al cual se orienta formativamente y en el cual se realiza cada persona, si lo aprehende y estima como deseable y posible. Y es esta relación entre educación y valores la que hace de los valores una necesidad inexorable en la educación, cuya posibilidad debe ser fundamentada” (Touriñán, 2023, p. 254).

4.1. No es posible educar sin pensar en educar en valores

En el proceso educativo resulta impensable una educación sin pensar en valores ya que ellos forman la base de la conducta humana y son indispensables para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. La educación en valores es clave para el desarrollo de los seres humanos, promueve el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la convivencia pacífica en la sociedad, ayuda a formar ciudadanos éticos, tolerantes y comprometidos con el bien común. Los valores guían nuestras acciones y decisiones, por lo que resultan imprescindibles para la formación integral de las personas, de manera que, sin una base sólida en valores, la educación estaría incompleta y no lograría su objetivo final.

La educación en valores fomenta la toma de decisiones éticas y la resolución pacífica de conflictos; los valores son básicos para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales; y a su vez, “los valores tienen un carácter social; se postulan, asumen y se promueven o enseñan a partir de los contextos histórico-socio-culturales; este proceso de carácter dialéctico se relaciona directamente con la formación humana y la educación” (Romero, 2011, p. 104). Efectivamente, lo que identifica a las sociedades, culturas, conglomerados humanos y tipos de seres humanos que forman son los valores que se plantean, promueven, practican y/o reafirman.

Históricamente, se ha creído que la verdadera educación es aquella que se encuentra respaldada en los valores, así se explica porque Sócrates

promulgaba una ética intelectualista según la cual, el bien moral era el saber y el mal moral era la ignorancia; se interesaba en el conocimiento de la virtud para practicarla en beneficio de la polis y establecía como rasgos característicos la felicidad, virtud, ciencia y el bien, el último es lo que hace feliz al hombre y es producto de los tres anteriores. Conocimiento y virtud se identifican, de allí que, para Sócrates, “el fin social de la educación, en cuanto que el hombre es un ser teleológicamente orientado a la virtud, está en la formación moral y ética del ciudadano. La excelencia de la moral es la máxima del hombre...” (Rodríguez, 2006, p. 217) y solamente la virtud le podía aproximar hacia una conducta adecuada al ser humano; con lo que se evidencia una vez más que el centro de la educación es el hombre en cuanto tal, como un ser humano que existe y que está siendo.

Para Platón, el valor es independiente de las cosas en el cual las cosas valiosas están fundadas; es así como los valores son entidades ideales, existentes, perfecciones absoluta. Sócrates y Platón, dan mayor significación a los valores morales porque consideran que el “bien es absoluto, su contenido no varía de un lugar a otro, de una sociedad a otra” (Platón, 1997, p. 62). Platón (1970) llega a destacar la práctica de la virtud en la construcción de la misma sociedad, “para que se entendieran no como individuos sino como personas capaces” (p. 21), en él predominan las ideas éticas y la preocupación por la justicia, de manera que el fin de la educación es un fin político que conduce a la formación del hombre de las clases superiores:

“la formación del hombre de las clases dirigentes, los filósofos-gobernantes,...quienes por medio de la educación moral ... son la única garantía de la pervivencia del Estado, en cuanto en ellos...en razón de su naturaleza (virtud o *areté*) superior encarnan la idea de justicia. Es por ello que la educación, como expresión del Estado y la sociedad ... está basada en la diferenciación de clases sociales, que surge de los caracteres y talentos de los individuos” (Morales, Bermúdez y García, 2018, p. 145).

Aristóteles (2005) desarrolla una teoría de las virtudes y hace una división entre ellas, enfocando la teoría del valor como término medio entre extremos, sobre cualquier virtud destaca la justicia, su fuerza sobre las demás consiste en la perfección, puesto que quien es justo se proyecta más hacia los demás. Para este filósofo, a decir de Morales, Bermúdez y García (2018) “la educación descansa en una visión positiva de la naturaleza humana, por considerar al hombre un animal social-político” (p. 146). Desde la perspectiva aristotélica, el ser humano es un animal político-social que por naturaleza está llamado a vivir en sociedad la que se responsabiliza de promover la realización moral del ser humano “...elevándolo a la calidad ciudadano en las mejores condiciones para que desarrollen sus potencialidades a través de la educación: desarrollo moral y capacitación intelectual para desenvolverse en la *polis*”(Morales, Bermúdez y García, 2018, p. 146).

El retorno a los principios de la educación griega es para comprender que la base del progreso social depende del tipo de educación que se promueva, del sujeto que se forme y de las proyecciones de estado que se quiera forjar, si bien es cierto que la educación griega es por excelencia de carácter político y encuentra su sentido en el carácter humano y cívico, estos valores políticos se derivan de la antropología y se ejecutan en la vida ética que se vuelcan en la vida política razones más que suficientes para explicar que:

“la preocupación del Estado Griego era la educación del hombre integral: física, intelectual, ética y estéticamente. De los planteamientos educativos se produce la síntesis entre educación y cultura, dando así un valor agregado al arte, a la literatura, a las ciencias, a la moral y a la filosofía” (Morales, Bermúdez y García, 2018, p. 146).

4.2. Incidencia de la educación en valores en la actividad pedagógica

La educación en valores tiene una incidencia significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuye significativamente para potenciar el desarrollo integral en los estudiantes. Al integrar valores como

el respeto, la responsabilidad y la solidaridad en el currículo educativo, se fomenta un ambiente propicio para el aprendizaje y la convivencia positiva. Los valores también ayudan a los estudiantes a tomar decisiones éticas y a desarrollar habilidades sociales, lo que influye en su desempeño académico y en su formación como ciudadanos responsables con la finalidad de aportar para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La educación en valores es fundamental en la pedagogía actual porque promueve el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en términos académicos, sino también en aspectos éticos, morales y sociales; ayuda a formar ciudadanos responsables, respetuosos y comprometidos con su entorno, lo que es esencial para el desarrollo de sociedades democráticas y justas; promueve distintos valores como la empatía, la tolerancia y la resolución pacífica de conflictos contribuye a la prevención de situaciones de violencia y discriminación; propicia el desarrollo de habilidades sociales a través de valores como el trabajo en equipo, la solidaridad y el respeto fomentan habilidades sociales necesarias para la convivencia y el éxito en la vida adulta.

Es necesario recordar que una sociedad con una educación en valores sólida tiende a ser más cohesionada y pacífica. Los individuos educados en valores tienden a ser ciudadanos más responsables y comprometidos con el bien común.

5. La educación en valores en la aplicación del currículo

Conforme a Llopis y Ballester (2001), “la construcción del currículum está sujeta a una opción por determinados valores, a su jerarquización, y a su sistematización y estructuración de los mismos” (p. 51). Esto conlleva a comprender que también en cuanto a la praxis educativa, ésta “deberá posibilitar la recreación y creación de valores, y la propia jerarquización por parte del educando” (Llopis y Ballester, 2001, p. 51). De lo que se trata es que “...el educando vaya adquiriendo los valores adecuados y los interiorice y traduzca luego en un proyecto personal de vida que guíe sus

obras como individuo y como ciudadano de una colectividad” (Parra, 2003, p.71).

De allí que, la educación en valores es primordial en la aplicación del currículo, ya que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes. Al integrar valores como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la honestidad en el currículo, se fomenta la formación de ciudadanos éticos y comprometidos con la sociedad. Esto se puede lograr a través de actividades, ejemplos y reflexiones que promuevan la internalización de estos valores en el comportamiento y la toma de decisiones de los estudiantes. Es importante que los docentes integren la educación en valores de manera transversal en todas las áreas del currículo, para que los estudiantes puedan comprender la importancia de estos principios en su vida diaria.

La formación en valores en el estudiante es determinante para el cambio de actitudes y para el desempeño en su cotidianidad inmediata y mediata a nivel individual y social; para cristalizar este tipo de formación se requiere de un replanteamiento, actualización y direccionamiento del enfoque a implementar en el sistema educativo, para lo cual es preciso:

- Restablecer su presencia en los planes y programas de estudio, aspecto que en los últimos tiempos se encuentra debilitado, a pesar de reconocer su importancia, en la práctica se ha reducido su practicidad, la reducción horaria, el tratamiento conceptual y el nivel reflexivo-consciente de su validez en los procesos, e incluso en algunos espacios educativos se ha generado procesos de eliminación;
- Reconocer la interdisciplinariedad y la relación con disciplinas como la ética, la cívica, el pensamiento crítico, la filosofía, la teología y no dejar la educación en valores como una cuestión aislada del corpus científico.
- Replantear los contenidos programáticos y determinar mecanismos de motivación procurando un acercamiento a los proyectos de vida, a las preocupaciones y a las problemáticas actuales de los

estudiantes, considerando que toda acción pedagógica responde a la realidad contextual, espacial y temporal de los sujetos.

- No diluir la formación en valores en la mera enseñanza de actitudes éticas y en procesos de reflexión crítica como ejes transversales de todos los planes de estudio. La formación en valores contempla abordar valores éticos, cívicos, estéticos, sociales, culturales, intelectuales, etc.
- Reformular los criterios y mecanismos sobre la formación de quienes imparten la educación en valores que de hecho son limitados o casi inexistentes. De allí que los esfuerzos de quien pretenda enseñar y formar en valores debe procurar que los estudiantes descubran sus competencias, sus habilidades y destrezas, que:

“entiendan que su límite como persona no se agota con tener un trabajo y sobrevivir en las precarias condiciones que... ofrece el sistema; comprendan que el sentido de la vida no se reduce a ser un consumidor más; observen que esto que hoy vivimos es sólo un modo, una de las diversas formas bajo las cuales la vida puede ser vivida, y que...pueden optar y/o construir de manera informada, consciente y libre la forma de vida que consideren preferible sobre cualquier otra; que asimilen que los diferentes órdenes –culturales, científicos, político-sociales y económicos– tal como los aprenden y los viven, no son naturales y que...pueden ser modificados. He aquí el reto” (Alonso, M. y Romano, C., 2011, p. 42).

La pregunta que de aquí se desprende es ¿cómo hacer operativos tales planteamientos en el aula?

5.1. La formación ética en la aplicación del currículo

La formación ética en la aplicación del currículo es uno de los aspectos fundamentales de la educación en valores y es imprescindible para garantizar que la educación se imparta de manera justa, equitativa y moralmente responsable. Es necesario recordar que la ética es una rama

de la filosofía que estudia a la moral y ésta a su vez, universalmente ha sido asumida “como un conjunto de normas asumidas de manera libre y consciente, ... se caracterizan por ser autónomas y no coercitivas, lo cual plantea la diferencia con otros tipos de normas como ... las sociales, las jurídicas y las religiosas” (Romero, 2011, p.103).

A través del tiempo se han propuesto distintas éticas normativas que por sí mismas no han logrado su objetivo moralizador en el ámbito educativo, por lo que, la única posibilidad de contribuir a los procesos de moralización, como sostiene Romero (2011) “... sólo es viable si se relaciona o vincula con la reflexión y concientización del sujeto, ligadas... con la formación humana, como parte de la *poiesis* y autopoiesis, la libertad, la voluntad y el libre albedrío” (p. 103). No obstante, la educación por su naturaleza siempre ha tenido un carácter formativo y en este sentido se ha relacionado con los valores estipulados como indispensables para sujetos singulares y para un determinado contexto económico, político y social que exige adecuados procesos de comprensión, modificación y/o reafirmación permanente de los valores que se deben operativizar en la praxis social, en el cambio de mentalidad y de actitudes que coadyuven al mejoramiento del individuo y de la sociedad, esta tendencia la encontramos visible desde tiempos remotos, así es como los griegos, por ejemplo, “....crearon una educación de eficiencia individual y, simultáneamente, de la convivencia social y política (Gadotti, 2004, p. 16). Por eso, entre los aspectos a tener en cuenta en el currículo se encuentra que:

- El currículo debe integrar valores éticos como la honestidad, la empatía y la responsabilidad social para promover el desarrollo de ciudadanos éticos.
- Los educadores deben estar preparados para enfrentar dilemas éticos y tomar decisiones basadas en principios morales sólidos.
- Los docentes y el personal educativo deben servir como modelos de comportamiento ético para los estudiantes.
- La evaluación del aprendizaje debe incluir un conjunto de aspectos éticos que promuevan la reflexión sobre el impacto de las decisiones y de las acciones.

La formación ética en la aplicación del currículo contribuye a la formación integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar desafíos éticos en la sociedad.

5.2. Función del docente en la educación en valores

Para determinar la función específica del docente en la educación en valores, es preciso que este tenga como punto de partida: la toma de conciencia de que en realidad se requiere de este tipo de educación; que tenga claridad de los valores y las actitudes que debe asumir como contenidos de la educación y que defina con precisión la metodología (métodos, técnicas, estrategias, instrumentos y procesos) que será empleada para transmitirlos.

La función del docente en la educación en valores es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y una vez asumida la problemática arriba enunciada, entre sus funciones se encuentran:

- **La tendencia a modelar comportamientos positivos:** Ya que los docentes están llamados a convertirse en modelos a seguir demostrando los valores que desean inculcar en sus estudiantes, debe demostrar una coherencia entre el ser, el pensar, el decir y el hacer.
- **La responsabilidad de enseñar y promover valores:** A través del currículo y actividades extracurriculares, los docentes tienen la misión de enseñar activamente valores como la honestidad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la empatía.
- **La responsabilidad para contribuir con el desarrollo Integral de los estudiantes:** Las acciones realizadas por el docente deben contribuir para el desarrollo holístico en los estudiantes, en el plano académico, actitudinal-emocional, social, espiritual, praxeológico.
- **El compromiso de fomentar el pensamiento crítico:** Los docentes deben guiar los procesos de los estudiantes con miras a potenciar el autoexamen y la autorreflexión sobre sus propios valores y los de los demás, promoviendo entre otros aspectos el respeto por la diversidad, la responsabilidad social y el compromiso por el cambio social.

- **El proporcionar estrategias y herramientas que permitan resolver conflictos:** Una función importante del docente en la educación en valores es ayudar a los estudiantes a resolver conflictos de manera pacífica y respetuosa, fomentando la comprensión mutua y la empatía.
- **El otorgar mecanismos contextuales y situados para la toma de decisiones.** El docente debe generar espacios para orientar al estudiante en la toma de decisiones para lo cual debe proporcionar los mecanismos más idóneos para que el estudiante desarrolle su capacidad para tomar decisiones acertadas y oportunas.
- **La construcción de la confianza:** El docente debe implementar distintas acciones que propicien el desarrollo de la confianza entre estudiantes, padres de familia y comunidad educativa, que en conjunto contribuyen para el establecimiento de un ambiente de aprendizaje positivo.
- **La mejora del clima escolar:** La ética docente promueve un clima escolar positivo, fomentando el respeto mutuo, la empatía y la colaboración.
- **La programación de experiencias que aporten con el proceso de formación de valores:** La enseñanza de valores no debe reducirse a la ejecución de actividades ocasionales, improvisadas y desordenadas, al contrario, es preciso que el maestro programe experiencias que favorezcan al autoconocimiento, la reflexión y la práctica activa y consciente, en torno a los valores dentro de los diferentes contenidos de las asignaturas.
- **Generación de propuestas innovadoras imparciales** para los programas escolares, los contenidos culturales de las asignaturas, para la sistematización y la legitimación de la autonomía del sujeto, actuando siempre de modo imparcial a la ideología política, religiosa y/o cultural del gobierno de turno o de una clase dominante; evitando la imposición de puntos de vista que alienan la conciencia del estudiante y que al ser transferidos en la institución educativa “...busca homogeneizar, convertirlos en contenidos educativos y en normas escolares,..” (Astete, 2017, p. 1).

- **Establecer métodos, técnicas, estrategias y procedimientos** para desarrollar competencias en los estudiantes con la finalidad de cumplir con los cuatro pilares de la educación (aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos) propuestos en el Informe de la UNESCO por Delors (1996). Con acierto Delors hace casi ya tres décadas planteaba tres desafíos importantes para la educación del siglo XXI, se preguntaba ¿cómo lograr un mundo mejor y pacificado a pesar de las tensiones presentes producto de procesos históricos experimentados por la humanidad? ¿cómo actuar en un mundo con tendencia globalizante? ¿cómo superar las diferencias étnicas, ideológicas, políticas, económicas y religiosas?, en fin, la gran pregunta era: “¿cómo aprender a vivir juntos en la aldea planetaria si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad?” (Delors, 1996, p. 10).

Estas cuestiones apuntan a los tres principales desafíos para la educación: contribuir a un mundo mejor, a un desarrollo humano sostenible; al entendimiento mutuo entre los pueblos; a una renovación de la democracia efectivamente vivida. A su vez, para lograr el objetivo, Delors (1996) sugiere superar algunas tensiones como las que se parafrasean a continuación: la tensión entre lo mundial y lo local para convertirse en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente; la tensión entre lo universal y lo singular porque la mundialización de la cultura se realiza progresivamente; la tensión entre tradición y modernidad para adaptarse sin negarse a sí mismo, edificar su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás, dominar el progreso científico; la tensión entre el largo plazo y el corto plazo, tensión eterna alimentada por un predominio de lo efímero y de la instantaneidad, en un contexto en que informaciones y emociones fugaces conduce a una concentración en los problemas inmediatos, las opiniones piden respuestas y soluciones rápidas, mientras que muchos problemas necesitan una estrategia paciente, concertada y negociada de reforma como el caso de las políticas educativas; la tensión entre la indispensable

competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, cuestión clásica, planteada a las políticas económicas y sociales y a las políticas educativas; a condición de una educación básica con características que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal; finalmente, la tensión entre lo espiritual y lo material eterna (p. 10-12).

Por todo lo expuesto, es indudable que los docentes desempeñan un papel importante en el proceso de aprendizaje y en la formación integral de los estudiantes, valores como la ética, la responsabilidad, el trabajo, el respeto, la puntualidad que el docente transmite influyen directa o indirectamente en el desarrollo moral y social del estudiante. El docente puede impactar positiva o negativamente en el comportamiento, actitudes, forma de ser, de pensar y de actuar del estudiante; puede impactar en su comportamiento, en el aprendizaje y en sus relaciones con los demás. En palabras de Touriñán (2023):

“todos nos formamos y tenemos que usar la actividad común para educar y educarnos y sin ella no es posible hacerlo. Sin la actividad común no hay educación, no hay interacción y no hay paso del conocimiento a la acción. Esto es así, porque la actividad común interna de cualquier humano que se educa implica *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* de voluntad 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). A su vez, la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) usa la actividad común interna en cada acto. (...)
Por medio de la actividad común logramos conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas. Aplicamos los principios de educación y de

intervención por medio de la actividad común interna y externa en cada situación, según corresponda. (...) Sin la actividad común interna es imposible educar y gracias a ella hay interacción, pues solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción en cada ejecución” (Touriñán, 2023, p. 260).

Es así como los docentes que modelan y enseñan valores positivos pueden contribuir a un ambiente escolar armonioso y a un mejor rendimiento académico; en tal virtud, es importante que los docentes sean conscientes de su influencia en la formación de los valores de los estudiantes y busquen promover actitudes y comportamientos positivos. La formación ética del docente tiene una gran incidencia en el proceso de aprendizaje del estudiante. Los docentes con principios éticos se constituyen en modelo a seguir para sus estudiantes, promueven comportamientos positivos y fomenta un ambiente de confianza y respeto en el aula lo que influye en la motivación de los estudiantes, en su participación en clase y en su desarrollo moral. Desde esta perspectiva y en coincidencia con los planteamientos realizados por Touriñán (2023), educar CON valores no es simplemente una materia o disciplina de la arquitectura curricular, sino que es significativamente una competencia profesional en la que hay que formarse asumiendo que la solución en la educación no está, pedagógicamente hablando, 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 a usar experiencia para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdo con las oportunidades y por medio de los valores y la actividad común, de modo que:

“La existencia de una asignatura del área cultural “valores” dentro de la educación general (llámese ‘educación en valores’ o ‘formación ética y axiológica’ o educación ética y cívica’, o de otro modo, en secundaria, según el tipo de valores que vayamos a enseñar), no anula, ni suple, la

responsabilidad compartida en el logro de los valores de la educación, ni puede ocultar la importancia de que todo profesor de educación general esté preparado para educar usando la experiencia axiológica” (Touriñán, 2023, p. 273).

5.2.1. ACCIONES QUE EVIDENCIAN LA APLICACIÓN DE VALORES EN EL DESEMPEÑO DEL DOCENTE EN EL PROCESO EDUCATIVO

La educación con valores (presente en el quehacer docente) se proyecta hacia una auténtica educación en valores (direccionada al aprendizaje del estudiante) que determina la conformación de una sociedad constituida por sujetos-ciudadanos comprometidos, bien formados, críticos, proactivos e innovadores que promueven la transformación social. Entre las acciones que ejemplifican la operativización de valores en el desempeño docente se pueden enunciar las siguientes:

- Fomentando un ambiente de respeto y de equidad en el aula.
- Al ser imparcial en el momento de la evaluación del desempeño de sus estudiantes.
- Manejando con confidencialidad la información personal de los estudiantes.
- Evitando el favoritismo y siendo equitativo en el trato justo a todos sus estudiantes.
- Evidenciando transparencia en la comunicación con los estudiantes y con sus colegas.
- Propiciando acciones que promuevan la integridad y la honestidad académica
- Promoviendo el respeto a las diferencias culturales y motivando la inclusión en el aula.
- Al mantener una conducta profesional y ética en todas las interacciones con los estudiantes, con sus compañeros, con sus superiores y con los padres de familia.

De allí que, para los procesos de evaluación de los aprendizajes, la formación ética es esencial para garantizar la equidad, la imparcialidad y la integridad en la evaluación de los estudiantes. Los educadores deben asegurarse de que la evaluación se realice de manera justa, sin prejuicios ni discriminación, lo cual implica aplicar criterios claros y transparentes, proporcionar retroalimentación constructiva y respetar la confidencialidad de los resultados. Además, es importante fomentar la honestidad académica e intelectual y desalentar cualquier indicio anti ético en los procesos de evaluación; se debe promover un ambiente de aprendizaje respetuoso y equitativo para todos los estudiantes

Las acciones referidas son algunas formas de operativizar los valores en el desempeño de un docente.

Lo contrario acontece, cuando en la labor de un docente impera acciones que van en contra de los valores, cuando los estudiantes y colegas perciben que está actuando de manera anti-ética, se suscita la pérdida de confianza que puede afectar negativamente en el ambiente educativo; genera impacto en el aprendizaje, distraen a los estudiantes y afectan su capacidad de concentración en el aprendizaje lo que evidentemente perjudica a su rendimiento académico; produce daño a la reputación del docente y al afectar su credibilidad afecta su carrera profesional; creación de un clima escolar negativo que afecta las relaciones entre docentes, estudiantes y padres de familia, obstaculizando la colaboración y el trabajo en equipo; produce consecuencias legales y disciplinarias que pueden generar sanciones profesionales y legales para el docente

5.2.2. APLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LA INVESTIGACIÓN

La educación en valores es un tema indispensable en la investigación educativa para garantizar la integridad y la calidad de los estudios realizados en el ámbito educativo, influye directamente en el desarrollo integral de los estudiantes. La investigación educativa sobre este tema aborda cómo se pueden promover y enseñar valores como la honestidad, la responsabilidad, la empatía y la tolerancia en la investigación en el entorno educativo. Los investigadores deben adherirse

a principios éticos, como la imparcialidad, el respeto a la dignidad humana, la protección de los participantes, la integridad y la justicia. En este ámbito es preciso comprender la efectividad de diferentes enfoques pedagógicos, programas escolares y estrategias de enseñanza para inculcar valores positivos en los estudiantes. Examina el impacto de la educación en valores en el bienestar emocional, la convivencia pacífica y el éxito académico de los estudiantes.

Entre otras directrices en el campo investigativo, es necesario obtener el consentimiento informado de los participantes, proteger su privacidad y garantizar la confidencialidad de los datos, y así evitar conflictos de interés y cualquier forma de manipulación o discriminación.

Por otra parte, es preciso divulgar los resultados de manera honesta y transparente en lo que se requiere de una formación ética sólida que contribuya a la credibilidad y al valor de la investigación educativa.

5.2.3. APLICABILIDAD DE LA EDUCACIÓN EN VALORES EN ENTORNOS VIRTUALES

En los últimos tiempos a propósito de la emergencia sanitaria experimentada con el COVID-19 y en la denominada postpandemia, se incrementaron las propuestas educativas bajo modalidad de estudios virtuales que obligó al ser humano al uso de entornos virtuales de aprendizaje que exige de una adecuada formación en valores, de manera específica exige la puesta en práctica de valores ético-morales, requiere de una conducta moral, compromiso, trabajo, responsabilidad compartida tanto de los docentes como de los estudiantes involucrados en el entorno digital, mismo que exige respeto a la propiedad intelectual, honestidad académica, adecuado manejo de la información, privacidad de los datos y el comportamiento apropiado en las interacciones en línea.

Además, la equidad en el acceso a la educación virtual y la inclusión de todos los estudiantes en sí mismas también son consideraciones éticas importantes que exigen el establecimiento de pautas claras para promover la conciencia ética con la finalidad de garantizar un entorno educativo virtual justo y respetuoso.

La sociedad actual y los entornos virtuales de aprendizaje requieren de una verdadera formación en valores. La formación ética en entornos virtuales es elemental debido a la creciente interacción en línea que exigen **responsabilidad digital** para comprender la importancia de sus acciones en línea y la toma de conciencia de éstas en el impacto que generan en otros; **fomentar respeto y practicar empatía** hacia los otros usuarios en entornos virtuales; la comprensión de la importancia de la **privacidad y la seguridad** en línea es esencial dentro de la formación ética; el **cumplimiento de normativas** relacionadas con el uso de internet y plataformas virtuales que ameritan el conocimiento y respeto de leyes y regulaciones vinculadas; el **pensamiento crítico** que permita fomentar ética y responsablemente la capacidad de análisis y evaluación de la información en línea.

La educación en valores en los entornos virtuales es primordial debido a la influencia significativa que estos entornos tienen en la vida cotidiana. Los entornos virtuales ofrecen oportunidades para promover la ética, la responsabilidad y el respeto en línea; la educación en valores puede ayudar a prevenir el ciberacoso al fomentar la empatía, la compasión y el respeto por los demás en línea; los valores como la integridad, la privacidad y la responsabilidad en línea son primordiales para el desarrollo de una ciudadanía digital responsable; la educación en valores en entornos virtuales puede promover la construcción de relaciones positivas, la resolución de conflictos y la promoción de la diversidad y la inclusión.

5.2.4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA FOMENTAR VALORES FUNDAMENTALES EN LA EDUCACIÓN DE LA SOCIEDAD ACTUAL

Para fomentar valores en la educación de la sociedad actual, se pueden emplear diversas estrategias metodológicas como las enunciadas a continuación:

Estrategia RIA (Realidad, Inconveniente y Alternativa). La estrategia consta de tres momentos clave en su proceso de aplicación, consiste en lo siguiente:

“1. la especificación de los datos existentes en una realidad concreta, exposición de ideas acerca de lo que existe realmente en el tema, en el objeto, fenómeno o situación analizada, responde a la pregunta: ¿qué existe? 2. la identificación de uno o más problemas presentes en el tema, objeto o fenómeno estudiado, responde a la pregunta: ¿cuáles (el conflicto, el problema central o lo más importante)?. 3...construye y propone alternativas y soluciones frente al conflicto o al problema central identificado” (Aguilar, 2017, p. 53).

Esta estrategia tributa para la comprensión de la realidad concreta y a partir de la identificación del problema propende a la generación de alternativas de solución siempre enmarcadas en el razonamiento lógico y en comportamientos anclados axiológicamente.

Modelado de comportamiento por parte de los educadores. Los educadores pueden convertirse en modelos a seguir al demostrar los valores fundamentales en su comportamiento diario.

Aprendizaje vivencial (experiencial). Permitir a los estudiantes participar en experiencias/actividades prácticas que requieran la aplicación de valores y que les permita reflexionar sobre los mismos mediante el diseño, ejecución y evaluación de proyectos de servicio comunitario.

Narración de historias. La utilización de cuentos, fábulas, leyendas, narrativas, novelas cortas, estudios de caso o historias reales que ilustren la importancia de los valores constituye una forma efectiva de enseñar, estas estrategias transmiten valores de manera atractiva y significativa que calan con facilidad en la mente del otro.

Aprendizaje Cooperativo. Fomentar la colaboración entre los estudiantes para resolver problemas éticos, lo que les permite practicar y reforzar los valores de respeto, empatía y trabajo en equipo. El

trabajo en proyectos en equipo fomenta la responsabilidad, el respeto y la solidaridad.

Discusiones, debates y reflexión. Fomentar discusiones en el aula que promuevan el pensamiento crítico y la reflexión sobre situaciones éticas y morales ayudando a los estudiantes a comprender la importancia de los valores. La puesta en práctica de estas estrategias permite que los estudiantes expresen sus opiniones, escuchen a los demás, sean empáticos y tolerantes con la diversidad.

Aprendizaje servicio. Integrar oportunidades para que los estudiantes se involucren en actividades de servicio comunitario que refuercen los valores.

Evaluación formativa. Utilizar la retroalimentación continua para ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de los valores y su aplicación en diferentes contextos.

Dinámicas de grupo. Actividades que fomentan la cooperación, el respeto y la empatía entre los participantes.

Juegos de roles. Ayudan a los estudiantes a comprender diferentes perspectivas y a practicar la empatía.

Las estrategias metodológicas, los métodos, las técnicas y los procedimientos utilizados adecuadamente dentro y fuera del aula pueden contribuir significativamente para fomentar valores en la educación de la sociedad actual.

6. Tareas pendientes para la educación en valores

La educación en valores tiene retos, desafíos y tareas pendientes que cumplir, de manera que, sin pretender hacer un recetario de las tareas, a continuación, se enlistarán algunas de ellas:

- Resolver el conflicto existente entre creencias y valores familiares
- Evaluar el impacto concreto en el comportamiento de los estudiantes.
- Necesidad de adaptar los enfoques a la diversidad cultural y social de los estudiantes.

- Enfrentar retos y desafíos en la sociedad actual para adaptarse a los cambios culturales y sociales promoviendo valores universales en un mundo diverso y en constante evolución como el nuestro.
- Integrar la tecnología de manera ética y responsable en la educación en valores, y abordar los desafíos éticos asociados con su uso.
- Fomentar valores de respeto, tolerancia y comprensión intercultural en un mundo cada vez más globalizado.
- Abordar la desigualdad social y económica, y promover valores de equidad, justicia y solidaridad.
- Educar sobre la importancia de la sostenibilidad y la responsabilidad ambiental, promoviendo valores de cuidado y respeto hacia el medio ambiente.
- Enfrentar al pluralismo, enseñando valores de respeto a la diversidad, la inclusión y la no discriminación en sociedades cada vez más diversas.
- La educación en valores desempeña un papel importante en la lucha contra la corrupción y otros males sociales en tal sentido es preciso proponer mecanismos para el desarrollo de la conciencia ética que permita discernir entre lo correcto y lo incorrecto.
- Inculcar valores como la responsabilidad, la honestidad y la integridad para promover comportamientos éticos y para disminuir la propensión a participar en actividades corruptas.
- La educación en valores fomenta la empatía y la solidaridad, lo que puede contrarrestar la indiferencia hacia los demás y reducir la aceptación de comportamientos corruptos.
- Enseñar valores como la justicia y la equidad ya que la educación contribuye a formar ciudadanos críticos que cuestionan la corrupción y buscan la mejora de la sociedad.
- Integrar valores éticos desde una edad temprana para que desde la educación se pueda prevenir la corrupción al fomentar una cultura de integridad y transparencia.

Estas tareas, retos y desafíos pueden sintetizarse en tres dimensiones: una antro-po-psico-pedagógica, otra, ontológica y una

tercera, socio-histórica debido a que el telos de la educación apunta al ser humano, a su sentido del ser y de existir, y a su condición social e histórica a la que representa y a la que deberá responder con la puesta en práctica de los valores y principios aprendidos y reflejados en sus acciones, actitudes y comportamientos. Estas tareas requieren de enfoques innovadores y colaborativos para garantizar que la educación en valores siga siendo relevante y efectiva en el mundo contemporáneo.

7. Conclusiones

La educación en la sociedad actual debe potenciar una serie de valores para el desarrollo integral de los individuos y para el bienestar social.

El mundo de nuestros días exige que se fomente el respeto hacia uno mismo, a los demás y al entorno propiciando la empatía y la tolerancia para la aceptación de la diversidad cultural, étnica, religiosa, de pensamiento y de todas sus manifestaciones; requiere que desde todas las instancias se inculque la importancia de asumir responsablemente las consecuencias de las propias acciones para contribuir con el desarrollo social; demanda promover la solidaridad, la colaboración, el apoyo mutuo, la honestidad, la preocupación por el bienestar de los demás y por enseñar la importancia de la integridad, la transparencia y la ética en todas las acciones.

En los tiempos actuales es preciso superar la tendencia común persistente en el ser humano, el deseo del tener excesivo, del consumismo, del individualismo, la deshonestidad, la mentira, la corrupción, la envidia, el afán de poder, el fraude y otros similares que evidencian una sociedad que experimenta una seria crisis de valores en la que comportamientos como los mencionados son asumidos como actitudes comportamientos y conductas normales. Se observa la tendencia generalizada a desconocer valores antropológicos, socio-culturales, religiosos, espirituales, históricos que tienden a anular o a invisibilizar al otro por ser diferente en su forma de ser, de pensar y de actuar, se ha perdido el sentido de la solidaridad, del respeto, del compromiso, de la responsabilidad, la justicia, etc. La educación tiene como tarea disminuir el

egocentrismo del ser humano y proporcionar las herramientas necesarias para alcanzar su formación integral y contribuir para el desarrollo de una sensibilidad cultural más humana y universal que reconozca al otro como su igual y diverso a la vez.

Las reformas curriculares son necesarias para reactivar la educación en valores mediante el replanteamiento de contenidos actitudinales (que comprenden actitudes, valores, normas) y ejes transversales que contribuyan para la formación integral del ser humano donde se conjuguen inter y transdisciplinariamente los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales necesarios para cumplir con el objetivo supremo de la educación.

El reconocimiento de los valores que deben ser priorizados en el sistema educativo de una sociedad determinada obedece a un proceso de reconocimiento del contexto y de la propia historicidad en la que se encuentra el sujeto.

La complejidad social y humana demanda la necesidad de estimular la capacidad creativa para generar ideas originales, resolver problemas de manera innovadora y pensar de forma crítica; pide promover la equidad, la igualdad de oportunidades y el respeto por los derechos humanos como valores para el desarrollo de una sociedad diferente, inclusiva y sostenible.

Razones por las cuales la educación con y en valores es el motor esencial para el desarrollo de la sociedad, ya que influye en la forma en que los individuos interactúan y contribuyen al bienestar de la colectividad.

Estudiosos como Coombs (1985), sostienen que “la crisis actual del sistema de valores tiene su origen en la transformación social que se produjo en la civilización occidental, a partir del siglo XIX” (p. 37). En general, se ha concebido la época actual, experimenta una clara crisis de valores y de los sistemas de creencias, por lo que la educación de los valores ha constituido un aspecto central y un problema estratégico que se debe resolver, ha formado parte del debate axiológico que procura determinar ¿Qué factores determinan los conflictos educativos en cuanto

a los sistemas de valores? ¿Qué pueden hacer las instituciones educativas y los docentes respecto a la educación en valores? ¿cuáles son los principales valores que debe fomentar la educación de la sociedad actual? ¿cuáles son las principales directrices que sirven de base para la educación de los valores en la sociedad contemporánea? ¿los valores se enseñan, se aprenden o se enseñan y aprenden? ¿cuáles son los principales requerimientos para la educación en valores en la sociedad de hoy? Si se da por supuesta la necesidad de una educación en valores, el problema es ¿qué valores y actitudes son contenidos de la educación y qué métodos, técnicas y estrategias deben utilizarse para transmitirlos?

La educación en y con valores constituye un pilar fundamental en la lucha contra la corrupción y otros males sociales, moldea actitudes y comportamientos de las personas hacia la consecución de una sociedad más justa y ética. Para finalizar, si comprendemos que “la educación es considerada como un proceso consciente que permite el perfeccionamiento del ser humano en relación” (Aguilar, 2008, p.44), entonces, se puede entender con claridad que el fin último de la educación en valores:

“consiste en lograr que una persona haga por sí misma lo que debe hacer, que desarrolle habilidades y destrezas que le permitan representar y comprender el mundo; interpretar la existencia y emprender en la vida misma, para ello es preciso reconocer la historicidad del proceso educativo... como reflexión sobre el proceso de formación” (Aguilar, 2008, p.44).

Un proceso de formación integral en el que se conjugan una serie de elementos axiológicos que determinan un accionar consciente, responsable y comprometido consigo mismo y con la sociedad.

8. Referencias bibliográficas

Aguilar, F. (2017). Estrategias didácticas para desarrollar operaciones mentales en el sujeto que aprende. *Tópos, para un debate de lo educativo*, 9, 44-55.
Rivera, Universidad de Uruguay, recuperado de:
https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_topos/issue/view/12

- Aguilar, F. (2008). Estructura, relaciones, límites y perspectivas de ética y educación. *Sophia*, 5, 39-78, Abya-Yala, Quito. DOI: [10.17163/soph.n5](https://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/issue/view/61)
<https://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/issue/view/61>
- Alonso, M. y Romano, C. (2011). Notas sobre la enseñanza de la filosofía en la Educación media superior mexicana. En C. Romano y J. Fernández (2011), *Filosofía y Educación. Perspectivas y Propuestas*. Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Filosofía y Letras, Dirección de Fomento Editorial, Puebla, México.
- Aristóteles (2005). *Fragmentos*. (Trad. de Á. Vallejo). Madrid: Gredos.
- Astete, C. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de la Ciencia*, 7 (12), 223-239, Universidad Nacional de Educación del Perú, Perú.
- DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.12.323>, recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960868016/html/>
- Bourdieu, P. (1980). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas Dichas*. Barcelona: GEDISA Editorial.
- Brezinka, W. (1990) *La educación en una sociedad en crisis*. Barcelona: PPU
- Coombs, Ph. H. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- 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/Ediciones UNESCO.
- Durkheim, E. (1973). *Educación y Sociología*. España: Editorial Popular.
- Gadotti, M. (2004). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno
- Kohlberg, L. (1963). Moral Education in the Schools: A Developmental View. *School Review*, 74, 1-30.
- Llopis, J. A. y Ballester, R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Luzuriaga, L. (1959). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Losada
- Morales, P.; Bermúdez, J.; García, J. (2018). Planteamientos sociopolíticos de la educación en el pensamiento filosófico griego antiguo: Sócrates, Platón y Aristóteles. *INNOVA Research Journal*, 3 (2), 136-146

- Parra, J.M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 8. Universidad Complutense, Madrid, recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es>
- Platón (1970). *Cartas*. (Trad. de M. Toranzo). Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Platón (1997). *República*. (Trad. de J. M. Pabón y M. Fernández-Galiano). 3 vols. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Pestalozzi, J. H. (1819). *Cartas sobre la educación infantil*. (Traductor J. M.^a Quintana Cabanas, 2006, Colección Clásicos del Pensamiento). Madrid: Tecnos
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanela.
- Quintana Cabanas, J. M.^a (1998). *Pedagogía Axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Raths, L. E.; Harmin, M.; Simon, S. B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México. UTEHA.
- Regader, B. (2024). La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky. *Psicología y Mente*, https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky#google_vignette
- Rodríguez, L. (2006). *Ética*. Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Rodríguez, A. (1989). Interpretación de las actitudes. En A. Rodríguez y J. Seoane, *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alambra.
- Romero, M. (2011). Ética, valores y educación. En C. Romano y J. Fernández (2011), *Filosofía y Educación. Perspectivas y Propuestas*, Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Filosofía y Letras, Dirección de Fomento Editorial, Puebla, México.
- Touriñán, J.M. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña-España; Editorial Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (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-Cali: Jmtl-Redipe.
- Yasnitsky, A. et. al. (2016). *Vygotsky revisitado: una historia crítica de su contexto y legado*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

CAPÍTULO 3

EL OLVIDO DE LA FILOSOFÍA Y SUS CONSECUENCIAS EN LA EDUCACIÓN

Marcelino AGÍS VILLAYERDE

Catedrático de Filosofía

Universidad de Santiago de Compostela

Facultad de Filosofía

Departamento de Filosofía y Antropología

Pza. de Mazarelos, s/n

15782 Santiago de Compostela

Web institucional:

[https://investigacion.usc.gal/investigador
es/58160/detalle?lang=es](https://investigacion.usc.gal/investigador/es/58160/detalle?lang=es)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1687-7010>

Correo electrónico: marcelino.agis@usc.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. El por qué y el para qué de la Filosofía
3. Filosofía y vida cotidiana
4. La insoportable levedad del silencio
5. Contra la violencia y la sinrazón
6. La política y lo que nos importa
7. Ventajas del logos
8. El ser de la filosofía y la filosofía del ser
9. La verdad y su discurso
10. La inevitabilidad del mal
11. Consideraciones finales para la educación: del ser y al deber ser
12. Referencias Bibliográficas
13. Notas

EL OLVIDO DE LA FILOSOFÍA Y SUS CONSECUENCIAS EN LA EDUCACIÓN

“Si creen que la educación es cara, piensen cuánto
cuesta la ignorancia”.

Marcelino AGÍS VILLAYERDE
Catedrático de Universidad
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

Se atribuye a Derek C. Bok (1930), exrector de la Universidad de Harvard, la frase con la que encabezo este capítulo. Se trata de una afirmación que cualquiera podría suscribir porque pertenece a ese ámbito de verdades que se aceptan por sentido común. Todo el mundo concordaría sin dificultad que la ignorancia es bastante más cara y tiene peores consecuencias para cualquier sociedad que la educación y la cultura.

Sin embargo, no es tan sencillo explicar cuáles son los factores que están detrás de una educación deficiente o de mala calidad, aunque sus consecuencias sean nefastas y afecten a los principios rectores del desarrollo de una sociedad. En este breve trabajo me propongo reflexionar sobre los prejuicios de la disminución paulatina de la filosofía en la enseñanza, acaso como reflejo de lo poco que importa este antiguo saber en nuestras vidas. Y ello a pesar de que aceptemos, en apariencia, que la filosofía está relacionada con la facultad humanísima de pensar, de decidir lo que nos conviene sopesando razones, de defendernos críticamente de la mentira o de garantizar el libre ejercicio de nuestros derechos en una sociedad que promueva una vida digna en instituciones justas.

Al arrinconar a la filosofía (y a las humanidades, en general), olvidamos que la filosofía no es solo una materia académica sino una parte esencial de nuestro modo de ser y de estar en el mundo. Un aspecto tan esencial que, al negarlo, nos negamos a nosotros mismos y anulamos nuestra capacidad de luchar contra la violencia, la sinrazón o la nada. La educación cumple, solidariamente con la filosofía, con la misión de recordarnos la importancia de ser fieles a nuestra condición humana, indicando los desafíos del pensar. ¿Cuáles son estos desafíos?

2. El por qué y el para qué de la Filosofía

La filosofía se caracteriza por actualizar permanentemente su objeto al hilo de los tiempos. Da la impresión de que ha adoptado para sí la tarea permanente del hombre que figuraba en el frontispicio del templo de Delfos: conocerse a sí mismo. De este modo, la filosofía es esa extraña disciplina que no ha cesado desde sus comienzos de buscar su propio sentido, redefiniéndose en la obra de cada pensador, que además de ofrecer respuestas a temas de preocupación heredados, formula los planteamientos a los que quiere responder y la forma peculiar para hacerlo.

El filósofo conoce la tradición, pero no acepta sin más la perspectiva que marcan sus predecesores a la hora de responder los problemas de su tiempo. En atención a este curioso fenómeno, podemos afirmar que uno de los objetos de la Filosofía es la reflexión sobre su objeto, la reflexión sobre sí misma. El pensador español Xavier Zubiri lo expresa diciendo que “mientras que la ciencia es un conocimiento que estudia un objeto que está ahí, la filosofía por tratar de un objeto que por su propia índole huye, que es evanescente, será un conocimiento que necesita perseguir su objeto y retenerlo delante de la mirada humana, conquistarlo. La filosofía no consiste sino en la constitución activa de su propio objeto, en la puesta en marcha de la reflexión”¹.

Incluso cuando se habla del *adiós a la filosofía*, seguimos filosofando pues ello constituye una nueva invitación a seguir indagando en su objeto, fines y métodos. Esta costumbre de los filósofos de iniciar sus discursos preguntándose qué es la filosofía, ha apuntado Lyotard, tiene

algo que ver con los actos fallidos, tal como habían sido entendidos por Freud. La filosofía no funciona, algo va mal en ella para que cada pensador inicie la búsqueda desde cero. En realidad, nunca se parte de cero porque es imposible negar la relación dialógica, crítica o fraternal, con la tradición. Pero sí podemos decir que le permitimos que aparezca y desaparezca, que se oculte. Esto es también un acto fallido, "la ocultación de un objeto o de una situación para la conciencia"².

3. Filosofía y vida cotidiana

¿Difiere tanto la actividad intelectual del filósofo de la del hombre ordinario? Quien más quien menos recuerda anécdotas sobre la extrañeza que produce este antiguo oficio. En torno al filósofo ha nacido una niebla que envuelve su figura y desdibuja sus auténticos perfiles. Un halo legendario que convierte a los que practican la filosofía en seres preocupados por cuestiones trascendentales, ajenas a lo material y utilitario de la vida, descuidadas y olvidadizas. De las historias sobre Tales de Mileto que nos refiere Diógenes Laercio en su *Vidas de Filósofos*, la que perdura con más fuerza es la de aquella sirvienta tracia que asiste a una de las caídas más famosas de la historia de la filosofía mientras el filósofo regresa a casa. Tales, que había pasado la noche observando las estrellas, no repara en un hoyo del camino y se precipita dentro de él. La mordaz sentencia de la mujer no se hace esperar: "¡Oh, Tales, tú presumes de ver lo que está en el cielo, cuando no ves lo que tienes a los pies!". Otras anécdotas que demuestran la destreza del filósofo para actividades utilitarias se callan porque se ha convertido en un tópico la desconexión entre la filosofía y la vida cotidiana.

¿Quién es el filósofo? El pensador francoalemán Eric Weil nos dice que el filósofo es aquel que "está seguro de convencer al otro si el otro quiere escucharlo; pero el hecho es que el otro no quiere escuchar"³. Esta definición puede parecer irónica, pero encierra una verdad. La producción filosófica es algo, por lo general, restringido al grupo de filósofos e intelectuales que a su vez filosofan. No es un grupo esotérico, sino que estamos ante un problema de intereses y conocimiento técnico. A la sociedad llegan ecos de lo que elabora el filósofo, solo ecos, comentarios,

glosas para incluir en reportajes periodísticos. Pero no existe un diálogo fluido entre el discurso de la filosofía y el discurso del hombre ordinario. La cuestión es la de saber si es la construcción discursiva de la filosofía la que crea esta barrera o es el contenido del discurso el que es ajeno al núcleo de preocupaciones fundamentales del gran público.

No digo yo que la actividad del filósofo sea inútil para la vida. No lo es, como lo demuestra, en primer lugar, el hecho de que la filosofía sea un hecho social e institucional; y, en segundo lugar, que tenga una proyección práctica para la vida del hombre. "La filosofía -decía Ortega y Gasset- es también función de la vida colectiva, es un hecho social, una institución. Y todo esto pertenece también a la realidad 'Filosofía'"⁴. Tal aseveración no es difícil de corroborar. El Estado crea y mantiene cátedras de filosofía, existen industrias que se dedican a la edición y distribución de libros de filosofía, incluso han triunfado series y programas de televisión sobre la filosofía, aunque contada de otra manera. Esto significa que la filosofía es una realidad colectiva y, como tal, ha funcionado en la vida social. Ahora bien, como también matiza el filósofo español, la filosofía tiene de fenómeno social lo más externo de su realidad. "La sociedad no es nunca original y creadora. Para que llegue a ocuparse de la filosofía como necesidad pública es menester que ésta exista previamente hecha ya por algunos individuos"⁵.

No es el contenido lo que caracteriza su aportación sino también la forma de su discurso, el talante de su discurso, el calor de su discurso. Y, de esta forma, los hombres, la sociedad, lo aprovecharán o no según sus propios intereses. Un discurso así ofrece puntos de orientación y la oportunidad de comprender lo qué se quiere y cómo obtenerlo. Cada actividad incluye acciones que es necesario valorar, confrontar con otras posibles, rechazar o reforzar. Decisiones que han de poder argumentarse, praxis que nacen de postulados teóricos que se construyen discursivamente. El hombre de la vida corriente no procede de forma acrítica e indistintamente: sabe lo que hace y sabe *decir* por qué lo hace. Por eso puede molestar lo que el filósofo le propone. Aquel reivindica su capacidad para elaborar discursos, pero estos a su vez se apoyan en la capacidad del lenguaje para expresarse mediante conceptos, metáforas,

fórmulas que se han ido construyendo a lo largo del tiempo, en el interior de las grandes obras. Esta actitud de autosuficiencia es legítima pero imposible de manera absoluta. Si hemos de creer a Foucault, el proceso de apropiación del discurso en nuestras sociedades, esto es, el derecho a hablar, la capacidad de comprender, el acceso a la información elaborada, el empleo del discurso para tomar decisiones está reservado a un grupo determinado de individuos. En las sociedades que tuvieron lugar después de sobrepasar el siglo XVI, ni el discurso económico, ni el médico, ni el literario, ha sido nunca un discurso común⁶.

Este rechazo de la filosofía, como discurso particular, es otro de los problemas para el filósofo que, por otra parte, debe reconocer que la filosofía no es la única posibilidad para el hombre, ni la única realidad verdaderamente humana. Ahora bien, su discurso está entre aquellas posibilidades que se amparan en la razón y negarlo es una forma de sinrazón. Eric Weil lo presenta de la siguiente manera: "Si es del lenguaje razonable de lo que todo depende, es insoportable que haya un discurso que niegue el lenguaje razonable, que niegue la razón del filósofo y que sin embargo no sea un discurso incomprensible, un discurso de loco. El filósofo, de buen o mal grado, si no quiere renunciar a la filosofía, al movimiento del discurso, debe sacar de ello la conclusión, y ella dice que el hombre escoge libremente la razón, libremente -por lo tanto, sin razón"⁷.

4. La insoportable levedad del silencio

El filósofo puede también callarse, dedicarse a sus cosas, renunciando así a todo discurso, pero nosotros al intentar obtener las implicaciones de su elección no podríamos decir nada, nos daríamos cuenta de que solo podemos ocuparnos de aquellas aportaciones articuladas discursivamente. Aunque el silencio del filósofo responda a un planteamiento filosófico, también el silencio debe ser discursivo para ser entendido razonablemente, mediante razones. El drama de esta posición es justamente que hay que hablar. Lo dramático de este problema filosófico es que -como dice Derrida- hay que encontrar una palabra que guarde silencio. "¡La idea de silencio (que es lo inaccesible) nos desarma! No puedo hablar de una ausencia de sentido sino dándole un sentido que

no tiene. El silencio se ha roto puesto que he hablado. Siempre algún *lamma sabachtani* acaba la historia, y grita nuestra impotencia para callarnos: debo dar un sentido a lo que no lo tiene: ¡el ser, finalmente, se nos ofrece como imposible!"⁸.

La palabra "silencio" -observa Derrida- es entre todas la más perversa o la más poética porque "cuando finge que calla el sentido, *dice* el sin-sentido, se desliza y se borra ella misma, no se mantiene, *se calla* ella misma, no como silencio sino como habla"⁹. Tal deslizamiento traiciona a la vez el discurso y el no-discurso. El silencio porta en su ser un elemento paradójico: es silencio porque se nos dice, sino sería la nada. Y para la filosofía, el silencio *es*, existe, porque se ha expresado discursivamente y ha mostrado sus razones.

Lo interesante es, desde luego, preguntarse porque el filósofo no guarda silencio, a pesar de ser consciente de que no es un sabio, sino, en todo caso, un amante de la sabiduría. En mi opinión, su discurso, sea este oral o escrito, es obligado porque representa el último bastión contra la sinrazón, la violencia, el caos o la mentira. Éric Weil acertó a expresarlo en su ensayo *Logique de la philosophie*: "Gracias al discurso del adversario del discurso razonable, gracias al antifilósofo, el secreto de la filosofía queda así revelado: el filósofo quiere que la violencia desaparezca del mundo. El reconoce la necesidad, admite el deseo, acuerda que el hombre permanezca como animal en tanto que razonable: lo que importa es eliminar la violencia"¹⁰.

De este modo, la razón lucha a brazo partido contra la sinrazón, el cosmos contra el caos, la concordia contra la violencia, el bien contra el mal. Paul Ricoeur lo ha subrayado en varias ocasiones: el mal "estuvo siempre ahí", un "estar ahí" que encontramos en el lenguaje mítico, en los símbolos, en la rudimentaria ontología arcaica que el ser humano construye mirado hacia el sagrado. También la historia de las civilizaciones y de los pueblos deja tras de sí un arroyo de sangre. En este sentido nos dice Ricoeur que, "para convencerse de que la violencia es de siempre y de todas partes no hay más que ver cómo se edifican y derrumban los imperios, cómo se establecen los prestigios personales, cómo se combaten las religiones, ..." ¹¹. Por ello, los límites de la violencia no son en absoluto

fáciles de establecer. Como tampoco lo son los límites del lenguaje. Y será tan vasto el enfrentamiento entre estas dos realidades porque, como también dice Ricoeur, "la violencia y el lenguaje ocupan cada una la totalidad del campo humano"¹².

5. Contra la violencia y la sinrazón

La disyuntiva es tajante y ante ella el filósofo no puede quedar indiferente porque le va en ella su propia supervivencia: el discurso o la violencia. Esta disyuntiva es tan esencial e inseparable que Ricoeur llega a decir que lo que confirma la unidad del imperio de la violencia es que tiene al lenguaje como su contraposición natural, como su cara a cara inmediato. "Es para un ser que habla, y que al hablar persigue un sentido, para un ser que ha dado ya un paso en la discusión y que sabe algo de la racionalidad, que la violencia se convierte en problema, que la violencia llega como problema. Así, la violencia tiene su sentido en su oponente: el lenguaje. Y recíprocamente. El habla, la discusión, la racionalidad obtienen también su unidad de sentido del hecho de que son una empresa de reducción de la violencia"¹³.

Hasta la filosofía más teórica ha sentido la necesidad de preocuparse por la praxis porque la realidad ofrece en ocasiones paisajes grotescos ante los que el filósofo no puede quedar indiferente. Pensemos, por ejemplo, en la convulsión que produjo para la filosofía la I Guerra Mundial. Filósofos como Husserl se sintieron profundamente afectados y, de hecho, este autor hace derivar su fenomenología, hasta ese momento plenamente teórica, hacia alguna proyección práctica, planteándose en qué medida el Yo trascendental se ve condicionado por la historia. ¿Y qué impacto no produjo la gestación y desarrollo de la II Guerra Mundial? De ella nació el absurdo, la náusea, la nada. La violencia nunca ha dejado indiferente al hombre, tampoco al filósofo, que se ha esforzado en pensar sistemas para erradicarla, para garantizar la libertad y dignidad humanas. Sea mediante el subterfugio que sea (un contrato, el juego, un sacrificio, el discurso) la violencia necesita abolirse o, más bien transformar toda su fuerza y todo su potencial destructivo en algo bueno y creativo.

En este sentido, la argumentación de la que se compone un discurso debe ser considerada un sustituto de la violencia, que evitaría así que se impusiese el dominio del más fuerte en una especie de darwinismo irracional. Esta es la propuesta de Ch. Perelman, uno de los autores de la Nueva Retórica: "el uso de la argumentación implica que uno ha renunciado decididamente a la mera fuerza, que el valor es comprometido para ganar la adhesión del interlocutor por medio de la persuasión razonada, y ese uno no le considera como un objeto, sino que apela a su libre juicio"¹⁴. Aunque la comparación que este autor establece entre la violencia y la argumentación como su sustituta llega más lejos al plantear que en un discurso oral, la persona que toma la iniciativa en el debate es comparable al agresor. Por ello, cada uno de los elementos presentes en una opción por la fuerza física, por la violencia, ha sido cuidadosamente sustituido en la argumentación. La argumentación asume el establecimiento y el recurso a una comunidad de mentes que mientras exista garantice su funcionamiento frente a la violencia, que queda de esta forma excluida. Esta "comunidad de mentes" nos recuerda a la "voluntad general" de la que hablaba Rousseau para defender la persona de las arbitrariedades del hombre en estado de naturaleza; y puede hacerse corresponder también con el grupo de personas consagradas que garantizan la armonía en una comunidad primitiva.

La violencia solo puede ser engañada en la medida en que no se le prive de cualquier otra salida, o que se le ofrezca algo alternativo que desvíe su fuerza destructiva. Algo que conocen bien los críticos literarios que han estudiado la estructura narrativa de los cuentos tradicionales, caso del formalista ruso Vladimir Propp, donde se enfrenta el bien y el mal, la violencia y el orden cósmico. Como demuestra Propp en sus análisis de la estructura del cuento ruso, cuando en algún momento alguno de los protagonistas es objeto de cualquier tipo de violencia esta no se afronta directamente, sino que se engaña¹⁵.

Otro ejemplo que confirma esta tesis nos lo ofrece el pensador francés René Girard en su obra *La violence et le sacré*. Girard se da cuenta de que todos los frenos impuestos a la violencia en las sociedades "civilizadas" están canalizados por las instituciones, sean del tipo que sean.

Estos frenos eran más difíciles de imponer en las sociedades primitivas y de ahí el papel tan importante desempeñado por lo sagrado y la religión. En estas sociedades los males que la violencia puede desencadenar son importantes y los medios para eliminarla no demasiado eficaces, por eso se prima la prevención. Y lo preventivo está encomendado, por lo general, a lo religioso, aunque esta prevención pueda tener también un carácter violento, tal y como sucede con los sacrificios cruentos. Tras estos planteamientos se asienta la tesis principal de la obra de Girard de que la violencia y lo sagrado son inseparables "La religiosidad primitiva domestica la violencia, la regula, la ordena y la canaliza, a fin de utilizarla contra toda forma de violencia propiamente intolerable, y esto en una atmósfera general de no-violencia y de apaciguamiento. Define una extraña combinación de violencia y no-violencia"¹⁶. Esta es la salida para engañar a la violencia en las sociedades primitivas: lo sagrado enseña al hombre a diferenciar el sacrificio de la venganza, o el sistema judicial de la venganza. El sacrificio, y quizás también nuestras construcciones discursivas, producen una reacción *cathartica* que consigue impedir la propagación desordenada de la violencia, lo que se evita es en realidad una especie de *contagio* masivo y peligroso.

6. La política y lo que nos importa

Otro lenguaje será el adoptado por Rousseau para negar la violencia a través de una filosofía política que, al igual que ocurría con lo sagrado, engaña a la violencia original y la transforma en un orden creativo. El filósofo ilustrado concibe el orden social como un derecho sagrado, base de los demás derechos. Pero este derecho no viene de la naturaleza, sino que está basado en una serie de convenciones. La fuerza (y la violencia que genera) no se ajusta a derecho alguno ni nos lleva a él porque "el más fuerte nunca es bastante fuerte para ser siempre el amo"¹⁷. Por tanto, no hemos de obedecer a la fuerza sino a los poderes legítimos. Ello no significa que no exista y que no busquemos fórmulas para canalizarla o sustituirla. La abolición de la violencia, de la ley del más fuerte, y del desorden social, es el problema fundamental al que trata de dar solución el contrato social y Rousseau lo plantea de esta manera: "Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja de toda la fuerza común la

persona y los bienes de cada asociado, y por la cual, uniéndose a todos, no obedezca, sin embargo, más que a sí mismo y quede tan libre como antes"¹⁸.

El proyecto de Jean-Jacques conlleva el que cada individuo ponga su poder a disposición de una *voluntad general* que le dé seguridad y garantías de orden, que lo defienda contra toda forma de violencia o de dominio del más fuerte. El individuo pierde la libertad natural, sin límites, pero gana la libertad civil, con garantías. Dentro de la primera cabe la violencia, en la segunda es unánimemente rechazada. Los que se adhieren a este contrato social han hecho, en su opinión, una cesión ventajosa de sus derechos en el cambio de una "manera de ser incierta y precaria por otra mejor y más segura, de la independencia natural por la libertad, del poder de hacer daño a los demás por su propia seguridad, y de su fuerza, que otros podían sobrepasar, por un derecho que la unión social vuelve invencible"¹⁹. La función que en las sociedades primitivas está encomendada a la religión la desempeña ahora este acuerdo o pacto social. Pero, en realidad, en la base de la posición rousseauniana está sobreentendida la posibilidad de un diálogo entre los hombres que sea el artífice del posterior acuerdo. De esta forma se demuestra la coherencia de la postura de Eric Weil, según la cual, en nuestras sociedades la disyunción no se establece entre lo sagrado y la violencia, ni entre un acuerdo social y la violencia, sino entre el discurso coherente y la violencia. Es esta tesis la que da lugar a los desarrollos que el autor realiza en torno a la lógica del discurso filosófico, preponderante entre otras formas posibles de discurso humano.

7. Ventajas del logos

Debemos distinguir cuidadosamente la lógica, de la filosofía. Comprender el discurso razonable no basta para comprender la filosofía; o, dicho de otra forma, la lógica no es la filosofía. En efecto, el hecho de que un discurso sea lógico, sin contradicción, no basta para comprender el discurso en su ser y en su intención. Una frase resumiría esta cuestión: "el hombre puede hacer muchas cosas con la ayuda de la lógica, pero no puede hacer nada con la sola lógica."²⁰. La lógica es incapaz de encontrar

contenido al discurso, sin embargo, ayuda a construir un discurso coherente sobre un sujeto dado al purificarlo de contradicciones. Y lo que es más importante para nosotros: la lógica exige que una vez comenzado un discurso se termine, que se pueda dar la razón a uno o a otro de los interlocutores. Por lo demás, la lógica que ha tenido fortuna a lo largo de la historia ha sido la lógica formal, cuando en la obra de Aristóteles aparece también una lógica de la opinión razonable (εὐλογος). Una lógica que tiene una importancia extraordinaria en el plano retórico al ser, fundamentalmente, una lógica de la argumentación. "Mientras que la lógica formal es la lógica de la demostración -dice Perelman- la lógica informal es aquella de la argumentación. Mientras que la demostración es correcta o incorrecta, obligatoria en el primer caso y sin valor en el segundo, los argumentos son más o menos fuertes, más o menos pertinentes, más o menos convincentes"²¹.

¿Por qué acepta el hombre adherirse a un discurso coherente, o razonable, en el que alguna vez pueden salir perjudicados sus intereses? Esta cesión de sus derechos individuales, cercana a la cesión que realiza el contratante del *Contrato Social*, es la que permite la abolición de la violencia, su transformación en diálogo como medio para solucionar los posibles conflictos. El discurso es la estrategia para desviar y excluir la violencia, y da lugar a toda una serie de aplicaciones en distintos órdenes: acuerdos sociales, juegos, etc. El discurso, que todos los hombres poseen, los caracteriza esencialmente y alejarse de él optando por la violencia es alejarse de la propia condición humana. Para Weil, al igual que para Rousseau, el verdadero sujeto es el que ha cedido sus derechos a la comunidad, porque solo así accede a un mayor grado de libertad y de seguridad ante la violencia. Y si para Rousseau la comunidad era invencible, Weil dirá que solo puede devenir problemática cuando se siente y se sabe en peligro, bajo causas extraordinarias. Este amparo comunitario no significa que el individuo haya de enfrentarse solo con la violencia, optando por una vía que rehúse o acepte esta presión, sometiénendose o venciénola desde el discurso. La única vía que está cerrada es la posición intermedia: el olvido, la indecisión, la indiferencia. Una vez que el individuo ha optado puede entonces pensarse en un

acuerdo con los demás hombres. En efecto, Weil nos habla también de este acuerdo social, pero desde su punto de vista en él lo fundamental es la posición clara y resuelta del individuo, lo demás vendrá de suyo. "No importa que los hombres, los *verdaderos* hombres, estén de acuerdo en su comunidad perecedera y por tanto accidental, importa solamente que el discurso del hombre capte lo que es, tal como es en sí: el acuerdo entre los hombres se establecerá por sí solo si los hombres no se ocupan de ellos mismos, sino de lo que es"²².

8. El ser de la filosofía y la filosofía del ser

Lo que ahora presentamos es un giro ontológico, que supera la dimensión social, e incluso individual del discurso para retomar una forma más esencial que nos lleve a lo real, a lo que es, frente a la contingencia de las cosas. Olvidaremos los intereses del individuo dentro de la comunidad y los de la comunidad, pero el contenido del discurso filosófico delatará primero y rechazará después el absurdo de la violencia, de la sinrazón, de la nada. Nos obligará a mantener una perspectiva coherente entre el hombre dice de la realidad y la realidad misma. El discurso humano debe rendir cuenta del mundo. Se entiende ahora por qué la no-contradicción del discurso es una condición necesaria, que convierte a un discurso en coherente, pero no suficiente porque nada dice de la realidad; nos interesa también la *verdad objetiva* del contenido. Por tanto, para que hoy consideremos a la lógica como la ciencia del discurso restringiremos su objeto al área de los problemas formales y, por lo tanto, estamos ante un útil que no nos lleva sobre lo esencial. Cuando la lógica pretende ir más allá e indagar en problemas semánticos está extralimitando sus funciones. La Razón Exacta, defiende el pensador compostelano Carlos Baliñas, es una de las posibles razones y ha conseguido importantes éxitos en autoanálisis, ciencia experimental y técnica, se precipita en el más absoluto fracaso pues lo que rebasa lo formal no es exacto y las ciencias que lo estudian han renunciado a esta exactitud. Es querer ir más allá del verso de Juan Ramón Jiménez acerca de la rosa: "No la toques ya más / que así es la rosa" y con la mentalidad de la Razón Exacta invadir el campo de lo humano e introducir la excavadora en el jardín²³.

Si algo nos enseñó Aristóteles, padre de la ontología antigua, es que no es suficiente postular la unidad del discurso y del Ser: lo que importa es mostrar la posibilidad de un discurso que capte la unidad del Ser en la multiplicidad. "El ser -escribió el estagirita- se entiende de muchas maneras, pero estos diferentes sentidos se refieren a una sola cosa, a una misma naturaleza, no habiendo entre ellos solo comunidad de nombre"²⁴. El problema consiste en conjugar la plurivocidad del ser con la multiplicidad de todos los discursos sin entrar en contradicción con la unidad del Ser y de su discurso. El ser humano es el autor de múltiples discursos coherentes en los que no cabe la contradicción, que apuntan hacia el esencial como meta de conocimiento, y que, con todo, vuelven a llevar a la unidad. Hay muchos discursos, pero no por eso entran en contradicción porque cada discurso está determinado por lo que le es esencial y este por la unidad del Ser. "Cada discurso satisface las condiciones puestas, en cada discurso los hombres pueden entenderse por el recurso al Ser, a eso que es esencial en los fenómenos, a eso que está en el fondo del que deviene y perece"²⁵.

He aquí uno de los principios que libera al ser humano de la violencia: la posibilidad de establecer un discurso unánime y Ricoeur nos lo recordaba al hablarnos de la imposibilidad de llevar a cabo la reunificación del discurso humano, materializado en multitud de órdenes, estudiado desde una amplia variedad de disciplinas. Un análisis detenido de los usos lingüísticos de la razón nos conduce, curiosamente, a la misma conclusión. Carlos Baliñas encuentra toda una serie de acepciones del término que se refieren a esta unanimidad del discurso, que será lo que evite, a la postre la violencia.

"1) La razón -el *logos*- es algo que 'se tiene', 'se da' o se niega y, en todo caso, se discute a quien le corresponde en cada caso...

2) La razón es una explicación (discurso) destinada a ser compartible por cualquiera...

4) La discusión tiene sentido y término porque todos los contendientes desean la unanimidad de la razón...

- 5) Solo se reconoce como justificación válida de una opinión o tesis la razón...
- 6) Que lo óptimo es la unanimidad lo prueba el que, cuando varios discuten, cada cual alega la suya como la única opinión correcta, la única que tiene razón...
- 11) La razón es una y la misma, aunque no del mismo modo, en la vida cotidiana, en la filosofía, en la ciencia..."²⁶.

Importa, pues, armonizar la variedad de discursos en atención a lo que es *esencial* a cada uno de ellos. La refutación del discurso debe partir del interior de sus propios principios y categorías, por lo que es perfectamente legítimo defender la determinación del Ser como pura materia o como pura forma, como existente desde siempre o como creado, en atención a los aspectos cuantitativos o cualitativos que lo definen, etc. Si la meta era demostrar que solo existe un único discurso y hacerlo recurriendo a la naturaleza del Ser la investigación está condenada al fracaso. "El recurso al Ser –nos recuerda Weil- no permite formar un discurso *único* discurso sobre el cual *todos* los hombres estén de acuerdo, un discurso que no sea aquel de tal comunidad o de tal otra, sino *el* discurso del hombre"²⁷.

9. La verdad y su discurso

Cada uno de los hombres tiene su discurso por verdadero. Cada uno está convencido de que tiene razón y de que es el otro el que está equivocado. Ello no constituye el fracaso de nuestros discursos, sino que, en todo caso, es una muestra de su variabilidad al captar lo esencial. Algunos estarán errados, pero como antes habíamos dicho, el discurso es el espacio del error y la apariencia, y eliminarlo mediante la purificación es un objetivo del discurso filosófico y del filósofo, su artífice. No es, por lo tanto, la concordancia de todos los discursos particulares lo que el hombre desea. Ahora bien, el individuo tampoco realiza su discurso abandonado a su suerte, sin el intercambio de razones con otros individuos, sin la discusión y la construcción dialéctica de la realidad compartida entre otros hombres. La razón es interindividual como lo es el discurso humano que tiene su origen en ella. Y cuando el filósofo pretende que su discurso sea el

único verdadero lo más probable es que esté cayendo en una forma de dogmatismo que lo alejará de la verdad. Esta es la razón de no conceder un gran valor a los discursos únicos, mientras que su multiplicidad sí nos afecta bastante. La posibilidad de proyectar todos estos discursos en el mismo plano no es ilegítima más que considerada desde la perspectiva del discurso único. Antes bien, esta proyección es creativa y asegura que el hombre no caiga en ningún tipo de dogmatismo o reduccionismo. La razón de su discurso adquiere un valor mayor al poder ser examinada a la luz de la razón del discurso del otro.

Ahora bien, no es el discurso del otro el que nos interesa sino el nuestro. Nosotros no podemos elegir entre los múltiples discursos existentes de los demás, aunque ellos pertenezcan a los maestros de nuestra tradición. Arrojadlos al mundo sin más útiles que los necesarios para elaborar nuestro discurso, debemos afrontar la tarea de constituir el mundo y dar sentido a todo lo que nos rodea, a nuestra vida en todas sus facetas. Abandonarnos a la inacción es inclinarnos del lado de la violencia que nos arrastrará a la nada. Estamos obligados a hacer nuestro propio discurso.

No creo en un discurso que tenga como único fin la discordia. Aunque esta pueda ser un medio para precipitar la aparición de la concordia en un discurso que antes carecía de ella. Por eso, esta búsqueda de concordancia y esta confrontación de discursos es un pilar básico de la comunicación humana, del discurso. Acaso ahora podemos entender por qué Weil establece la disyunción entre el discurso coherente o la violencia. O, leído en términos narrativos, como propone Paul Ricoeur, porque rechazar el discurso coherente supone la muerte de todo paradigma narrativo, la muerte de la narración. "Es siempre posible –dice Ricoeur– refutar el discurso coherente. Esto también lo hemos leído en la obra de Eric Weil. Aplicado la esfera del relato, este rechazo significa la muerte de todo paradigma narrativo, la muerte del relato"²⁸.

La contradicción, de la que antes había hablado como aquello que la lógica busca eliminar para dar lugar al discurso coherente, es fundamental en el desarrollo del discurso ontológico. Es verdad que el hombre debe luchar por construir un discurso sin contradicción, pero ello no significa

que la contradicción no exista, sino que debe ser superada una vez que aparezca. "Si el hombre no se encontrase nunca delante de la contradicción -dice Weil-, *todo* problema habría desaparecido para él, al mismo tiempo que toda posibilidad de acción (que no es otra cosa más que la lucha -la contradicción- contra la contradicción) ... Sin contradicción, la existencia es, o bien animal, o divina"²⁹.

El discurso aspira a conquistar la coherencia, lo que implica abandonar el discurso del individuo, subjetivo y limitado, y volverse hacia el discurso de la razón, hacia el discurso del Ser. De hecho, lo que la ontología realiza es una comprensión del individuo a partir de su discurso y no del discurso a partir del individuo, o si se quiere, el discurso es una creación del sujeto y no el sujeto una creación del discurso. Sin embargo, no puede exigírsele al individuo el silencio. Hacerlo sería tanto como pedirle el sacrificio de la autenticidad de su ser en pro de un discurso absolutamente coherente, que no se construye desde la nada sino desde los discursos particulares. El hombre traba una discusión consigo mismo para eliminar las contradicciones de su discurso individual y particular. Ningún discurso puede ser declarado coherente más que a través del ejercicio de deconstrucción de la realidad y de su transformación en discurso finito, en lenguaje no discursivo, en silencio. La contradicción, su reconocimiento y superación, es el alma del discurso y el motor del ser. "El Ser -nos dice Weil- vive como la suma de contradicciones, más exactamente como la reconciliación de las contradicciones a través de las contradicciones... La contradicción, pues, no ha desaparecido: ella no puede incluso desaparecer, ya que es el motor del movimiento en el cual la libertad se realiza, la razón se encuentra, el Ser se desarrolla"³⁰. La contradicción es el motor del discurso, aunque este huya siempre de ella en su búsqueda de coherencia porque estimula al pensamiento en su búsqueda de la verdad. "Es precisamente la experiencia universal de la contradicción -nos dice B. Hesbois- y del error lo que despierta el esfuerzo filosófico de la verdad: dar cuenta tanto de la multiplicidad de los fenómenos como de las múltiples variaciones de sus interpretaciones (incluidas las interpretaciones 'falsas' o 'contradictorias') en un discurso

único que también explica la participación del mundo en fenómenos que hablan y fenómenos que no hablan”³¹.

10. La inevitabilidad del mal

Desde este punto de vista, también el mal o la violencia pueden ser entendidos como positividad para el mundo de la vida. Ambos ofrecen una razón para el movimiento, para decantarse a favor del discurso, su antítesis y para reconocer la libertad humana que conscientemente la rechaza y se aferra a las vías de la razón. La violencia o el mal pueden devenir acicates para cambiar la historia, el ritmo del tiempo humano. Estamos asistiendo a una reactualización del *polemós* (Πόλεμος) heraclíteo como fuente de nacimiento de Logos, entendido ahora como discurso creativo y organizado, como sentido. La suma y reconciliación de contrarios, defendida por Weil como el lugar del Ser, es, de nuevo, una relectura de Heráclito que concibe el ser y el orden del universo como resultado de este juego de fuerzas opuestas y enfrentadas. La guerra (Πόλεμος), padre y rey de todas las cosas según afirma el filósofo griego en el fragmento 53, debe ser interpretada como una metáfora para expresar el carácter dinámico y creador del conflicto, de la coincidencia de contrarios. La guerra, el conflicto, subyace a todos los acontecimientos y es causa de las situaciones más diversas en la vida de los hombres³². Heráclito no propone simplemente que la realidad sea violencia o conflicto, sino que ambas fuerzas pueden ser creativas. Como es natural, si la historia es violencia, o ha de valerse de ella para evolucionar, la conciencia no puede permanecer indiferente y asentir. La conciencia se indigna, se vuelve mordaz y proclama su determinación para alcanzar un nuevo objetivo para la historia, paso previo a otro objetivo posterior: la supresión de la violencia. La no-violencia surge como una forma de mala conciencia de la historia, la denuncia del malestar de la existencia y llamada de atención a la conciencia de una situación histórica desgarrada. Acaso en este punto la violencia esté desnaturalizada. No hay que olvidar que la violencia es real y no solo un argumento teórico, una premisa en un silogismo. Por otra parte, defender la violencia como principio del movimiento es confundir la agresividad natural de un ser vivo con la violencia, tal como señaló a mediados del siglo pasado el etólogo K. Lorenz en sus estudios sobre la

agresividad animal. La agresividad puede pertenecer a la no-violencia como principio de actividad, pero no la violencia si no queremos caer en una contradicción y en un absurdo. El hombre actúa movido por un impulso, por un principio de actividad que quizá pueda ser la agresividad, pero nunca la violencia.

La violencia que estoy presentando como lo opuesto al discurso coherente solo se revela como tal en el discurso. La violencia puede ser entendida como una forma de discurso, pero en un sentido impropio: discurso porque podemos saber de ella y optar entre su propuesta de sentido (o sin-sentido) o el discurso. "El hombre puede escoger entre el discurso y la violencia, sabe también que él ha escogido, que su elección ha sido libre (lo que significa que en cada momento él habría podido y que puede todavía optar por la violencia, dicho de otra manera, por el silencio) y no justificable (porque, de otra forma, sería necesario un discurso por debajo del discurso para justificar esta elección) y que, a fin de cuentas, es, para el discurso mismo, querer imponer el discurso a un individuo dado"³³.

Estamos pues ante una acepción blanda de la violencia, ante una nueva desnaturalización de su contenido real. Y, prueba de ello es que a continuación su argumentación se dirige a una comprensión de la violencia como antónima de la verdad, tal y como en las vísperas de nuestro siglo había mantenido Nietzsche. En su obra *Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral* advertía que solo en cierto sentido quiere el hombre la verdad. Lo que en realidad persigue son las consecuencias agradables de la verdad porque contribuyen a conservar la vida, mostrándose enemigo de aquellas otras que pueden perjudicar su vida y comprometer su seguridad³⁴. De manera análoga lo interpreta Weil, para quien "lo *otro* de la verdad no es el error, sino la violencia, el rechazo de la verdad, del sentido, de la coherencia, la elección del acto negador, del lenguaje incoherente del discurso 'técnico' que sirve sin preguntarse a qué, el silencio, la expresión del sentimiento personal y que se quiere personal"³⁵. Sí, todo ello puede ser una forma de violencia, al igual que lo es la violencia psicológica o la mentira. No obstante, cuando hablamos de la violencia que se contrapone al discurso humano como su radical negación estamos hablando de la violencia total, de la negación de la existencia y del sentido,

pero también de la violencia física, de la tortura, de la sinrazón de la guerra. La guerra posee un discurso, e incluso un discurso muy elaborado, pero la guerra no es el discurso que termina con la violencia porque es un acto que desencadena violencia en una gran variedad de sus formas. Y, de una manera análoga, podemos aceptar la aproximación desde el punto de vista político que realiza Ricoeur cuando afirma que con la *tiranía* estamos ante el caso de una violencia que "habla". El filósofo se ha opuesto siempre a ella porque supone un discurso sin sentido. La filosofía la denuncia porque viene sobre su territorio, el lenguaje. En efecto, la tiranía procede por seducción, por persuasión, dándose la circunstancia de que el tirano ha buscado siempre los servicios del sofista. El sofista presta su voz a la violencia, una voz significativa, una voz semántica³⁶. Así pues, cuando a lo largo de estas páginas hemos hablado de la violencia frente al discurso manejábamos un concepto filosófico (miedo al miedo del filósofo) pero también con una referencia muy real y mundana (la violencia como instinto de muerte). "La violencia que habla -dice Ricoeur-, es ya una violencia que busca tener una razón, es una violencia que se sitúa en la órbita de la razón y que comienza ya a negarse como violencia"³⁷. Sobre este "más allá" de la violencia, o sobre una doble acepción de ella, escribe Paul Ricoeur. Para él, "el objetivo de la violencia, el término que persigue implícita o explícitamente, directa o indirectamente, es la muerte del otro, al menos su muerte o algo peor que su muerte"³⁸. Este "peor que su muerte" es la desaparición de su discurso, lo que supone la anulación de su ser, su erradicación de la memoria, de la historia. Esta "meta-violencia" destruye no solo al hombre sino a su discurso y a su recuerdo. El hombre deja de concurrir al intangible lugar donde los muertos se reúnen: en los labios de los vivos.

11. Consideraciones finales para la educación: del ser y al deber ser

Y tras la tesis defendida de la opción libre entre la violencia y el discurso ¿cómo entender al hombre que decide? Pues, en primer lugar, en función de dicha elección. El hombre no es solo un ser que habla, que busca la coherencia del discurso, es aquel que ha escogido libremente la coherencia y la comprensión (el discurso): el hombre es un ser debido al

discurso razonable, es un ser que puede, si así lo decide, ser razonable. Si quisiéramos sentar las bases para una Antropología que entendiese al hombre de una forma integral tendríamos que considerar como elementos básicos para comprenderlo el trabajo, el juego, lo imaginario, el amor. Todo ello conforma al hombre y no solo la violencia que también puede desatar. Conocer y comprender al hombre es situarlo por encima de la violencia, como un ser compuesto por multitud de haces, con múltiples aptitudes, con intereses y realizaciones muy diversas, pero todo ello unido por su opción por el discurso, en constante pugna con la violencia que, colándose por el más pequeño intersticio de su ser, puede destruirlo.

El hombre crea, recrea y destruye mundos, se identifica con su discurso individual, pero está abierto a las razones de los discursos del otro, todas las actividades y actos de los hombres. La comprensión, convengamos con Heidegger, no es un modo de comportamiento del sujeto entre otros sino el modo de ser del *Dasein* mismo. Y el individuo es, a la vez, sujeto y objeto del discurso, una exigencia comprensiva para sí mismo. Es objeto del discurso porque es en el discurso donde se muestra el Ser y donde este Ser puede ser comprendido. En esto se resume buena parte de la filosofía: la comprensión y el sentido. "La filosofía es el hablar de un individuo concreto, pero de un individuo concreto que, en su situación concreta, se decide a comprender, no solamente su situación, sino incluso la comprensión de su situación. Soy yo quien sabe que no soy libre en este mundo, ... pero quien *quiere pensar* este mundo y yo dentro de él en función del sentido que posee y que así *quiere realizar* el sentido del mundo por el discurso, la razón, la acción razonable"³⁹.

La comprensión y el sentido forman las coordenadas del discurso filosófico. Podemos optar entre varias aproximaciones definitorias de este discurso: el discurso como expresión, el discurso como estructura de doble sentido, el discurso como obra o acontecimiento, el discurso como alternativa a la violencia, pero la dirección de todos estos enfoques nos presenta siempre el binomio "comprensión y sentido" y nos conducen al ser como motor del discurso. Todos deseamos poseer un discurso que nos permita obrar, pero incluso más, deseamos poseer un discurso que nos permita comprender qué es obrar y cuál es el sentido de toda acción. Pues

la filosofía no es solo tarea del filósofo. La filosofía es, antes de nada y, sobre todo, el discurso del hombre concreto, el discurso que se comprende a sí mismo como perteneciente a un ser que tiene, como he señalado, otras alternativas, entre ellas, el silencio o el anti-discurso representado por la sinrazón de la violencia. El hombre crea su discurso frente a dichas alternativas, acaso empujado por la insoportable posibilidad de su triunfo en el mundo. Debe hacerlo, un principio de responsabilidad moral y ontológica lo conmina a optar ante una disyuntiva que, para bien o para mal, no dejará de existir mientras nuestra especie siga poblando el planeta.

¿Qué implicaciones educativas puede tener el olvido de la filosofía? Creo haber mostrado ampliamente que la Filosofía forma parte de la tarea permanente de conocerse a uno mismo, de dar sentido al mundo, de encarar críticamente la realidad para enfrentarnos a los múltiples desafíos de nuestro tiempo, y de relacionarnos de forma creativa con el mundo entorno y con los demás. Pero si la filosofía es el *pensar*, y renunciar a ella nos acerca a una forma de soledad que amenaza con diluarnos en la nada, la educación tiene como misión primordial *hacer pensar* o, lo que es lo mismo, responsabilizarnos de la tarea de llegar a ser hombres. No conozco dos actividades más solidarias que estas: filosofar y educar, pensar y hacer pensar.

12. Referencias bibliográficas

- Aristóteles (1982). *Metafísica*. Madrid: Gredos. Ed. trilingüe de V. García Yebra, 1982 (2).
- Baliñas Fernández, C. A. (1981). *Contra el imperialismo de la Razón Exacta. Ágora -Papeles de Filosofía-* (1). Universidad de Santiago de Compostela.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris : Seuil..
- Foucault, M. (1968). *L'archéologie du savoir*, Paris : Gallimard.
- Girard, R. (1972). *La violence et le sacré*. Paris : Bernard Grasset.
- Hesbois, B. (1990). Présentation. En A. Kojève, *Le Concept, le Temps et le Discours*. Paris: Gallimard.
- Heráclito (1983). *Fragmentos*. En G. S. Kirk y J. E. Raven, *Los filósofos presocráticos -historia crítica con selección de textos-*. Madrid: Gredos, 1981 (3).
- Lyotard, J. - F. (2012). *Pourquoi philosopher?* Paris : PUF.

- Nietzsche, F. (1996). *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne*. Werke in drei Bänden (SA), München: Hg. von Karl Schlechta. Carl Hanser Verlag,
- Ortega y Gasset, J. (1983). "Prólogo" a *Historia de la Filosofía*, de Émile Bréhier (*Ideas para una Historia de la Filosofía*), en O.C. VI, Madrid: Alianza Ed./Revista de Occidente.
- Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L. (1988). *La nouvelle Rhétorique. Traité de l'argumentation*, Bruxelles: Ed. de l'Université de Bruxelles.
- Perelman, Ch. (1986). Logique formelle et logique informelle. En M. Meyer (Ed.), *De la Métaphysique à la Rhétorique -Essais à la mémoire de Chaïm Perelman-*. Bruxelles: Ed. de l'Université de Bruxelles.
- Propp, V. (1981). *Morfología del cuento*. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Ricoeur, P. (1964). *Histoire et Vérité*, Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1984). *Temps et Récit II -la configuration du temps dans le récit de fiction-*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1991). Violence et Langage. En P. Ricoeur, *Lectures 1 -autour du politique-*. Paris: Seuil.
- Rousseau, J.-J. (1971). *Du Contrat Social -ou Principes du Droit Politique-*. Paris: Seuil, Œuvres Complètes, Vol. II).
- Weil, E. (1985). *Logique de la Philosophie*. Paris: Vrin.
- Zubiri, X. (1980). "Prólogo". En J. Marías, *Historia de la Filosofía*. Madrid: Revista de Occidente (32).

13. Notas

- ¹ Zubiri, X. "Prólogo", en Marías, J. *Historia de la Filosofía*, Madrid: Revista de Occidente, 1980 (32), pp. XXX-XXXI.
- ² Lyotard, J. - F. *Pourquoi philosopher?* Paris: PUF, 2012, p. 83.
- ³ Weil, E. *Logique de la Philosophie*, Paris: Vrin, 1985, p. 13.
- ⁴ Ortega y Gasset, J. "Prólogo" a *Historia de la Filosofía*, de Émile Bréhier (*Ideas para una Historia de la Filosofía*), en O.C. VI, Alianza Ed./Revista de Occidente, Madrid 1983, p. 395.
- ⁵ Ibidem, p. 399.
- ⁶ Cf. Foucault, M. *L'archéologie du savoir*, Paris: Gallimard, 1968, pp. 90-91.
- ⁷ *Logique de la Philosophie*, p. 18.
- ⁸ Derrida, J. *L'écriture et la différence*, Paris: Seuil, 1967, p. 385.
- ⁹ Ibidem
- ¹⁰ Weil, E. *Logique de la Philosophie*, p. 20.
- ¹¹ Ricoeur, P. *Histoire et Vérité*, Paris: Seuil, 1955 (1964), p. 237.
- ¹² Ricoeur, P. "Violence et Langage", en Ricoeur, P. *Lectures 1 -autour du politique-*, Paris: Seuil, 1991, p. 131.
- ¹³ Ibidem, p. 132.
- ¹⁴ Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L. *La nouvelle Rhétorique. Traité de l'argumentation*, Bruxelles: Ed. de l'Université de Bruxelles, 1988, p. 73.
- ¹⁵ Cf. Propp, V. *Morfología del cuento*; Madrid: Ed. Fundamentos, 1981, p. 61.
- ¹⁶ Girard, R. *La violence et le sacré*, Paris: Bernard Grasset, 1972, p. 38.
- ¹⁷ Rousseau, J.-J. *Du Contrat Social -ou Principes du Droit Politique-*; Oeuvres Complètes, Vol. II, Paris: Seuil, 1971, p. 519.
- ¹⁸ Ibidem, p. 522.
- ¹⁹ Ibidem, pp. 528-529.

- ²⁰ Weil, E. *Logique de la Philosophie*, pp. 22-23.
- ²¹ Perelman, Ch. "Logique formelle et logique informelle", en Meyer, M. (Ed.) *De la Métaphysique à la Rhétorique -Essais à la mémoire de Chaïm Perelman-*, Bruxelles: Ed. de l'Université de Bruxelles, 1986, p. 17.
- ²² C Weil, E. *Logique de la Philosophie*, p. 29.f.
- ²³ Baliñas Fernández, C. A.: "Contra el imperialismo de la Razón Exacta"; Rev. *Agora -Papeles de Filosofía-*, Universidad de Santiago de Compostela, nº 1, 1981, pp. 22 y 60-61
- ²⁴ Aristóteles: *Metafísica*, IV, 2 (ed. trilingüe de V. García Yebra), Gredos, Madrid 1982 (2).
- ²⁵ Weil, E. *Logique de la Philosophie*, p. 35.
- ²⁶ Baliñas Fernández, C. A. "Contra el imperialismo de la Razón Exacta", pp. 12 ss.
- ²⁷ Weil, E. *Logique de la Philosophie*, p. 36.
- ²⁸ Ricoeur, P. *Temps et Récit II -la configuration du temps dans le récit de fiction-*, Paris: Seuil, 1984, pp. 47-48.
- ²⁹ Weil, E. *Logique de la Philosophie*, p. 46.
- ³⁰ Ibidem, pp. 52-53.
- ³¹ Hesbois, B. "Présentation", en Kojève, A. *Le Concept, le Temps et le Discours*, Paris: Gallimard, 1990, pp. 13-14
- ³² Cf. Heráclito, F., 80, en Kirk, G. S. y Raven, J. E.: *Los filósofos presocráticos - historia crítica con selección de textos-*; Gredos, Madrid 1981 (3), p. 276.
- ³³ Weil, E. *Logique de la Philosophie*, p. 64.
- ³⁴ Nietzsche, F. *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne*; Werke in drei Bänden, München: Karl Hanser, 1996, p. 311.
- ³⁵ Weil, E. *Logique de la Philosophie*, p. 65.
- ³⁶ Cf. Ricoeur, P. "Violence et Langage", p. 134.
- ³⁷ Ibidem, p. 132.
- ³⁸ Ricoeur, P. *Histoire et vérité*, p. 239.
- ³⁹ Weil, E. *Logique de la Philosophie*, p. 67.

**NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN:
DESCIFRANDO NUEVOS CAMINOS EN EL
PROCESO DE APRENDIZAJE**

Jorge SOTO CARBALLO
Profesor contratado doctor
Universidad de Vigo

<https://www.uvigo.gal/es/universidad/administracion-personal/pdi/jorge-genaro-soto-carballo>

*Departamento de Análisis
e Intervención Psicosocioeducativa
Campus da Xunqueira, s/n.
36005 Pontevedra*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6768-4078>

Researcher ID: [L-2722-2014](https://orcid.org/0000-0002-6768-4078)

Correo electrónico: hesoto@uvigo.gal

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

- 1.- Introducción
- 2.- Marco Teórico
- 3.- Neurociencia y educación
- 4.- Consideraciones finales
- 5.- Referencias bibliográficas

NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN: DESCIFRANDO NUEVOS CAMINOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Jorge SOTO CARRBALLO
Profesor contratado doctor
Universidad de Vigo

1. Introducción

La intersección entre la neurociencia y la educación representa uno de los campos más prometedores y desafiantes en la búsqueda de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. A medida que avanzamos en nuestra comprensión del cerebro humano y sus complejas funciones, surge una oportunidad sin precedentes para aplicar estos conocimientos en el ámbito educativo, promoviendo prácticas pedagógicas que se alinean más estrechamente con la naturaleza intrínseca del aprendizaje humano. Este capítulo se propone explorar la convergencia de la neurociencia y la educación, un campo conocido como neuroeducación, destacando cómo los descubrimientos neurocientíficos pueden informar y transformar las prácticas educativas, desde el diseño curricular hasta las estrategias de enseñanza y evaluación.

La neuroeducación emerge como un puente entre dos mundos normalmente separados: el de los neurocientíficos, que exploran los misterios del cerebro y su funcionamiento, y el de los educadores, que buscan aplicar este conocimiento para optimizar el aprendizaje. A través de una síntesis de investigaciones y teorías, este capítulo abordará cómo la comprensión de procesos como la neuroplasticidad, la memoria, la atención y la función ejecutiva puede enriquecer las metodologías de enseñanza, adaptándolas a las necesidades cognitivas y emocionales de los estudiantes. Además, se discutirán los desafíos éticos y prácticos que acompañan la integración de la neurociencia en la educación, incluyendo la necesidad de evitar los "neuromitos" y asegurar que las aplicaciones educativas de la neurociencia se basen en evidencia sólida y confiable. Se explorará la importancia de una colaboración multidisciplinaria entre

neurocientíficos, educadores, pedagogos, psicólogos y otros profesionales para desarrollar prácticas educativas que no solo sean efectivas, sino también inclusivas y accesibles para todos los estudiantes.

Se busca proporcionar una visión integral de cómo la neurociencia puede contribuir a una educación más personalizada, dinámica y transformadora, preparando a los estudiantes no solo para el éxito académico, sino también para una vida plena y saludable.

En última instancia, este capítulo pretende ser una invitación a educadores, investigadores y responsables de políticas educativas a considerar la neurociencia no como un campo distante y abstracto, sino como una fuente vital de conocimiento e inspiración para enriquecer y revolucionar la educación en el siglo XXI.

En la intersección de la neurociencia y la educación, emerge un campo prometedor que promete revolucionar la manera en que comprendemos y abordamos el aprendizaje y la enseñanza. La neurociencia educativa se basa en una vasta cantidad de conocimientos científicos sobre las interacciones entre el cerebro y el comportamiento, con el objetivo de informar y desarrollar nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje. A pesar de la emoción que rodea a los avances en neurociencia educativa y su potencial para enriquecer las prácticas educativas, la contribución directa de este campo a la formación docente y la práctica en el aula sigue siendo limitada. Una de las principales preocupaciones es la falta de un marco adecuado para traducir la investigación teórica de laboratorio a prácticas exitosas de enseñanza y aprendizaje en entornos educativos complejos. Los desarrollos teóricos han llevado a ensayos de laboratorio controlados con el potencial de mejorar la educación, pero la traducción de estos esfuerzos en prácticas efectivas que tendrán una influencia positiva en los estudiantes en las aulas sigue siendo un desafío.

La distinción entre persistir y resistir se presenta como una metáfora útil para entender los desafíos y oportunidades en la aplicación de la neurociencia a la educación. Persistir nos impulsa a avanzar y tomar posición a través de alguna acción, lo que implica gestionar futuros

incierto de manera proactiva. En contraste, resistir nos mantiene anclados o nos hace retroceder. En un mundo educativo dinámico y cambiante, mantenerse anclado ya implica directamente ir atrás. Este concepto subraya la importancia de adoptar un enfoque proactivo y abierto a nuevas estrategias y metodologías basadas en la neurociencia para mejorar la educación.

Además, un mayor enfoque en la felicidad y el bienestar podría llevar a experiencias de aprendizaje más prósperas y significativas para estudiantes y profesores. Una mejora en el continuo felicidad-frustración podría reducir enormemente la proporción de niños en el extremo opuesto de la escala, destacando la importancia de considerar el bienestar emocional en el diseño de prácticas educativas. Por ello, la neurociencia educativa ofrece un potencial emocionante para enriquecer y transformar la educación, enfrenta desafíos significativos en su aplicación práctica. La superación de estos desafíos requerirá un esfuerzo colaborativo entre neurocientíficos, educadores y otros profesionales, así como un compromiso con la innovación y la adaptabilidad en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

2. Marco teórico

El proceso de aprendizaje es una cuestión que ha fascinado a filósofos, psicólogos y pedagogos por igual. La comprensión de cómo aprendemos implica desentrañar los mecanismos y procesos que actúan en la obtención de información, en el desarrollo de habilidades y por extensión, en la adquisición de conocimiento. Estos mecanismos incluyen la neuroplasticidad (Choudhury, Wannyn, 2022), la memoria de trabajo (Gathercole, 2008; Baddeley, A., 1992), la atención y la consolidación de la memoria a largo plazo (Squire, 2004; Baddeley et al., 2015), todos los cuales son esenciales para el aprendizaje efectivo. El aprendizaje es un proceso complejo influenciado por una multitud de factores, incluyendo las emociones, las creencias y percepciones, y el entorno. Los aportes de teóricos como Vygotsky, Bruner y Gergen han sido fundamentales para la neuroeducación. Vygotsky, por ejemplo, enfatizó la importancia del contexto social y cultural en el desarrollo cognitivo, mientras que Bruner se centró en la estructuración del conocimiento y la importancia de las

representaciones mentales. Estas perspectivas, y otras, han influido en la forma en que los neuroeducadores entienden y aplican estrategias de enseñanza que se alinean con el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes. La neuroeducación toma en cuenta la importancia de las representaciones mentales y cómo estas influyen en la capacidad de los alumnos para procesar y retener nueva información. La transferencia del aprendizaje se produce cuando el estudiante se apoya en los conocimientos adquiridos mediante actividades específicas para resolver y alcanzar nuevos propósitos (Perkins y Salomon, 1992). El aprendizaje juega un papel central ya que este campo busca comprender cómo el conocimiento se adquiere a nivel cerebral y cómo se pueden aplicar estos principios en entornos educativos. En su libro *Memoria*, el psicobiólogo Baddeley nos cuenta que la memoria se estructura en forma de redes y conexiones entre ideas y conceptos (Fernández, J., 2024). Algunas aspectos clave al hablar del aprendizaje en su relación con la neuroeducación son los *procesos cognitivos y neurobiológicos* dónde la neuroeducación explora los procesos cognitivos y neurobiológicos involucrados en el aprendizaje, como la formación de sinapsis, la plasticidad cerebral y la consolidación de la memoria; la *adaptación de estrategias de enseñanza* pues la comprensión de cómo el cerebro aprende permite adaptar las estrategias de enseñanza para optimizar la retención, comprensión y aplicación de la información por parte de los estudiantes; la *consideración de estilos de aprendizaje* ya que la neuroeducación reconoce la diversidad en los estilos de aprendizaje y aboga por enfoques que se ajusten a las preferencias individuales, aprovechando las fortalezas cognitivas de cada estudiante; la *incorporación de la emoción en el aprendizaje* dado que la neuroeducación destaca la influencia de las emociones en el proceso de aprendizaje, reconociendo que la motivación y la conexión emocional impactan significativamente en la retención y la transferencia de conocimiento; el *desarrollo de habilidades metacognitivas* ya que la neuroeducación busca fomentar el desarrollo de habilidades metacognitivas, como la autorregulación (Conkbayir, 2022) y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, para mejorar la eficacia y la autonomía en el aprendizaje; la

aplicación de principios de plasticidad cerebral porque la plasticidad cerebral (Kolb y Whishaw, 1998), la capacidad del cerebro para adaptarse, es fundamental en la neuroeducación buscando diseñar experiencias educativas que estimulen el desarrollo continuo del cerebro a lo largo del tiempo; *la integración de tecnología educativa* (Mendoza & Martínez, 2020), dado que la neuroeducación informa sobre cómo la tecnología educativa puede ser utilizada de manera efectiva para mejorar el aprendizaje, aprovechando las capacidades de interactividad y multisensorialidad y el *diseño de ambientes de aprendizaje favorables* puesto que debemos considerar cómo los factores ambientales, como la iluminación, la disposición del aula y la reducción del estrés, pueden influir positivamente en la atención y el aprendizaje.

La neuroeducación ofrece herramientas y conocimientos, como hemos visto, aptos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Martínez-González et al, 2018), pero debe utilizarse con precaución y en conjunto con otras disciplinas educativas para evitar caer en la simplificación de los complejos procesos de aprendizaje. En la actualidad existen programas de posgrados en diferentes universidades del mundo. Una de ellas es la University College of London en la que se trabaja para formar profesionales en este ámbito. Hay también organizaciones como la European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) que trabaja en la misma línea conjugando diferentes iniciativas o la International Mind, Brain and Education Society (IMBES) que relacionan el trabajo en red de diferentes laboratorios. En este punto, es importante no caer en los extremos de desestimar completamente la neurociencia o de sobrevalorarla, ya que puede ser una herramienta valiosa si se utiliza correctamente. La integración de la ciencia del cerebro en diferentes ciencias (Altimus et al., 2020), entre ellas las ciencias de la educación tiene el potencial de revolucionar la forma en que enseñamos y aprendemos, brindando oportunidades para el desarrollo de habilidades, la adaptación personalizada y una educación más efectiva en general. Representa un campo interdisciplinario emergente que busca cerrar la brecha entre la neurociencia cognitiva y la práctica educativa. En este sentido, a lo largo de los últimos 30 años, se han realizado esfuerzos considerables para crear

un vínculo entre estas disciplinas, con el objetivo de enriquecer tanto la investigación como los programas educativos dónde se reflejan investigaciones recientes y se responde a las necesidades actuales de la infancia y de la sociedad en general. Por todo ello, han surgido nuevas preguntas, algunos interrogantes sobre cómo contribuye la neurociencia educativa a la creación de entornos de aprendizaje más adecuados y a la mejora de la formación docente o cuáles son los aspectos clave del aprendizaje que pueden mejorarse mediante la comprensión de la memoria de trabajo y la atención. En este sentido, la neurociencia educativa como campo interdisciplinario, busca aplicar los descubrimientos de la investigación sobre los mecanismos de aprendizaje neuronal en la práctica educativa. Se ha demostrado que el neuroentrenamiento (Gus, Rose, & Gilbert, 2015) puede fortalecer las habilidades de los alumnos en lectura, matemáticas y empatía. Tras estos años de estudio e interconexión entre las ciencias del cerebro, la cognición y las ciencias de la educación tenemos algunas certezas. Se han producido esfuerzos para entender los correlatos neuronales de habilidades adquiridas a través de la educación formal, como la lectura y las habilidades matemáticas, sabemos que la investigación neurocientífica tiene el potencial de identificar a los niños con dificultades de lectura desde temprano, lo que lleva a intervenciones para minimizar o eliminar estas dificultades. También conocemos que en el campo de la neuroeducación se está avanzando en la comprensión de cómo el cerebro y la cognición cambian con el aprendizaje, pero aún hay muchas preguntas y desafíos abiertos, Conocemos que, en el dominio de la numeración y la aritmética, la investigación ha identificado regiones cerebrales críticas para el procesamiento de la magnitud numérica y cómo el aprendizaje y el desarrollo afectan la activación cerebral durante la aritmética. Aun así, el campo de la neuroeducación todavía está en sus comienzos, con evidencia limitada de los beneficios cognitivos del entrenamiento cerebral, aunque se ha avanzado en la comprensión de los mecanismos neuronales subyacentes a las competencias relevantes para la educación.

La neuroeducación, por tanto, se basa en principios fundamentales que reconocen a la niñez en el centro de la práctica educativa,

considerando sus conexiones con la familia, la comunidad, la cultura y el mundo natural, así como su bienestar físico, social, emocional y su aprendizaje. Además, se enfoca en la importancia de la neuroplasticidad y cómo el cerebro puede cambiar y adaptarse a través de la experiencia y el aprendizaje, lo que tiene implicaciones directas en la forma en que se diseñan y aplican las estrategias de enseñanza (Ansari et al., 2011).

3. Neurociencia y educación

Aunque el término de neurociencia educativa, en un primer momento, abarcaba el estudio de la memoria y del aprendizaje, nuevas aportaciones en los últimos años sustentadas en la evidencia científica han ampliado el concepto de tal manera que el término hace referencia a cualquier disciplina que mediante evidencias científicas estudia cómo aprendemos (Ruíz Martín, 2019). El término neurociencia, a partir de lo dicho anteriormente, hace referencia al conjunto de disciplinas que estudian el desarrollo, la estructura, las funciones, la farmacología y las patologías del sistema nervioso central, periférico y autónomo (Blakemore y Frith, 2007), que constituyen la base de los procesos mentales y el comportamiento (García, 2020). La tesis principal que sustenta este trabajo es que la neurociencia educativa puede informar sobre estrategias pedagógicas efectivas (entre ellas una de las más eficaces es la metacognición) mejorando la calidad de la educación. Al comprender cómo el cerebro procesa la información, cómo almacena y recupera conocimiento, y cómo se desarrollan las habilidades cognitivas a lo largo del tiempo, los educadores pueden adaptar sus métodos de enseñanza para aprovechar al máximo el potencial de los estudiantes (Ruiz Martín, 2019).

En este sentido, la colaboración entre neurocientíficos y educadores puede mejorar significativamente el proceso de aprendizaje al integrar conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro en la práctica educativa. Los neurocientíficos aportan una comprensión detallada de los procesos cognitivos, como la memoria de trabajo y la atención, que son fundamentales para el aprendizaje. Al trabajar juntos, pueden desarrollar estrategias y herramientas que se alineen con estos procesos, facilitando así un aprendizaje más eficiente y efectivo. En esta línea, los avances en

técnicas de neuroimagen han contribuido significativamente a la comprensión de los procesos cerebrales relacionados con el aprendizaje, y la investigación en neurociencia está comenzando a informar los planes de estudios y las políticas educativas. La neuroeducación, pues, tiene el potencial de impactar no solo en la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades matemáticas, sino también en la evaluación y en la política educativa, ofreciendo oportunidades para transformar la educación. Sin embargo, los educadores enfrentan el desafío de conectar la neurociencia con la teoría y la práctica educativa. La necesidad de que los docentes tengan acceso a investigaciones relevantes y la capacitación necesaria para aplicar los hallazgos de las ciencias neurológicas y cognitivas en el aula es crucial para el avance de este campo. Además, la colaboración interdisciplinaria entre científicos y educadores es esencial para superar las expectativas poco realistas sobre el impacto inmediato de la neurociencia en la educación y para abordar la falta de formación interdisciplinaria. De este modo, la neurociencia ha sido considerada como una ciencia que puede influir de manera confiable en la educación, sobre todo en la etapa infantil (Conkbayir, 2017; Gus, Rose y Gilbert, 2015).; Bruer, 2011). Por otro lado, las cuestiones éticas relacionadas con el uso de técnicas de imágenes cerebrales con bebés y la extrapolación de descubrimientos remotamente basados en la neurociencia también han contribuido a crear una brecha importante en este sentido. (Dehaene, S, 2019; Devonshire y Dommett, 2010; Goswami, 2006).

Aunque ha habido intentos de utilizar la evidencia derivada de la neurociencia en la educación, estos ensayos, generalmente, han sido erróneos (Lindell, A. K. y Kidd, 2013; Dekker et al., 2012; Geake, 2008; Hirsh-Pasek y Bruer, 2007; Goswami, 2006; Beyerstein, 1999). Con todo ello, podemos afirmar que la neurociencia nos *está* permitiendo comenzar a ver lo que los teóricos de la primera infancia han estado investigando durante décadas. La experiencia, tanto práctica como teórica, es fundamental en la formación de nuestras comprensiones y habilidades. La experiencia práctica permite la aplicación y el refinamiento de conocimientos en contextos reales, mientras que la experiencia teórica proporciona un marco conceptual para la comprensión. La interacción

entre la teoría y la práctica es crucial para el aprendizaje profundo y la transferencia de conocimientos a nuevas situaciones. Ahora somos capaces de identificar los efectos que las experiencias tempranas tienen en la arquitectura en desarrollo del cerebro, tanto positiva como negativamente (Shore, 1997, Dehaene, 2019). Factores como la nutrición, la salud, el sueño, las oportunidades de jugar (Bilton, Bento y Dias, 2016), las relaciones afectivas y receptivas y, por el contrario, la presencia de estrés continuo, la violencia doméstica, las necesidades educativas especiales y el maltrato crónico se están interpretando ahora a partir de estudios de imágenes cerebrales (incluidas las resonancias magnéticas y las resonancias magnéticas funcionales).

Debemos de partir de la necesidad de reconocer que la neurociencia y la educación no son disciplinas aisladas. Aunque los principios estuvieron plagados de escepticismo sobre la relación entre las neurociencias y la educación, Bruer (1997) mostraba su recelo sobre la posibilidad de una relación plausible entre las ciencias de la educación y las neurociencias (más tarde este mismo autor en el 2008 reconoció la posibilidad de encontrar lazos de unión entre las ciencias neurológicas y la educación cuyo nexo era la psicología cognitiva), se están “construyendo puentes” para colaborar estrechamente, para lograr un progreso significativo en la mejora de los sistemas educativos y el desempeño estudiantil. La integración de la ciencia del cerebro en la pedagogía tiene el potencial de revolucionar la forma en que enseñamos y aprendemos, brindando oportunidades para el desarrollo de habilidades, la adaptación personalizada y una educación más efectiva en general. De este modo, la neuroeducación aporta un gran valor al permitir una comprensión más profunda de los procesos cerebrales involucrados en el aprendizaje y el desarrollo. Esto tiene un potencial terapéutico y educativo significativo, especialmente en el trabajo con trastornos del neurodesarrollo, ya que permite diseñar intervenciones más precisas y efectivas.

El éxito en el aprendizaje es multifacético y puede ser especificado por una serie de factores interrelacionados. La motivación intrínseca y extrínseca del estudiante, la calidad de la instrucción, la relevancia del contenido y la presencia de un entorno de apoyo son todos determinantes

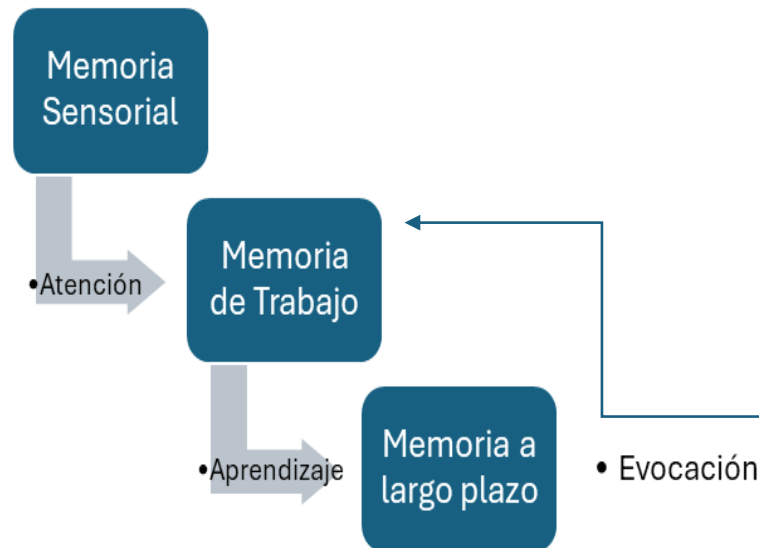
críticos en el éxito del aprendizaje. Además, las diferencias individuales en la cognición, como las habilidades de procesamiento y las estrategias metacognitivas, juegan un papel importante en la capacidad de un individuo para adquirir y retener conocimiento.

Para comprender la influencia de la neurociencia en la educación, es esencial poner el foco en los conceptos básicos de la neurociencia. El cerebro humano es un órgano asombroso con billones de neuronas interconectadas, y su funcionamiento es central en el proceso de aprendizaje. El 90% de las conexiones neuronales de nuestros cerebros, billones, se fabrican en interacción con el mundo que nos rodea. Solo el 10% de ellas comienzan con el nacimiento. Nuestros cerebros se hacen con los demás. De ahí la dependencia y el valor superior de una buena educación. La neurociencia se encarga de estudiar cómo estas neuronas se comunican y cómo se forman y consolidan las conexiones sinápticas. En el contexto de la educación, varias áreas cerebrales son de particular importancia. La memoria, por ejemplo, juega un papel crucial en la adquisición y retención de conocimientos a largo plazo. La memoria juega un papel fundamental en la educación, ya que es un proceso psicológico esencial para codificar, almacenar y recuperar la información aprendida. La capacidad de recordar y utilizar la información aprendida es crucial para el proceso educativo, permitiendo a los estudiantes construir sobre conocimientos previos y aplicarlos en nuevos contextos. Además, la relación entre memoria y aprendizaje es inseparable, dado que no puede haber aprendizaje sin la participación de la memoria, lo que subraya la importancia de ejercitar diferentes tipos de memoria dentro del aula para facilitar un aprendizaje oportuno. En este sentido, la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo son constructos claves para entender qué es y cómo funciona la memoria. Profundizar en estos constructos desde un punto de vista neurobiológico analizando cómo pueden las redes neuronales representar, almacenar y recuperar la información que aportan nuestras experiencias es un reto, sin duda, apasionante. (Ruíz Martín, 2022).

Las investigaciones neurocientíficas han revelado cómo funciona la memoria a corto y largo plazo, lo que permite a los educadores

desarrollar estrategias efectivas para la enseñanza y la evaluación, tal como se recoge en la figura 1.

Figura. 1. Modelo de Memoria de Baddeley y Hitch.



Los aspectos clave del aprendizaje que pueden mejorarse mediante la comprensión de la memoria de trabajo y la atención incluyen la capacidad de los estudiantes para procesar y manipular información de manera activa, lo que es crucial para la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Además, una mejor gestión de la atención puede ayudar a reducir las distracciones y permitir un enfoque más sostenido en las tareas de aprendizaje. Al aplicar estrategias basadas en la neurociencia, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar estas habilidades cognitivas esenciales, lo que a su vez puede llevar a un rendimiento académico mejorado. La atención es otra función cognitiva crítica. La neurociencia ha demostrado que la atención es limitada y puede variar en duración y calidad. Esto tiene implicaciones significativas para el diseño de entornos de aprendizaje que mantengan el interés y la concentración de los estudiantes.

La atención es un proceso psicológico básico e indispensable para el procesamiento de la información y para la realización de cualquier actividad. La relación entre atención y emociones es significativa, ya que estimular la atención es fundamental para generar y fortalecer las redes neuronales necesarias para un procesamiento apropiado de la

información. La falta de atención en los educandos es un problema continuo en las aulas, evidenciado cuando el docente, al exponer un tema, no despierta curiosidad ni motivación en sus estudiantes, sino desconcentración e indisciplina. Los educandos manifiestan que cuando el profesor solo se limita a realizar clases expositivas, no provoca en ellos ninguna motivación, sino apatía. Algunos estudios (Carminati y Waipan, 2012; Mora, 2014, Fernández, 2024) determinan que estimular la atención es fundamental para generar y fortalecer las redes neuronales necesarias para que haya un procesamiento apropiado de la información, que llega a través de los diferentes canales sensoriales.

Las emociones también aportan mucha información. Bisquerra explica que existen tres componentes de la emoción (Bisquerra, 2003 citado en Barrantes, 2016). El primer componente es el *neurofisiológico* donde la emoción se manifiesta mediante reacciones incontrolables como son las taquicardias, la ruboración, sudoración, boca seca, etc., estas causan problemas de salud; el segundo componente es el *conductual*, el lenguaje no verbal, el volumen, ritmo y tono de voz, los movimientos y expresiones del cuerpo y la cara, etc. Por último, el componente *cognitivo* donde se encuentran los sentimientos (rabia, angustia, ira, miedo...) donde se considera que el sentimiento dura más tiempo que la emoción, puesto que en el sentimiento influye en la razón. (Barrantes, 2016). Es por ello por lo que ser competentes emocionalmente implica tener la capacidad de reconocer, entender y gestionar las propias emociones de manera efectiva, así como también comprender y responder adecuadamente a las emociones de los demás. Esto implica habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. López (2013) entiende que hay cinco dimensiones que componen la competencia emocional: la primera dimensión es la *conciencia emocional*, necesaria para poder entender las demás competencias. Es la capacidad para conocer e interiorizar las emociones propias y ajenas, y también el clima emocional del contexto. Dentro de esta capacidad se engloban cuatro aspectos importantes: la *toma de conciencia de las propias emociones*, que es la capacidad para percibir, identificar y experimentar sentimientos y emociones propias; *dar nombre a las emociones*, hace referencia al

vocabulario y a las expresiones emocionales vinculadas a una cultura; *comprensión de las emociones de los demás*, percibir las emociones y sentimientos ajenos y ser capaz de empatizar con ellos; y *tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento*, tres aspectos que están íntimamente relacionados. (López, 2013; Barrientos, Peñalva y López, 2016). La segunda es la *regulación emocional*, es la correcta utilización de las distintas emociones. Está formada por cuatro microcompetencias: *la expresión emocional apropiada*, ser capaz de expresarse emocionalmente de forma correcta; *la regulación de emociones y sentimientos*, regular la impulsividad, tolerar la frustración, esforzarse para lograr los objetivos a pesar de las dificultades, etc.; *habilidades de afrontamiento*, ser capaz de plantarle cara a retos y situaciones de conflicto intentando obtener estrategias de autorregulación; y la *capacidad para autogenerar emociones positivas*, disfrutar de la vida experimentando emociones como la alegría, el amor, el humor, etc. Y mejorando la calidad de vida. (López, 2013; Barrientos, Peñalva y López, 2016). Por último, la *autonomía emocional*, es una búsqueda y un análisis continuo para conseguir una mejora intrapersonal: *autoestima*, estar satisfecho teniendo una imagen positiva de uno mismo; *automotivación*, motivarse a uno mismo e implicarse emocionalmente; *autoeficacia emocional*, tener relaciones sociales y personales satisfactorias; *responsabilidad*, tomar decisiones propias y responder de los actos propios; *actitud positiva*, optimismo, amabilidad, respeto hacia los demás; *análisis crítico de normas sociales*, no comportarse en base a estereotipos, sino tener un pensamiento crítico; y por último, *resiliencia*, capacidad para enfrentarse de forma exitosa a las adversidades. (Barrientos, Peñalva y López, 2016; López, 2013).

La importancia de las emociones en el aprendizaje y la memoria desde diferentes perspectivas cobra fuerza en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, como subrayan algunos autores, (Gerhard, F., Gerhard, P., 2003), las informaciones a las que el sistema límbico ha impreso su sello emocional se graban de manera profunda y perdurable en la memoria. Esto implica la necesidad de que los docentes cambien sus estrategias de enseñanza por otras que generen un ambiente emocional

favorable en el aula, convirtiendo el proceso de aprendizaje en algo atractivo y agradable. Además, las emociones están directamente relacionadas con los aspectos personales y sociales de la vida de una persona, generando imágenes, recuerdos y memorias que están directa e indirectamente relacionadas con el entorno y las actividades sociales de los individuos. Esto sugiere que el aprendizaje puede ser más eficaz cuando el individuo comprende las emociones y sus efectos en el proceso de aprendizaje. (Harm et al., 2018). Experimentar una emoción desencadena una reacción automática en el cerebro, en un proceso en el cual interfiere el sistema límbico, encargado de provocar sensaciones de gusto por algo. Esto se traduce en que cuando un estudiante experimenta emoción por la tarea, se activa la curiosidad, lo cual provoca motivación y, como consecuencia, una mayor concentración y aprendizaje, afianzando este último en la memoria. Este concepto es crucial para la neuroeducación y el desarrollo del trabajo docente, destacando el rol que desempeña el desarrollo emocional originado desde la interacción social.

La neurociencia, como vemos, ha demostrado que las emociones desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje. Los recuerdos emocionales tienden a ser más duraderos, por lo que los educadores pueden aprovechar esta información para diseñar experiencias de aprendizaje que generen emociones positivas y fomenten la retención de información. Estas juegan un papel crucial en el aprendizaje, ya que pueden facilitar o impedir la atención, la motivación y la memoria. Un ambiente de aprendizaje positivo y emocionalmente enriquecido puede contribuir a una mayor calidad de vida para los estudiantes y mejorar la retención y comprensión del material. La neuroeducación, al reconocer la importancia de las emociones en el aprendizaje, puede ayudar a los educadores a diseñar intervenciones que fomenten habilidades socioemocionales como la empatía y la autorregulación emocional. Además, el procesamiento de la información, la toma de decisiones y la resolución de problemas también involucran áreas cerebrales específicas, y la neurociencia ha arrojado luz sobre cómo estas funciones se desarrollan y pueden ser estimuladas en el aula. La intersección entre la neurociencia y la educación ha dado lugar a una serie de investigaciones

interesantes. Por ejemplo, estudios de neuroimagen han demostrado que el aprendizaje musical tiene un impacto positivo en el desarrollo del cerebro y mejora las habilidades cognitivas en otras áreas (Ericsson et al.,1993). Esto ha llevado a un mayor énfasis en la inclusión de la educación musical en los planes de estudios escolares. Asimismo, la investigación ha demostrado que el ejercicio físico puede mejorar la función cerebral y el rendimiento académico. Esto ha impulsado la incorporación de programas de actividad física en las escuelas.

Por ello, es relevante afirmar que la neurociencia en la educación adquiere aquí importancia académica al explicar los conceptos básicos de la neurociencia y su relación con el aprendizaje, identificando las áreas cerebrales relevantes y proporcionar ejemplos de investigaciones neurocientíficas aplicadas a la educación. La intersección entre la neurociencia y la educación ha llevado al desarrollo de estrategias de enseñanza más efectivas, que aprovechan el conocimiento sobre cómo funciona el cerebro. Estas estrategias pueden ser transformadoras para los educadores y mejorar significativamente la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el entorno de aprendizaje, como ya apuntamos, desempeña un papel crucial en el proceso educativo. La neurociencia ha demostrado que los espacios físicos y virtuales donde los estudiantes aprenden pueden afectar significativamente su capacidad para concentrarse y retener información. Las aulas diseñadas para la colaboración, la creatividad y la comodidad pueden mejorar la motivación y el rendimiento estudiantil. Así, el entorno, tanto físico como social, también tiene una influencia significativa en el aprendizaje. Un entorno de aprendizaje bien diseñado puede mejorar la concentración y la eficacia del aprendizaje, mientras que un entorno social de apoyo puede fomentar la colaboración y el intercambio de ideas, enriqueciendo así la experiencia educativa. Asimismo, ha demostrado que cada cerebro es único y que las personas tienen diferentes estilos de aprendizaje y ritmos de adquisición de conocimientos. La enseñanza individualizada implica adaptar el contenido y el enfoque pedagógico para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. En cuanto a la existencia de un método universal de aprendizaje, la investigación sugiere que no hay un enfoque

único que sea efectivo para todos los estudiantes en todas las situaciones. Las diferencias individuales en el estilo de aprendizaje, las capacidades cognitivas y las preferencias personales requieren que los métodos de enseñanza sean flexibles y adaptativos. La investigación neurocientífica ha desempeñado un papel crucial en la identificación temprana de niños con dificultades de lectura, lo que ha permitido la implementación de intervenciones tempranas y específicas para minimizar o eliminar estas dificultades. Este enfoque preventivo y proactivo es de suma importancia, ya que tiene el potencial de cambiar la trayectoria educativa de un niño al proporcionar apoyo adaptado en el momento más oportuno.

En el ámbito de la numeración y la aritmética, los estudios neurocientíficos han logrado avances significativos al identificar regiones cerebrales específicas implicadas en el procesamiento de la magnitud numérica. Además, se ha investigado cómo el aprendizaje y el desarrollo afectan la activación cerebral durante tareas aritméticas. Este conocimiento es invaluable, ya que puede guiar la creación de estrategias de enseñanza que se alineen con el funcionamiento cerebral y, por ende, faciliten el aprendizaje matemático. La comprensión de cómo el cerebro procesa y representa los números puede llevar a métodos de enseñanza que se ajusten a las necesidades individuales de los estudiantes y que aprovechen los períodos críticos de desarrollo cognitivo.

A pesar de los avances mencionados, es importante reconocer que el campo de la neuroeducación todavía está en sus comienzos. La evidencia de los beneficios cognitivos del entrenamiento cerebral es limitada, y aún queda mucho por descubrir sobre cómo estos entrenamientos pueden traducirse en mejoras educativas concretas. No obstante, se ha avanzado en la comprensión de los mecanismos neuronales subyacentes a las competencias relevantes para la educación, lo que representa un paso significativo hacia la aplicación de la neurociencia en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. La neuroeducación, como disciplina incipiente, busca combinar la neurociencia, la psicología, la ciencia cognitiva y la educación para crear métodos de enseñanza más eficaces, y aunque enfrenta desafíos éticos, limitaciones de la investigación y la presencia de neuromitos (Torrijos-

Muelas et al., 2021), la colaboración internacional y el apoyo de diversas agencias prometen oportunidades extraordinarias para su desarrollo. Fue la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) dónde se defendió que el avance de los conocimientos sobre la educación y el aprendizaje debían estar basados en los resultados que aportan tanto las ciencias de la educación como las neurociencias (Duraiappah et al., 2021). En este sentido, podemos señalar la aportación del Diseño Universal de Aprendizaje, fundado por los investigadores de la Universidad de Harvard, Anne Meyer, David Rose a la legislación educativa española a través de la Ley Orgánica de modificación de la Ley Orgánica de Educación de 3/2020 en dónde se propone un enfoque educativo, inspirado en los estudios sobre neurociencia cognitiva y que tiene como objetivo hacer que el aprendizaje sea accesible y efectivo para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o estilos de aprendizaje. Se trata de un modelo aceptado por la comunidad científica que se proyecta de manera efectiva en el fomento de la diversidad y la equidad, la mejora la motivación, el aumento de la eficacia del aprendizaje y la personalización del aprendizaje. Hay que decir que la aplicación efectiva de la neurociencia en la educación requiere una revisión y adaptación significativa de los planes de estudio. Esto puede ser un desafío para los sistemas educativos, ya que implica cambios sustanciales en la enseñanza y la formación de docentes

La tecnología se ha convertido, asimismo, en una herramienta invaluable en la educación, y la neurociencia respalda su efectividad. Las aplicaciones de aprendizaje, simulaciones interactivas y plataformas en línea pueden estimular la participación, mejorar la retención de información y proporcionar a los estudiantes retroalimentación instantánea. La neurociencia también ha revelado cómo la gamificación puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes.

4. Consideraciones finales

La investigación neurocientífica ha destacado la importancia de basar la enseñanza en evidencia sólida. Los educadores pueden evaluar las estrategias y métodos de enseñanza en función de los resultados observados en el rendimiento y la participación de los estudiantes. Esta

evaluación basada en la evidencia permite refinar constantemente las prácticas pedagógicas ayudando a los educadores a identificar y abordar las dificultades de aprendizaje. Al comprender cómo funcionan los procesos de aprendizaje en el cerebro, los educadores pueden estar mejor equipados para identificar las dificultades y desarrollar estrategias para abordarlas. La formación docente, cobra aquí importancia ya que la neuroeducación puede aportar, permitiendo a los educadores diseñar evaluaciones que midan con precisión el aprendizaje de los estudiantes y recibir formación para mejorar su enseñanza ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades socioemocionales, como la empatía y la autorregulación emocional, que son fundamentales para el aprendizaje efectivo. Vemos, pues, cómo la neurociencia respalda estrategias de enseñanza efectivas, incluyendo el enfoque en el entorno de aprendizaje, la enseñanza personalizada, el uso de la tecnología, la enseñanza basada en evidencia y la incorporación de emociones en el proceso de aprendizaje. Estas estrategias pueden revolucionar la forma en que se aborda la enseñanza en el aula, mejorando la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Si bien la neurociencia ofrece un gran potencial para mejorar la educación, su aplicación no está exenta de desafíos éticos y prácticos que deben ser cuidadosamente considerados. La investigación en neurociencia educativa debe cumplir con estándares éticos rigurosos. La participación de estudiantes en estudios neurocientíficos debe ser voluntaria, y se deben tomar medidas para garantizar su bienestar y proteger su privacidad. La recopilación de datos sobre el rendimiento y las respuestas cerebrales de los estudiantes plantea preocupaciones sobre la privacidad. La utilización de tecnologías de neuroimagen, como la electroencefalografía o la resonancia magnética funcional, para evaluar el aprendizaje debe llevarse a cabo de manera ética y con el consentimiento informado de los estudiantes y sus padres. Asimismo, la aplicación de estrategias basadas en la neurociencia plantea desafíos en términos de equidad. No todos los estudiantes tienen igualdad de acceso a tecnologías avanzadas o entornos de aprendizaje óptimos. Los educadores deben asegurarse de que las estrategias basadas en la neurociencia no perpetúen

desigualdades educativas y que todos los estudiantes tengan la oportunidad de beneficiarse de estas estrategias. Por ello, existen algunas debilidades respecto al advenimiento de la neuroeducación en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que existe una dificultad específica en aplicar la neurociencia en el aula debido a la complejidad de los procesos cerebrales y la diversidad de los estudiantes. Por otro lado, existen neuromitos, o interpretaciones erróneas de la ciencia del cerebro, comunes y que pueden llevar a prácticas educativas ineficaces o incluso dañinas como consecuencia de la falta de conocimiento científico, de la brecha comunicativa entre científicos y maestros y de las fuentes de información de baja calidad consultadas por los maestros: “pensadores de cerebro izquierdo versus cerebro derecho”, “cerebro femenino versus cerebro masculino”, “solo usamos el 10 por ciento de nuestro cerebro”. Por ello, la investigación justifica la necesidad de que los profesores universitarios sean investigadores activos y establezcan un vínculo estrecho con educadores de otros campos y niveles, para que la neuroeducación sirva como puente entre el conocimiento científico y la aplicación práctica. Para ello, se necesita la creación de evidencias que apoyen y publiquen aquellas prácticas educativas eficaces en educación. La necesidad de la creación de una institución que vele por el rigor de las metodologías que llegan a las clases es prioritario. Son necesarias pruebas de eficacia y evaluaciones para saber si las intervenciones educativas funcionan. En España tenemos el INTEF (antes CNICE) que divulgan métodos, a veces sin evidencia científica, aunque esto no quiere decir que las propuestas sean perjudiciales o ineficaces. En Australia, tenemos el *Evidence For Learning*, una organización sin ánimo de lucro que apoya a los educadores a utilizar la evidencia para mejorar el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Por su parte el Reino Unido a través de La Education Endowment Foundation (EEF), ofrece formación sobre evidencias en educación a los maestros y permite consultar en su web la evidencia disponible sobre diferentes métodos. Algo similar se lleva a cabo What Works Clearinghouse en EE UU. dónde se publican guías prácticas, informes de intervención, revisión de estudios individuales, revisiones de estudios del propio WWC (Centro de intercambio de información sobre lo

que funciona). Una propuesta sería crear un organismo que podríamos llamar *Aprendizaje con evidencia* (ACE) cuya función sería revisar la mejor evidencia disponible sobre enseñanza y aprendizaje y presentarla de manera accesible; encontrar nuevas pruebas, financiando evaluaciones independientes de programas y enfoques que apunten a mejorar los logros de niños y jóvenes de entornos socioeconómicamente desfavorecidos así como poner en práctica la evidencia, apoyando a los profesionales de la educación a los gestores políticos, para que utilicen la evidencia de manera que mejoren la enseñanza y el aprendizaje.

La neuroeducación, como vemos, plantea también desafíos éticos únicos (Illes y Bird, 2006), especialmente en relación con la interpretación y aplicación de la investigación neurocientífica. Precisamente, la neuroética como ética aplicada o rama de la bioética recoge estos aspectos mediante la ética neuroeducativa y la neuroética educativa. Se abre un debate interesante sobre la neuroeducación moral. Pero la posibilidad de reducir lo moral y todo lo que somos a nuestras bases neurales deriva en nuevos límites. Se destaca así, el potencial de una simbiosis sociocultural y biológica con las nociones de 'neurocultura' y de 'epigénesis proactiva' (Castillo, 2023). Asimismo, se enfrenta a limitaciones impuestas por los métodos neurocientíficos actualmente disponibles. Muchos estudios actuales carecen de grupos de control adecuados o no han examinado los efectos del entrenamiento en diferentes poblaciones y grupos de edad, existiendo también preocupaciones sobre la confiabilidad de la metodología neurocientífica y su practicidad para describir el funcionamiento de un individuo

A pesar de estas y otras debilidades, la neurociencia en la educación está en constante evolución y promete un futuro emocionante. A medida que se acumule más conocimiento sobre el cerebro y su relación con el aprendizaje, es probable que veamos avances significativos en la práctica pedagógica y el diseño curricular. Es esencial que educadores, investigadores y responsables de políticas trabajen juntos para garantizar una implementación ética y efectiva de la neurociencia en la educación. Esto implica abordar los desafíos éticos y garantizar que los beneficios de estas estrategias estén disponibles para todos los estudiantes, sin importar

su origen o circunstancias para no poner en entredicho el objetivo ético y humanista de la educación (Castillo, 2023). En el futuro, la neurociencia podría ayudar a identificar enfoques de enseñanza aún más personalizados, adaptados a las necesidades individuales de cada estudiante. Además, la investigación en neurociencia educativa podría inspirar cambios fundamentales en la forma en que evaluamos y medimos el éxito educativo, y podría abrir nuevas puertas para el desarrollo de habilidades clave en el siglo XXI.

En definitiva, la neurociencia tiene el potencial de aportar valiosas perspectivas a la educación ya que ésta no solo transmite conocimientos, sino que también moldea las capacidades cognitivas, tales como la memoria, la atención y el razonamiento para incidir de una manera holística sobre las dimensiones emocionales, sociales y físicas del individuo, así como sobre su desarrollo intelectual. Al profundizar en el entendimiento del cerebro y su funcionamiento, los educadores pueden fundamentar sus métodos y estrategias en principios científicos sólidos además de mejorar las teorías psicológicas y pedagógicas existentes, proporcionando una comprensión más rica del comportamiento humano y de cómo se produce el aprendizaje a nivel neuronal. Además, la neurociencia puede iluminar aspectos de la psicología y la pedagogía, particularmente en lo que respecta a las funciones ejecutivas, que son cruciales para la autorregulación y la planificación a largo plazo. La neurociencia ofrece, pues, una perspectiva que puede ayudar a comprender mejor las estructuras cerebrales y su relación con la cognición, lo cual es relevante para la educación.

5. Referencias bibliográficas

- Ansari, D., Coch, D., & De Smedt, B. (2011). Connecting Education and Cognitive Neuroscience: ¿Where Will the Journey Take Us? *Educ. Philos.Theor.* 43, 37–42.
- Baddeley, A. (1992). Memoria de trabajo. *Ciencia* , 255 (5044), 556-559.
- Baddeley, A., Eysenck, M. W., & Anderson, M. C. (2015). *Memory*. Psychology Press.
- Barrantes, L. (2016) Educación emocional: Elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20 (2), 1-10. DOI: 10.15359/ree.20-2.24.

- Barrientos, J.; Peñalva, A. & López, J. J. (2016) Incidencia de la educación emocional en la salud emocional del profesorado: estado de la cuestión. En Soler, J. L.; Aparicio, L.; Díaz, O.; Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016) *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 52-65). Ediciones Universidad de San Jorge.
- Benavides, V. & Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb Lu, Rev. Estud. de Psicología UCR*, 14(1) 2019(Enero-Junio): 25-53. Costa Rica.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/35935/36685>
- Beyerstein, B. L. (1999). *Whence cometh the myth that we only use ten percent of our brains. Mind Myths: Exploring Popular Assumptions about the Mind and Brain*. J. Wiley & Sons, 314-335.
- Blakemore, S. J. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro: Las claves para la educación*. Ariel
- Bruer, J.T. (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher*, 26(8), 4-16. <https://doi.org/10.3102/0013189X026008004>
- Bruer, J. T. (2008). Building bridges in neuroeducation. En A. M. Battro, K.W. Fischer & P. J. Léna (Eds.), *The Educated Brain: Essays in Neuroeducation* (pp. 43-58). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511489907.005>
- Bruner, J. (2011). *Aprendizaje por descubrimiento*. NYE U: Iberia.
- Carminati, My Waipan, L. (2012). *Integrando la Neuroeducación al aula*. Bonum.
- Castillo, P. (2023). Los límites éticos de la neuroeducación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 191–208.
<https://doi.org/10.14201/teri.28580>
- Conkbayir, M. (2017). *Early Childhood and Neuroscience. Theory, Research and Implications for Practice*. London: Bloomsbury
- Conkbayir, M. (2022). *The Neuroscience of the Developing Child: Self-Regulation for Wellbeing and a Sustainable Future*. Routledge, 1st ed.
<https://doi.org/10.4324/9781003327479>
- Choudhury, S., Wannyn, W. (2022). Política de plasticidad: implicaciones de la nueva ciencia del "cerebro adolescente" para la educación. *Cult. Med. Psychiatry*, 46, 31–58. <https://doi.org/10.1007/s11013-021-09731-8>
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?* Siglo XXI Editores.

- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P. A., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3(OCT), 1–8.
- Devonshire, I. M. y Dommett, E. J. (2010). Neuroscience: viable applications in education? *The neuroscientist*, 16(4), 349-356.
- Duraiappah, A.; Van Atteveldt, N.; Asah, S., Borst, G.; Bugden, S., Buil; J. M.; Ergas, O.; Fraser, S.; Mercier, J.; Restrepo Mesa, J. F.; Mizala, A.; Mochizuki, Y.; Okano, K.; Piech, C.; Pugh, K.; Ramaswamy, R.; Chatterjee Singh, N.; Vickers, E. (2021). *The International Science and Evidence-based Education Assessment: position paper* (MGIEP-2021/PI/H/2). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375694.locale=es>
- Fernández, J. (2024). *En blanco. Cómo focalizar la atención, la memoria y la motivación para aprender*. Plataforma Actual.
- García, E. (2020). Neurociencia, Humanismo y Posthumanismo. *Logos. Anales del Se-minario de Metafísica*, 53, 9-31. <https://doi.org/10.5209/ase.70833>
- Gathercole, S. E. (2008). Working memory. En J. H. Byrne, (Ed.) *Learning and memory: A comprehensive refer- ence* (vol. 2, pp. 33-51). Elsevier Ltd.
- Geake, J. (2008). Neuromitologías en la educación, *Investigación Educativa*, 50(2), 123-133, DOI:10.1080/00131880802082518
- Gerhard, F., & Gerhard, P. (2003). Neurodidáctica, Revista Mente y cerebro: 4 – Esquizofrenia, España. Recuperado de: <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/mente-y-cerebro/esquizofrenia356/neurodidctica-3910>
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: from research to practice? *Nature Reviews Neuroscience*, (7), 2-7.
- Gus, L., Rose, J. & Gilbert, L. (2015). Coaching emocional: una estrategia universal para apoyar y promover el bienestar emocional y conductual sostenible. *Psicología Educativa e Infantil*, 32 (1), 31-41.
- Harms, M. B., Shannon Bowen, K. E, Hanson, J. L, & Pollak, S. D. (2018). Los procesos de aprendizaje instrumental y flexibilidad cognitiva se ven afectados en los niños expuestos al estrés en los primeros años de vida. (*Dev. Sci.: Ciencia del desarrollo*, 21(4), e12596. doi: [10.1111/desc.12596](https://doi.org/10.1111/desc.12596)
- .Martínez-González, A. E.; Piqueras, J. A.; Delgado, B.; García-Fernández, L. M. (2018). Neuroeducación: aportaciones de la neurociencia a las competencias curriculares. *Publicaciones*, 48(2), 23-34. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8331>

- Mendoza, L. R. M., y Martínez, M. E. M. (2020). TIC y neuroeducación como recurso de innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, 5(2), 85-96.
- Gus, L., Rose, J., y Gilbert, L. (2015). Emotion coaching: A universal strategy for supporting and promoting sustainable emotional and behavioural well-being. *Educational and Child Psychology*, 32(1), 31-41.
<https://doi.org/10.53841/bpsecp.2015.32.1.31>
- Illes, J., & Bird, S. J. (2006). Neuroethics: a modern context for ethics in neuroscience. *Trends in Neurosciences*, 29(9), 511–517.
<https://doi.org/10.1016/j.tins.2006.07.002>
- Hirsh-Pasek, K. y Bruer, J. T. (2007). La barrera cerebro/educación. *Ciencia*, 317 (5843) (The brain/education barrier, *Science*, 1293).
doi: 10.1126/science.1148983.
- Lindell, A. K. y Kidd, E. (2011). Por qué la enseñanza del lado derecho del cerebro es tonta: una crítica de la mala aplicación de la neurociencia a la educación. *Mente, cerebro y educación*, 5, 121-127.
- Kolb, B. y Whishaw, IQ (1998). Plasticidad cerebral y comportamiento. *Revista anual de psicología*, 49 (1), 43-64.
- Mora, F. (2014). *Cómo funciona el cerebro*. Alianza Editorial.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). *Transfer of learning*. *International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press, 2.^a ed.
- Martín, H. R. (2020). *¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza* (Vol. 1). Graó.
- Ruiz Martín, H. (2022). *Los secretos de la memoria*. Penguin Random House.
- Soto Carballo, J.G. (2022). Aportaciones de la neurociencia a la innovación pedagógica. En *Innovación educativa para una educación transformadora* (pp. 29-44). Dykinson.
- Torrijos-Muelas, M., González-Víllora, S. y Bodoque-Osma, A. R. (2021). The persistence of the Neuromyths into educational settings: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591923>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

CAPÍTULO 5

LAS PRÁCTICAS REFLEXIVAS EN LA EDUCACIÓN. UNA PERSPECTIVA PLURIVERSA Y COMPRENSIVO EDIFICANTE

Julio César ARBOLEDA
Director de REDIPE

Investigador de la Universidad
de San Buenaventura (Cali-
Colombia)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1572-5384>

Correo electrónico:
direccion@redipe.org

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

- 1.- Introducción
- 2.- ¿Qué es la conciencia?
- 3.- Reflexión, educación y Pedagogía
- 4.- Sobre la Pedagogía y la reflexión pedagógica
- 5.- Crítica al sistema competencial, a las educaciones y pedagogías que se basamentan en éste
- 6.- Reflexión y comprensión: reflexiones y comprensiones edificantes
 - 6.1.- Reflexión y comprensión no son lo mismo, pero son interdependientes. La reflexión es un proceso sustantivo en aquella.
 - 6.2.- La reflexión y la comprensión han de ser edificantes
 - 6.3.- Emancipación y comprensión edificantes. Sobre la emancipación en PCE
- 7.- Consideraciones finales
- 8.- Referencias bibliográficas
- 9.- Notas

LAS PRÁCTICAS REFLEXIVAS EN LA EDUCACIÓN. UNA PERSPECTIVA PLURIVERSA Y COMPENSIVO EDIFICANTE

Julio César ARBOLEDA¹
Director de REDIPE²

1. Introducción

En este espacio se intenta desarrollar una aproximación a las prácticas reflexivas por las cuales se potencian los procesos educativos y demás escenarios de la vida. A lo largo de este abordaje se menciona dos aspectos nucleares. Por un lado, el sentido y significado tanto de la educación como de la pedagogía, es decir, si todo lo que estamos pensando o haciendo en estos dos campos le confiere significación a aquellas³.

Por otro, la vida socionatural como valor sagrado, al cual éstas habrían de emplearse como misión primada, valga señalar: cualquiera que sea el objeto, propósito, finalidades, perspectivas, modelos, enfoques que se jueguen en estos dos campos, deberían tributar a la vida; a la vida como *simbiosis* humanidad-naturaleza, como vida *socio-natural*, como entretejido de humanos y no humanos que pueblan el *pluriverso*: el mundo de mundos que nos constituye e impone ser *éticos*, responsables con los coexistentes, ser acogientes tejedores que ganan humanidad, ciudadanía planetaria, al sobreponerse a su ego, al Sí Mismo, y devienen Ser Para el otro y lo otro⁴.

Todo lo que pensemos, hagamos, generemos en educación y pedagogía, y en general en todos los campos del conocimiento y esferas de la existencia, habría de sintonizarse con nuestra responsabilidad, como humanos, con la vida entrelazada, habría de hilvanar vida.

El discurso y la acción destejen vida cuando desconocen el matrimonio y simbiosis sacionatural, al mundo como pluriverso; cuando asume la existencia y la vida como el universo de uno(s) y/o se le impone el mismo a otro(s), desconociendo que el otro también tiene sus propios universos con sus propias reglas, espiritualidades, cosmologías, cosmogonías y cosmovisiones: territorialidades; y también, cuando en nombre de este universo, que se asume único, el hombre se sienta y exprime la naturaleza.

Es esta una manera de romper el vínculo socio-natural, de separar, dicotomizar humanidad y naturaleza, de negar su simbiosis.

Cuando occidente impone su universo, su cultura, su poder multidimensional en aras de reproducirse (a costa del otro), estamos hablando, entre otros aspectos, de colonialidades de poder, de saber, de ser y demás erosiones; estamos hablando de *mismidad* (desconocimiento o vejación de *otredad* y *alteridad*); estamos hablando del *sí mismo*, del imperio del ego. De egotismo. Y recíprocamente, se deshilvana entretejido cuando en el agregado o pisoteado brotan brisnas de otra forma de exclusión o venganza en virtud de la cual se desconocen preciados aportes de aquella cultura usada por el poder colonial.

De ahí que la educación y la pedagogía, para no ser insulares respecto a su función radical, han de ser tejedoras, asumir la función ética de fortalecer el complejo de la vida, la comunalidad, educar para soltar el ego, para sobreponerse al sí mismo y ser proximales, inclinados al prójimo (próximo), al otro humano y a lo otro no humano, sujetos *ótricos* (denominamos aquí) que cultivan vida, otredad y alteridad.

La educación y la pedagogía habrían de ser artífices de la formación de ciudadanos pluriversales, acogientes, de la formación de subjetividades edificantes; aportar a la formación de sujetos con consciencia comprensiva y edificante, es su gran responsabilidad ética.

A menor ego, mayor acogencia: mayoría de edad pluriversa.

La educación, en esta vía, constituye la institución por excelencia que ha de brindar los escenarios que permitan formar ciudadanos de la vida interdependiente, con conciencia actuante, edificante.

Lo expuesto hasta aquí hace parte de las aportaciones reflexivas que realiza la perspectiva de la comprensión edificadora (PCE). Esta representa una orientación educativa, pedagógica y discursiva, si se quiere una tecnología para re-existir y convivir en la pluriversidad, para promover y potenciar un diálogo inter-universal, que se decante en juntanza, en *otricidad*, es decir en acogencia, o apertura, respeto, cuidado, cultivo del otro y de lo otro; dispensa gestos, elementos teóricos, metodológicos y praxiológicos para hacer de la educación y la pedagogía tecnologías proximales, para que éstas dirijan su acción en consonancia con los primados de la existencia y la vida integrada, brinden formaciones por las cuales los sujetos ganen conciencia multidimensional, reflexiva, crítica, comprensiva y, entre otras, edificante. Conciencia plena.

2. ¿Qué es la conciencia?

La conciencia sería el potencial que desarrolle un sujeto para proyectar luces a su existencia, en la búsqueda de fortalecer su interioridad.

Lo deseable es que la profundización de conciencia (la adquisición de distintas formas concienenciales) le permitan a este ser cada vez mejor coexistente, hilo del complejo o entretejido vital, existir *viviendo*: ver *mirando* durante el viaje en virtud del cual logre fluir con la vida, y que tales alcances que el mismo sujeto adquiriera le permitan construir lo que desde la PCE se expresa como *interonomía*, *conciencia interónoma*.

La interonomía hace referencia a la fortaleza que posee un sujeto para sobreponerse a la dependencia del ego y la mismidad, y entregarse a la tarea ética que le impone vivir proximal, evolutivamente, sirviendo al otro humano y protegiendo lo otro no humano. Es una forma de conciencia actuante, comprensiva y edificante, según se considera en lo sucesivo.

Se trata de la interonomía como no-dependencia, si se quiere resistencia a cualquier fuerza invasiva que impere en el mundo humano, incluidas aquellas que nos habitan, ahí el miedo, ahí los aires de superioridad o los sentimientos de inferioridad, el sometimiento al otro, la autoexplotación, entre otras, y como dependencia ética, de vínculo

imperioso al otro y lo otro. De la interonomía como vía de re-existencia, como vida, como presencia en la existencia. Como *grandeza concienical*, si se prefiere, el mayor alcance y sentido de la conciencia.

En su consecución juegan un papel determinante las prácticas reflexivas por las cuales se educa y forma para la vida socio-natural, tributando a la significación pedagógica y educativa.

3. Reflexión, educación y Pedagogía

Es función primada de la educación la formación de educandos que construyan conciencia plena: conciencia serena (meditativa-contemplativa), sentipensante, reflexiva, creativa, crítica, comprensiva, investigativa, actuante y entre otras, edificante: una conciencia que se instale cada día en el lugar maravilloso donde la vida nos puede sonreír. La conciencia es plena si edifica, si obra vida. Por sí mismas la conciencia cognitiva y crítica no obran vida, aunque son importantes para ello; sí, la conciencia actuante que se vale de estas y otras formas como la conciencia sentipensante, y primordialmente la conciencia edificante, según veremos.

Tales formas de conciencia avanzan interconectadas, es decir, unas activan otras. Por ejemplo, para desarrollar reflexiones edificantes se precisa de la conciencia meditativa, emocional, cognitiva, generativa, sentipensante, comprensiva, ótrica y demás. Esto sería así porque *la reflexión es un modo de conciencia por el cual una persona o colectivo piensa serenamente sobre un asunto, con la finalidad de generar conclusiones, ideas y acciones que proyecten luces diáfanas para consolidar los procesos y eventos en los cuales aquellos participan*. De modo que ahí se comprometen distintos niveles de conciencia, de acuerdo con el asunto que se aborde.

En materia educativa y pedagógica, las **prácticas reflexivas** son, en consecuencia, *abordajes en los cuales los estudiantes, profesores, y demás actores educativos y de la sociedad, piensan de manera detenida sobre sus propios procesos y que-haceres, y en torno a procesos, eventos, circunstancias, contextos y fenómenos de la realidad, en función de fortalecer comprensiones que les permitan obrar de mejor modo:*

- 1.- Si se trata del *estudiante*, mediante la reflexión éste puede aportar a la comprensión de una temática, fenómeno, proyecto, a su propio aprendizaje y formación, estimular su *presencialidad* en la existencia.

La presencialidad es la actitud que requiere el sujeto para fluir con la vida, para vivir el aquí y ahora con su mejor equipaje sentipensante, concienical.

En este punto, es sentido de la reflexión sumergirse en un evento, sacar conclusiones e inferencias inductivas y generativas, no para guardarlas y no dinamizar actitud frente a su quehacer y la vida. La reflexión ha de ser *actuante*: se aborda y se obra con la misma. Además, ha de ser *reflexión edificante*, un bien para crecer como mejor persona, como ser *ótrico* que pone sus fortalezas racionales y no racionales al servicio del otro y de lo otro, del plexo vital. Ha de ser una reflexión - acción que nos afirme como *ótricos*, sujetos terrenales que vivifican su existencia con presencialidad, con actitud de apertura o respuesta, de trascendencia, dirá Levinas (2006, p. 12): “hacia la alteridad que obliga”, hacia el otro que nos demanda responsabilidad. Nos demanda, como la vida integrada, presencia que se actualiza o manifiesta en acogencia, aquí y ahora, del otro, y también, como se viene insistiendo, de lo otro.

- 2.- Si se trata del *docente*, la ética ligada a su profesión le impone hacer de su quehacer una praxis pedagógica, una praxis reflexiva edificante que le permita ahondar en la manera como interviene en las formaciones educativas, en su relación (ética) con el otro (el estudiante, primordialmente), que le demanda acogerlo en su singularidad, respetarlo en su multidimensionalidad, generar los mejores ámbitos para su fortalecimiento, y acompañarlo hasta donde sea posible, en sus procesos de aprendizaje y formación, cumpliendo generosamente con la función de educar: de intervenir en la formación de consciencia plena. De este modo el educador avanza frente al hecho, estudiado por Pedro Ortega, de que “la tarea de educar es, por naturaleza, una aventura. Desconocemos el punto de partida y el punto de llegada” (Ortega, 2018, p. 30). No

siendo ello una excusa para aplazar el cumplimiento de la función ética de su intervención, que lo hace responsable de que el estudiante devenga, según se expresa más adelante, educando, ser ótrico.

Una de las mejores oportunidades de práctica reflexiva como acción pedagógica (y si se quiere, como co-evaluación pedagógica), adelantada por parte del docente con sus estudiantes, son los *partos pedagógicos*, representación que alude al ritual por el cual docente y discente pueden re-nacer, existir viviendo como educador y educando.

“Desde la Pedagogía de la comprensión edificadora esta imagen (parto pedagógico) alude a la generación de espacios en los cuales profesor y estudiante devengan, respectivamente, educador y educando. Un educador emerge en el momento en que un profesor asume éticamente su labor, en particular cuando se entrega a la tarea de abrirse al estudiante, de promover el desarrollo de conciencia, siendo esto propio del profesor que educa; y el educando, en tanto se sabe acogido, cuando logra proyectar luces (de conciencia) a sus labores, a su existencia”⁵.

4. Sobre la Pedagogía y la reflexión pedagógica

La *pedagogía* es un campo reflexivo-operativo en torno al mundo educativo. El sentido original de la pedagogía tiene que ver con generar-se oportunidades y capacidades para desarrollar una conciencia amplia que permita esclarecer y brindar orientaciones y acciones para fortalecer los significados y sentidos de la educación, de modo que ésta desarrolle su acción de acuerdo con sus finalidades radicales, más sentidas.

Para cumplir con esta demanda ha de construir o fortalecer su campo incidiendo en el desarrollo de la acción educativa de acuerdo a sus motivaciones originales y no precisamente con base en los imperativos que el mundo financiero y económico, entre otros, impone y exige a los sistemas educativos.

En esta dirección, las prácticas reflexivas representan un proceso pedagógico en función exclusiva del primado de la educación. Por

extensión, habrían de ser prácticas edificantes, mejor comprensivo edificantes, según se expone a lo largo de esta comunicación. Las prácticas reflexivas representarían un acicate no solo para consolidar comprensiones, sean comprensiones cognitivas, críticas, intersubjetivas y edificantes, sino -y en tanto sean de naturaleza edificante- para obrar vida socrática con éstas. Desafortunadamente en el régimen de competencias que impera en el mundo educativo no residen las prácticas reflexivas que obren vida integrada.

5. Crítica al sistema competencial, a las educaciones y pedagogías que se basan en éste

El mundo del mercado precisa de aprendizajes, y no tanto de comprensiones; al menos no le juega seriamente a las comprensiones reflexivas y edificantes en virtud de las cuales los sujetos del acto pedagógico irían más allá de la adquisición de conocimientos y de su aplicación, y generarían escenarios para apropiarse de mejor modo éstos y usarlos con grandeza en su vida. El mundo del mercado precisa, sí, de sujetos que apropien y generen conocimientos y saberes de modo acrítico, y los usen utilitariamente en el orbe del consumo.

Cada vez asistimos al extravío o deslocalización de la educación y la pedagogía frente a su misión primada de educar para la vida interconectada. Las competencias y su arsenal sirven más la finalidad de alcanzar metas de aprendizaje a través de desempeños cognitivos, actitudinales y operativos, dejando de lado los fines originales de la educación, que son marcos nucleares de referencia de toda acción educativa, de los procesos de conocer, educar, aprender, enseñar y formar inherentes a la misma.

Estas metas de aprendizaje no son metas de comprensión ni mucho menos de comprensión edificante.

Existe en el mundo educativo, invadido por las competencias, grandes deudas en cuanto al concepto *comprensión*, lo cual hace de los procesos mencionados un asunto más técnico que sentiente, que genuinamente comprensivo, reflexivo, edificante. Se presume que es suficiente con aprender, con intentar desarrollar, aun sistemáticamente,

unos conocimientos, valores y actitudes frente al aprendizaje, para lograr el significado de la educación. De ahí que desde la PCE se proponga desarrollar *educaciones y pedagogías por comprensiones* en lugar que por competencias.

6. Reflexión y comprensión: reflexiones y comprensiones edificantes

Por comprensión se entiende aquí el entretejido concienical de potenciales mentales y experienciales que permitan esclacer un enunciado, concepto, fenómeno o evento, generando ambientes para su aplicación y uso en contextos flexibles, no sin reflexionar durante todo el proceso.

La comprensión precisa el desarrollo de funciones cognitivas y metacognitivas, tanto como de afectividad, imaginación, sentipensamiento, intuición, disposición, actitud y vivenciación del concepto. Veamos, a continuación, con más detalle, esta propuesta.

6.1. Reflexión y comprensión no son lo mismo, pero son interdependientes. La reflexión es un proceso sustantivo en aquella

La comprensión se reduce si se anquilosa en la apropiación cognitiva y metacognitiva del asunto comprensivo, inclusive no es suficiente con entender el asunto en referencia, con esclarecer los rasgos característicos (o ideas relevantes) del concepto o asunto en comprensión, ni construir representaciones, conclusiones, desarrollar análisis críticos, o derivar conclusiones. Es necesario profundizar el esclarecimiento de la cuestión viviendo, en lo posible, experiencias fácticas con el mismo. Vivir el concepto en la práctica. Sin ello será menos posible comprender.

No es lo mismo apropiar un tema de clase (o un texto, fenómeno, suceso, evento), que comprenderlo viviendo experiencias reflexivas y en lo posible fácticas, por ejemplo sobre lo que aprendemos (o desaprendemos) en la escuela: confrontando los personajes de la literatura con otros de la misma, con seres ideales, imaginarios o de las diversas esferas de la realidad, y ante todo, con uno mismo; indagando escenarios donde tengan lugar los temas de lenguaje, humanidades, ciencias y demás, siempre

reflexionando a partir de los mismos⁶. Fenómeno éste que, por supuesto, es casi invisible, infrecuente en la escuela volcada al régimen competencial y a los sistemas que no riñen con éste.

La comprensión precisa pasar de la información al conocimiento, del conocimiento a su operacionalización y vivenciación, procesos en los cuales la reflexión cumple una función determinante.

Sin procesamiento de información no se construye conocimiento, sin conocimiento no hay aprendizaje, sin aprendizaje semántico, operativo y reflexivo no hay comprensión, y sin éstos ni vivenciar el aprendizaje - experiencia que pasa por realizar desempeños de aplicación en contexto y uso situado, incluida la vida cotidiana, generando nuevos espacios reflexivos-, no habrá mayor ganancia comprensiva. De modo que la reflexión habita en el seno de la comprensión, y recíprocamente: si bien es cierto que es necesario reflexionar el asunto para comprenderlo, no menos lo es que se reflexiona, sobre todo, para comprender-se en razón de ser y proceder de mejor modo.

6.2. La reflexión y la comprensión han de ser edificantes

Si la vida entrelazada nos impone ser mejores seres humanos, ciudadanos planetarios, la comprensión ha de ser edificante, lo que acontece cuando se ponen las comprensiones construidas (durante el aprendizaje y la existencia) en función no sólo de uno mismo sino sobre todo de la vida interdependiente de humanos y no humanos; luego la reflexión no debe ser solamente cognitiva, meditativa y crítica, sino, y además, edificante, obradora de vida tanto humana (comprensión intersubjetiva) como no humana.

En este punto, es necesario que la Pedagogía genere ambientes para que la educación cumpla la finalidad sustantiva de *educar para el complejo pluriversal*, generando formas adecuadas al sujeto y al contexto para desarrollar reflexiones edificantes antes, durante y luego del proceso que dé lugar al fortalecimiento comprensivo; en particular, comprensivo edificante; aportando dispositivos de reflexión crítica que decanten como

comprensiones críticas; de reflexiones edificantes que reverdezcan comprensiones edificantes.

Las prácticas reflexivas críticas nutren las ciudadanías críticas; las prácticas reflexivas edificantes constituyen el motor de las comprensiones que fluyen vida, que nos permiten ser ciudadanos de la vida humana y planetaria, protagonistas tejedores de mundos mejores en donde podamos existir viviendo, para fluir interónomamente en el complejo de la vida.

Urge, pues, convertir las prácticas reflexivas en praxis reflexivo - comprensivo edificantes; en laboratorios de vida, *para* la vida en los cuales se cultive la interonomía. En prácticas reflexivas interónomas. Vital para ello es convertir todos los espacios de la vida en aula pedagógica, dinamizada por las prácticas reflexivo-comprensivo edificantes. Hacer de las prácticas pedagógicas laboratorios reflexivo-comprensivo edificantes en los cuales se cultive la vida.

6.3. Emancipación y comprensión edificantes. Sobre la emancipación en PCE

La emancipación no es sólo un acto de librarse de alguna forma de sometimiento que participe en la erosión humana. No puede ser excluyente y ensimismada; ha de estar fundada en la proximalidad que le impone a quien la asuma acoger al otro, al prójimo, al próximo del tejido pluriversal, distinto e inclusive erosivo, invasivo que, de ese modo, reproduce su mismidad. El acto emancipatorio no reside exclusivamente en des-prenderse de aquello que nos maltrata como humanos, sea el ego, el sí mismo, sea el otro, individuo humano o fuerza intrusiva, totalizante; precisa al mismo tiempo y de un lado, retomar lo mejor del otro que no usa con finalidad evolutiva sino autointeresada, y de otro lado, emanciparse es un acto lo mejor benigno, comprensivo y concienical posible.

La emancipación ha de ser proximal y no egocentrada, ha de ser un ejercicio sustantivamente humano, socionatural. La emancipación no puede ser búsqueda de libertad ensimismada, y a costa de echar a perder briznas de lo humano que pueda vagar en el otro, aún en una personalidad

o existencia invasiva. La acogencia del otro tiene el alcance más amplio posible: cultivar vida interconectada, deberme al otro distinto y seguramente erosivo, ejerciendo la compasión⁷, con conciencia sensata y actuante de no librarse de todo él y, por el contrario, recoger de aquel lo que sirva la finalidad humanizante, mejor socio-naturalizante; de esta manera el acogiente sería ejemplo vívido de cultivo de existencia y vida entrelazada.

En todo caso, la comprensión edificante que impulsa la significación educativa y pedagógica, precisa también del acto emancipatorio, valga decir, intentar librarse en buena medida de dependencias epistémicas, de enfoques, posturas, metodologías y acciones totalitarias, místicas que descartan otros modo de conocer, saber, enseñar, aprender, educar y hasta comprender. Sin embargo, tal impulso es fallido si el proceso emancipatorio no se asume con grandeza; es decir, la comprensión que gana musculatura no edificará, no abrirá el camino de la visceralidad que nos mueve a servir, si no se asume con sentido humano y socionatural, si se empantana en la proclama que ensimisma la libertad y soslaya la humanidad y necesidad de incluir, de rescatar bondades crípticamente presentes en la existencia del otro.

No se trata de deshacerse en ninguna forma del otro, asunto por lo demás imposible en la existencia. La huella del otro siempre marcará una vida. Occidente siempre estará, de una u otra forma, en la evolución de la vida, en las formas de existir de otras culturas, enriqueciéndolas. El acto genuinamente humano y socionatural precisa acariciar lo mejor de las culturas y de la mismidad que la usa. La emancipación y la construcción de subjetividades constructoras de vida en la que participa, se cuecen en esta forma de circunstancialidad. Tal impronta es alimento en la vía evolutiva. La emancipación educativa y pedagógica, y la comprensión para fortalecerse y obrar vida, habrían de asumirse de modo análogo.

7. Consideraciones finales

La formación de sujetos reflexivo-comprensivo edificantes, interónomos ha de ser la médula espinal de los procesos educativos y pedagógicos que construyen significado educativo.

Sin ello seguiremos educativa y pedagógicamente deslocalizados, no será posible la reorientación de la educación y la pedagogía en función de que ellas mismas y las formaciones que ambientan y desarrollan permitan a los sujetos ganar pilares para ser mejores seres humanos y planetarios, para que estos y ellas mismas ganen:

- a) fortalezas para depender menos de fuerzas invasivas que respondan a otras realidades,
- b) equipajes para obrar vida, acogiendo y dignificando a los agentes educativos y a la naturaleza.

Las *relatorías de comprensión edificante*⁸ representan dispositivos textuales de reflexión proximal, si se quiere interónoma. La comprensión edificante es relevante para resolver la tensión, que vive el *yo*, entre la mismidad y la alteridad ética. Esta contribuye a la formación de soberanía interónoma, por la cual un sujeto forma potencial emancipatorio frente al ego, al sí mismo y al poder místico, totalitario, y gana heteronomía ética que lo obliga a enredarse con grandeza en el majestuoso tejido de la vida.

Esta es una de las herramientas metodológicas y didácticas que acompañan nuestra propuesta de *nivel edificante* (Arboleda, 2010- 2016), que va en la vía de movilizar desempeños *ótricos*, hacedores de vida, y constituiría un faltante, como se ha expresado en otros escenarios, en materia de comprensión discursiva, campo sobre el cual reinan las comprensiones (competencias) literal, inferencial y crítica; tal tipo de nivel comprensivo constituiría, más que un recurso, un bien que desde la pedagogía de la comprensión edificadora se dona al mundo educativo y en general a la sociedad, de cara a consolidar el significado de la educación.

A la hora de aplicar la comprensión edificadora se hace necesario:

- 1.- Propiciar eventos para la comunicación de apuestas (diseños y sistematización de implementaciones, seguimientos y demás) que emanen de las prácticas reflexivas. Que incluyan o permitan derivar nuevas propuestas de acción y mejoramiento, entre otras generaciones y acciones edificantes, las cuales, a su vez, comprometerían otras experiencias, nuevos viajes a la interioridad, saludables vivencias reflexivas.

- 2.- La gestión directiva, en lo posible, ha de nutrirse de tales dinámicas, y corresponderse con los abordajes hetero-reflexivos que realicen los docentes, padres de familias, entre otros miembros de la comunalidad educativa. Pero este es otro de algunos de los asuntos mencionados aquí, que amerita específicos acercamientos.
- 3.- Construir significado y sentido de la educación (y también de la pedagogía) implica potenciar, atendiendo al contexto (territorio: geografía, cultura, cosmovisión, valores, espiritualidades, etcétera), y de acuerdo a sus finalidades entrañables, dispositivos, herramientas y estrategias para desarrollar prácticas reflexivas, en lo posible comprensivas y edificantes, asociadas a los procesos de conocer, enseñar, aprender, formar y educar. Si para cumplir con los fines del sistema educativo y competencial local y global los agentes educativos son presionados a implementar los recursos técnicos que aquellos demandan, es preciso que los acompañen de otros de carácter reflexivo-comprensivo edificante, en razón de:
- a) no ceder plenamente sus alcances de “autonomía” de pensamiento y acción, mejor, de comprensión edificante, por las que intenta blindarse de las tecnologías empleadas por el poder intrusivo;
 - b) usar con responsabilidad ética sus mejores dotaciones, incluido este último de reflexión-acción, de comprensión y edificación, en función del otro y de lo otro, de la vida integrada de humanos y no humanos.
- 4.- Conseguir que la práctica permanente de reflexión proximal -según la significación que aquí se le ha conferido a esta-, sea a partir de los temas de clase o de situaciones y fenómenos de nuestra vida interior y cotidiana, constituye el nutriente responsable del florecimiento interónomo, no sólo porque la acción que conlleva conduce a hilar vida, sino porque esta última actuación edificante, ética haría de quien desarrolle este potencial menos vulnerable frente a su propio ego, al sí mismo, tanto como a las seducciones, estrategias de manipulación y

dispositivos por los cuales la mismidad (fuerza totalizante) busca reducirlo, apropiarlo.

8. Referencias bibliográficas

- Arboleda, J. C. (2000). Mapas cognitivos: *lectoescritura, aprendizaje y desarrollo del pensamiento*. Santiago de Cali: Editorial Lecto-escritura e investigación.
- Arboleda, J. C. (2007). *Pensamiento lateral y aprendizajes*. Bogotá; Editorial Magisterio.
- Arboleda, J. C. (2010). *Competencias pedagógicas*. Cali, New York: Editorial Redipe.
- Arboleda, J. C. (2013). *Hacia un nuevo concepto de comprensión*. *Boletín Redipe*, 824, 6-14.
- Arboleda, J. C. (2020). Hacia una didáctica comprensivo edificadora. En A. Medina Rivilla; A. de la Herrán Gascón; y M. C. Domínguez Garrido (Coords.), *Hacia una didáctica humanista* (pp. 389-460). Madrid: REDIPE-UNED.
- Arboleda, J. C. (2024). Educate with knowledge in an edifying key. *Revista Boletín Redipe*, 13 (2), 15-20.
- Arboleda, J. C. (2020a). Presentación. En: J. M. Touriñán, *Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. Cali-nueva York: Editorial Redipe, Capítulo EE UU.
- Escobar, A. (2016). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencial*. Medellín: Ediciones UNAULA (Colección Pensamiento vivo).
- Levinas, E. (2006) *El Humanismo del otro Hombre*. Mexico, Siglo XXI) 6ª edic: <https://books.google.es/books?id=8mvcfNMF5mMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Ortega, P. (2018). *Educación es una aventura*. *Revista Boletín Redipe*, 7 (6), 30-32.
- Ortega, P. (2021). *La mirada compasiva*. *Revista Boletín Redipe*, 10 (8), 32-42.
- Touriñán, J. M. (2019). *Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. Teoría de la educación*. *Revista interuniversitaria*, 31 (2), 7-31. 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).

- Touriñán, J. M. (2020a). *Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe. (Libro 9). Cali: REDIPE. Red Iberoamericana de Pedagogía Capítulo Estados Unidos. Bowker-Books. (ISBN: 978-1-951198-20-6).
- Touriñán, J. M. (2020 b). *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado, la diferencia permite hablar con sentido de enseñanza educativa*. *Revista Boletín Redipe*, 9 (6), 30-41. Vid. et. J. M. Touriñán (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. (2023). *Pedagogía Mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 1). Cali-Nueva York: Redipe-Capítulo Estados Unidos-Bowker Books. (ISBN: 978-1-957395-20-3).

9. NOTAS

¹ Texto basado en la conferencia impartida por invitación de la Universidad de La Amazonía. Mayo 08 de 2024.

² Red Iberoamericana de Pedagogía, direccion@redipe.org

³ En el desarrollo de esta idea es referente obligado la perspectiva mesoaxiológica de la educación y la pedagogía, que desarrolla Touriñán en su producción intelectual, en particular la recogida en la Colección Internacional de Pedagogía mesoaxiológica que se publica bajo el sello Editorial Redipe en el marco del Macroproyecto: PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA:

<https://redipe.org/investigaciones/macroproyecto-pedagogia-y-educacion-en-perspectiva-mesoaxiologica/>.

Vid et., por ejemplo: J. M. Touriñán, J (2019b; 2020a; 2020b; y 2023).

⁴ *“Todos estamos dentro del pluriverso, entendido como mundo de mundos, una serie de entramados siempre cambiantes de humanos y no humanos, los cuales resultan del movimiento incesante de las fuerzas y los procesos vitales de la Tierra. (...) Ningún ser viviente existe de modo independiente en la tierra. (...) El punto es que uno de estos mundos se ha atribuido el derecho de ser “el mundo” e intenta eliminar o reducir a sus términos la riqueza de los diferentes mundos que componen la vida socionatural”* (A. Escobar, 2020, p. 5. (www.re-visiones.net; #Re-visiones 10/2020).

⁵ Arboleda, J.C.(2024). *Del Sentir y Pensar al Comprender y Edificar*. Revista Boletín Redipe [Internet]. 2024 Apr. 1 [cited 2024 May 8];13(4):16-27. Disponible en:

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2120>

⁶ En esta línea de la exposición, se genera mayor comprensión si en la escuela se busca la interconexión temática: establecer relaciones explícitas entre el concepto por comprender con otros del mismo dominio de saber, y de un concepto temático respecto a ciertas temáticas de otras disciplinas. Aquí es relevante entender que no hay conceptos ni comprensiones, ni existencias con vidas o singularidades, absolutamente únicas: todo concepto entraña otros de su mismo u otro resorte. Esclarecerlos y activarlos mediante desempeños comprensivos precisaría, además, de nuevas metarepresentaciones o desempeños que impliquen saludarse con conceptos o asuntos que no necesariamente habitan en la trayectoria del mismo; es más, el viaje comprensivo demanda su alojamiento y

confraternidad. Sin ello difícilmente se potencia la comprensión, y más aún la comprensión que obra vida.

- ⁷ La compasión guarda aquí la significación que P. Ortega, de la mano de Levinas, propone: *compasión* como acogida al otro y compromiso ético de liberación de las estructuras que generan dependencia y marginación, no como asistencia caritativa o beneficencia puntual (Ortega, 2016, *Revista española de pedagogía*, 74 (264), 246).
- ⁸ Estas son un recurso didáctico y metodológico de la PCE que moviliza desempeños para una comprensión que fluya vida. Pueden aplicarse en cualquier asunto de comprensión, para el cual al comprendedor se le sugieren actividades y operaciones para la subjetivación y objetivación del conocimiento, que precisen desempeños de comprensión cognitiva y metacognitiva, crítica y generativa, intersubjetiva y edificante. Este último es quizás el más complejo de los desempeños que reúne la grandeza comprensiva (Arboleda, 2010).

PARENTALIDAD POSITIVA Y COMUNICACIÓN

María Paulina VIÑUELA-HERNÁNDEZ

Profesora Titular de Universidad

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

C/ Aniceto Sela, s/n. 33005 Oviedo.

Web ASOCED: <https://asoced.grupos.uniovi.es/>

Orcid: [0000-0002-9413-432X](https://orcid.org/0000-0002-9413-432X)

Researcher ID: ABF-9545-2021

Correo electrónico: paulina@uniovi.es

Susana TORÍO-LÓPEZ

Profesora Titular de Universidad

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

C/ Aniceto Sela, s/n. 33005 Oviedo.

Web ASOCED: <https://asoced.grupos.uniovi.es/>

Orcid: [0000-0001-5004-2338](https://orcid.org/0000-0001-5004-2338)

Researcher ID: L-5738-2014

Correo electrónico: storio@uniovi.es

María Elena RIVOIR-GONZÁLEZ

Personal Investigador Predoctoral

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

C/ Aniceto Sela, s/n. 33005 Oviedo

Web ASOCED: <https://asoced.grupos.uniovi.es/>

Orcid: [0000-0002-3434-0826](https://orcid.org/0000-0002-3434-0826)

Researcher ID: HTM-2386-2023

Correo electrónico: rivoirmaria@uniovi.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. La Teoría de la Autodeterminación en el estudio de la parentalidad positiva
 - 2.1. Apoyo a la autonomía
 - 2.2. Provisión de estructura
 - 2.3. Aporte de afecto y cuidado
3. La Teoría de la comunicación Batesoniana en el estudio de la Parentalidad Positiva
 - 3.1. Teoría del Double Bind
 - 3.2. Práctica discursiva familiar y parentalidad positiva desde la TAD
4. El apoyo parental en la promoción de la Parentalidad Positiva: recursos y herramientas
5. Consideraciones finales
6. Referencias bibliográficas

PARENTALIDAD POSITIVA Y COMUNICACIÓN

“En todas las culturas, las familias son el motor que impulsa a la sociedad. Los progenitores tienen la responsabilidad de conseguir que la siguiente generación de ciudadanos sea responsable, reflexiva, “bien educada”, respetuosa con la ley y libre de adicciones; que sus hijos e hijas crezcan sanos y puedan crear sus propias familias. Sin progenitores fuertes y afectuosos e hijos capacitados para ser amables, serviciales y honestos, una sociedad no puede avanzar” (Kumpfer et al., 2023, p. 75).

María Paulina VIÑUELA-HERNÁNDEZ
Profesora Titular de Universidad
Universidad de Oviedo

Susana TORÍO-LÓPEZ
Profesora Titular de Universidad
Universidad de Oviedo

María Elena RIVOIR-GONZÁLEZ
Personal Investigador Predoctoral
Universidad de Oviedo

1. Introducción

En este capítulo se aborda un planteamiento reflexivo-analítico y de intervención de parentalidad positiva (Torío, 2018) fijando la mirada en una de las variables de la ecología socioambiental familiar, la comunicación. Sobre esta cuestión se señala que, en la actualidad, la falta de tiempo para la comunicación familiar (Zambrano-Mendoza y Viguera-Moreno, 2020) puede llevar a la generación de dificultades para las figuras parentales en el desarrollo de un estilo educativo (Álvarez-Blanco, 2019) haciendo que, el hecho de “no comunicar”, sea de facto comunicación de un modus operandi que algunas voces ubican en la puesta en práctica de estilos educativos permisivos o indulgentes (Bonds et al., 2002). También se postula que los estilos educativos autoritarios pueden generar problemas de desarrollo personal porque no proporcionan oportunidades

de participación, escucha y expresión en la familia, como sí lo hace el estilo educativo democrático, pues proporciona procesos de entendimiento, respeto mutuo y negociación, siendo así que el desarrollo de este estilo requiere la adquisición de competencias parentales (Alto et al., 2007).

Entre dichas competencias parentales, figuran por su relevancia, la necesidad de adquirir la habilidad comunicativa de escuchar, expresarse, negociar, para interactuar con los hijos e hijas y, también, para transmitirles modelos de comportamiento positivo (Uji et al., 2014). Es esta última cuestión la que centra nuestra atención, tratando de contribuir a fortalecer las capacidades parentales como transmisores de mensajes a los menores y adolescentes para configurar un escenario parental interactivo que facilite la progresión hacia el ejercicio de una parentalidad positiva desde la mirada de la SDT -Self-Determination Theory- (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000), conocida como Teoría de la Autodeterminación o TAD, aplicada al estudio de los estilos educativos familiares. Con ello nos sumamos a una de las pretensiones planteadas por la Asociación americana para el Cuidado Positivo de los Niños (2019), quien estipula como uno de sus postulados básicos la “consistencia en la crianza/parentalidad” -consistent parenting-, desde donde se recuerda la relevancia de que quienes educan, manifiesten una actitud y conducta sin excesivos altibajos que ayude a anticipar y comprender el comportamiento de los otros significativos con mayor facilidad, actuando en consecuencia (Álvarez-Blanco, 2022) pues la comunicación, tal como es entendida por Bateson (1976), juega un papel primordial.

Establecemos a priori que cabría referir el contenido de nuestra propuesta como aquel que se centra en orientar a los progenitores, en calidad de guías, para que puedan ser emisores del buen mensaje, aquel que se dirige para ayudar a anticipar y comprender, el sentido y el significado, de la información que envían en calidad de los otros significativos. Con esta propuesta se pretende hacer frente a una de las dificultades a las que las familias vienen respondiendo de manera básicamente informal y, por ello, factible de mejora.

De este modo, el marco de intervención que se plantea va dirigido a que los progenitores tomen conciencia de sus propias prácticas

discursivas y aprendan a identificar/discernir en qué ejes (situaciones-dimensiones) suelen poner en marcha mensajes paradójicos o ambiguos (Bateson) que dificultan la puesta en práctica de la parentalidad positiva tal como se conceptualiza desde la TAD (Teoría de la autodeterminación). La pretensión es contemplar la idea de que, en la práctica, un progenitor eficaz en su ejercicio de la parentalidad positiva debe desarrollar la capacidad de comunicarse de manera efectiva con sus hijos e hijas en el sentido señalado.

La finalidad última es que los progenitores puedan salir reforzados del proceso de reorganización de las dinámicas interactivas-comunicativas que toda dinámica de homeostasis familiar conlleva. Así pues, se focaliza la mirada en el desarrollo competencial comunicativo de los progenitores con cariz preventivo para revitalizar y fortalecer en este punto la función socializadora que estos desempeñan. A tal efecto, el documento que se presenta incluye la necesidad de abordar los siguientes aspectos: la teoría de la Autodeterminación, la teoría del doble vínculo y aspectos prácticos vinculados a la implementación de ambos marcos teóricos. De igual modo, en el epígrafe 4 de este capítulo, se ofrece un recurso práctico de apoyo parental para promover la parentalidad positiva en familias con hijos e hijas de 0 a 12 años.

2. La teoría de la autodeterminación (TAD) en el estudio de la parentalidad positiva

En este apartado, se sigue la Teoría de la Autodeterminación – TAD- conocida como Self-Determination Theory–SDT- (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000; Soenens et al., 2010). Dicha teoría confluye con los principios que sostiene la parentalidad positiva, desde donde se establece, como primera condición, los buenos tratos para los hijos e hijas (Barudy y Dantagnan, 2010) y la orientación para que los progenitores puedan desarrollar capacidades prácticas para cuidar, proteger, educar y promover un desarrollo sano. La segunda condición de la parentalidad positiva, relacionada con la anterior, propone poner la atención en el desarrollo de vínculos afectivos cálidos (March y Orte, 2014; Repáraz et al., 2021; Rodrigo et al., 2018; Sanders, 2008; Torío, 2017, 2022a); un entrono estructurado; estimulación y apoyo para el aprendizaje; reconocimiento y,

finalmente, la capacitación. La tercera y última, es dirigir la observación hacia el menor para potenciar las disposiciones de conducta deseables que éste posee incitando a conservarlas y desarrollarlas. Estos objetivos, principios y estrategias para el desarrollo de la parentalidad positiva y la buena evolución de los hijos e hijas confluyen en tres dimensiones, que conforman los componentes básicos de la TAD: el desarrollo de la autonomía, la provisión de un entorno familiar estructurado y la provisión de afecto (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000).

La TAD es una macroteoría de la motivación humana que reconoce el potencial de la familia para desarrollar formas de funcionamiento saludables, ajustadas y autónomas. Considera que la familia tiene una gran influencia en la satisfacción de tres necesidades básicas: necesidad de autonomía, necesidad de competencia y necesidad de pertenencia (Soenens et al., 2014). Estas necesidades se perfilan específicamente y han de puntualizarse para una adecuada comprensión del modelo (Niemic et al., 2006; Soenens et al., 2010; Van der Kaap-Deeder et al., 2015):

1. La necesidad de autonomía se refiere a la necesidad de experimentar un sentido de la volición y de la elección cuando una persona realiza una actividad. Se entiende que las personas que son autónomas asumen como propias, y de acuerdo a sus intereses, escala de valores y motivaciones, las acciones en las que participan
2. La necesidad de competencia se refiere a la experiencia de sentirnos competentes cuando hacemos determinadas actividades
3. Finalmente, la necesidad de pertenencia implica la necesidad de sentirse conectado con otras personas; por ejemplo, los menores tienen satisfecha esta necesidad cuando sienten que son amados y queridos por sus progenitores.

Se considera que la satisfacción de estas tres necesidades básicas es necesaria para lograr una efectiva interiorización de las normas y valores sociales, conseguir un óptimo crecimiento emocional y lograr el bienestar personal. Este planteamiento amplía las interpretaciones clásicas

respecto al control parental, puesto que, desde el modelo, se aborda el mecanismo que abre el camino para pasar del simple hecho de acatar o cumplir normas a la interiorización de éstas y de los valores sociales en que se sustentan. Con este giro, la TAD amplía conceptualmente el adjetivo “Positivo” que requiere la parentalidad y la intervención parental adquiere una perspectiva socioeducativa. Así se entiende que, sin menoscabo de la autonomía, para desarrollarse como miembros activos de la sociedad, los niños y niñas también necesitan adquirir disposiciones de conducta apropiadas al contexto cultural en el que viven, por lo que requieren de guías que les ayuden en este proceso. Se indica, por tanto, que los progenitores deben promover y apoyar su satisfacción porque favorece el desarrollo de un buen ajuste emocional y social.

Sobre este marco de referencia se ha demostrado que las prácticas parentales que pueden desarrollar los aspectos que promocionan la cobertura de estas necesidades básicas y que favorecen un buen desarrollo (crecimiento, integridad y bienestar personal) depende del manejo de las siguientes dimensiones (Soenens et al., 2010):

1. La autonomía versus el control psicológico
2. La estructura versus la desorganización/caos
3. La provisión de afecto versus el rechazo.

No favorecer estas condiciones en el ejercicio práctico de la parentalidad provoca que las personas muestran un funcionamiento desajustado, malestar y psicopatología (Deci y Ryan, 1985; Rodríguez, 2019; Ryan y Deci, 2017), de modo que, de acuerdo con la TAD, los progenitores pueden apoyar la competencia y la autonomía de sus hijos e hijas a través de la provisión de estructura y apoyo respectivamente mientras que, la provisión de afecto y cuidado, permitiría satisfacer la última necesidad psicológica, el sentido de pertenencia a un grupo (Grolnick, 2009; Grolnick, 2012).

Paralelamente se entiende que el desempeño de estas dimensiones permite establecer la posibilidad de configurar dos tipos de contextos (Soenens et al., 2009; Soenens et al., 2010):

- 1.*contextos controladores*: aquellos que presionan a las personas para pensar, sentir y actuar de un modo particular requerido y en los que se evita que la persona desarrolle el proceso de internalización y de autonomía
- 2.*contextos que apoyan la autonomía*: ofrecen oportunidades para la elección personal, permitiendo el desarrollo de la función volitiva, la internalización y la dirección personal sustentada sobre la motivación intrínseca vs motivación extrínseca.

De estos dos contextos, únicamente se responde a las características necesarias para el ejercicio de una parentalidad positiva a través del segundo, ya que la aportación de este marco teórico es asumir que en el ejercicio de la parentalidad positiva el control es una dimensión que afecta negativamente en el ajuste psicológico y social del menor, mientras que recurrir a entornos familiares que apoyan la autonomía lo favorece (Grolnick y Pomerantz, 2009). Al mismo tiempo, se sostiene que el desarrollo de entornos estructurados también fomenta el bienestar emocional de los menores. Para una mayor comprensión del modelo conviene realizar precisiones conceptuales sobre las dimensiones señaladas desarrollando, a continuación, sus ejes básicos.

2.1. Apoyo a la autonomía

La Teoría de la Autodeterminación incorpora como una dimensión base de la parentalidad positiva, la promoción parental de la autonomía de los menores mediante el estímulo de su iniciativa y la oportunidad y apoyo para que éstos expresen sus puntos de vista y opiniones dentro del grupo familiar. La relevancia que se concede al apoyo a la autonomía reside en que se entiende que ésta permite el desarrollo de un sentido de la volición que ayuda a los niños y niñas a sentir que son dueños de sus acciones y responsables de lo que éstas conllevan. En este sentido, Esteve (2010) coincidiría en sus postulados porque considera que la meta última de cualquier proceso educativo debe ser el logro de la autonomía personal, entendida ésta como la asunción personal de un conjunto de valores propios que no han sido impuestos desde el exterior, sino que son

resultado de la reflexión personal del sujeto y, por tanto, autónomamente elegidos. En la misma línea, desde la TAD, se sostiene que naturalmente, el caldo de cultivo que permite el desarrollo de esa autonomía personal es, en lo que se refiere a la educación parental, un contexto familiar donde menores y adolescentes puedan elegir, siempre que esto sea posible, y se los anime para que se conduzcan de acuerdo a su escala de valores e intereses personales, sin olvidar el sentido de pertenencia y de competencia (Griffith y Grolnick, 2014; Grolnick et al., 2007; Raftery-Helmer y Grolnick, 2015, Roth et al., 2009). Se ha expuesto también que, cuando la autonomía se entiende como el desarrollo de la función volitiva, favorece el buen desarrollo del ser humano y es necesaria en todas las edades del ciclo vital (Van Petegem et al., 2013), Así, en lo que respecta al contexto académico, los estudios han demostrado que el apoyo a la autonomía se relaciona con más implicación escolar, más motivación intrínseca hacia el aprendizaje y mejores resultados académicos (Grolnick et al., 2014; 2015; Joussemet et al., 2005; Marbell y Grolnick, 2013; Skinner et al., 2005). En lo que respecta al ámbito social, los resultados de los estudios indican que el apoyo a la autonomía correlaciona positivamente con la competencia social (Joussemet et al., 2005; Skinner et al., 2005); en el ámbito del bienestar psicológico, el apoyo parental a la autonomía correlaciona positivamente con el autoconcepto (Sher-Censor et al., 2011; Skinner et al., 2005), la internalización de reglas (Laurin y Joussemet, 2017) y con el bienestar y la satisfacción personal (Beiswenger y Grolnick, 2010; Costa et al., 2016; Mageau et al., 2016; Van der Kaap-Deeder et al., 2017) e impulsa la motivación intrínseca. Conviene precisar que Soenens et al. (2007) indican que los progenitores pueden favorecer el desarrollo de la autonomía -función volitiva- o la independencia, ambas cuestiones distintas. Así, quienes promueven la independencia quieren que sus hijos e hijas tomen decisiones independientemente de ellos y pueden o no presionarlos para que actúen de ese modo. A diferencia de éstos, los progenitores que favorecen la autonomía/volición, los apoyan para que tomen decisiones que reflejen sus intereses y valores y esas decisiones pueden ser tomadas en connivencia o no con ellos. De este modo, estos progenitores no fuerzan a sus vástagos a que tomen

decisiones solos y pueden dar guía y opinión. Así mismo, los progenitores que favorecen el desarrollo de la autonomía, cuando marcan límites e imponen reglas tienen en cuenta la perspectiva del menor, de forma que, cuando la norma es de obligado cumplimiento, los progenitores explican su relevancia y conectan la conducta deseada con la perspectiva del niño o niña (Soenens et al., 2007).

Por todas estas razones, Joussemet et al. (2008) subrayan que no debe confundirse el apoyo a la autonomía con permisividad (falta de estructura) ni con negligencia (falta de apoyo parental). Siguiendo esta propuesta conceptual, Grolnick et al. (2014) proponen cuatro componentes educativos de la dimensión apoyo a la autonomía:

1. Las reglas de la vida familiar comúnmente establecidas y elaboradas por los progenitores contando con la opinión de los menores
2. El intercambio de opiniones referido a la existencia de una comunicación abierta entre progenitores y menores
3. La empatía aludiendo al hecho de que los progenitores reconozcan, acepten y tengan en cuenta los sentimientos y la perspectiva del menor
4. Por último, la elección, entendida no como la posibilidad de que el menor elija si una regla se debe cumplir, pues debe hacerlo, sino el que pueda participar en la decisión sobre el modo en que la regla es implementada, donde cabe la cogestión del proceso y la elección.

En el polo opuesto a la promoción parental de la autonomía está el control parental. Éste, desde la TAD remite, de forma única y exclusiva, a aquellas conductas parentales dominantes y coercitivas que socavan el desarrollo psicológico del menor y su bienestar emocional (Rodríguez-Menéndez et al., 2018). Desde este punto de vista, el control parental se refiere a los intentos de forzar la conducta de los menores y adolescentes para que adopten sus demandas y puntos de vista (Grolnick y Pomerantz, 2009) mediante el uso de técnicas y tácticas de control parental que provocan que los menores se comporten como desean sus padres y

madres. Todos los tipos de control se asocian con consecuencias educativas negativas en los niños y niñas (sentimiento de soledad, aumento del riesgo de conductas disruptivas y agresivas, mayores niveles de ansiedad social, repercusiones negativas sobre el rendimiento académico, entre otras).

2.2. Provisión de estructura

Grolnick y Pomerantz (2009) sostienen que la complejidad en el estudio de la parentalidad obliga a distinguir dos aspectos que son fundamentales. Por una parte, indican que es necesario que los menores formen sus propios juicios y opiniones y consideran que, cuando los progenitores son intrusivos y dominantes, socavan el desarrollo de su autonomía personal. Por otra, entienden que, sin menoscabo de la autonomía, para desarrollarse como miembros activos de la sociedad, los niños y niñas necesitan adquirir conductas apropiadas al contexto cultural en el que viven, por lo que requieren de guías que les ayuden en este proceso. Por esta razón, también es importante que los progenitores supervisen y monitoricen su conducta. Esto significa que desde la TAD se mantiene que es necesario supervisar, pero no coartar ni dominar, en suma, no manipular. Por ello, con esta alusión conceptualmente se modifican los planteamientos clásicos y no se hace referencia a “control conductual” (Guzzo et al., 2014; Mantzouranis et al., 2012), sino únicamente a la “monitorización o supervisión” (Rodríguez-Menéndez et al., 2018).

Sobre estas bases el modo en que se debe implementar la monitorización de la conducta para lograr el tipo de desarrollo personal buscado (una persona autónoma, competente y con sentimiento de pertenencia al grupo) queda establecido. Así, se entiende que los progenitores deben organizar un contexto que aclare las conductas que son esperadas para que los niños y niñas puedan orientar su conducta de modo competente. Esta supervisión de la conducta infantil recibe el nombre de “estructura”. Así la dimensión estructura es entendida como el grado con el cual el entorno familiar se organiza para facilitar la necesidad

de sentirse competente cuando se afrontan tareas cotidianas (Farkas y Grolnick, 2010; Grolnick y Pomerantz, 2009).

En la perspectiva práctica y ejecutiva contemplar esta dimensión requiere que los esfuerzos parentales para regular y estructurar la conducta de los niños y niñas han de darse cuando proceda y sin excesos, pues si no se incurriría en un control coercitivo e intrusivo que dificultaría el desarrollo del menor porque este proceder mina su autonomía personal (Kakihara y Tilton-Weaver, 2009). En este sentido, Akcinar y Baydar (2014) exponen matices gradacionales respecto a los efectos y beneficios del control conductual, pues concluyen que el control conductual tiene una asociación curvilínea con el desarrollo emocional del menor, sugiriendo la existencia de un nivel óptimo que no se puede sobrepasar. Así pues, no se contempla la provisión de estructura de forma controladora como la que se aprecia en expresiones del tipo: “Mi padre es una persona que siempre me dice cómo debería comportarme”, “Mis progenitores seleccionan la actividad extraescolar que consideran que es beneficiosa para mi formación sin contar conmigo”. A las aportaciones referidas debe añadirse no sólo la cuestión de grado, sino también la especificidad y la finalidad. No olvidemos que la educación parental se produce, como corresponde a la educación informal, tal como es definida por Trilla (1993), de forma inespecífica, indiferenciada de otros aspectos que discurren en la vida cotidiana del ámbito familiar. Por esta razón, se entiende que el grado de influencia de la monitorización y supervisión parental estará determinado por la intencionalidad expresa y manifiestamente explicitada por el ejercicio educativo de la parentalidad, así como por los propósitos de las conductas que en el transcurso del mismo se desarrollan.

Si nos remitimos a los *efectos positivos* de la provisión de estructura en el contexto familiar han de señalarse los siguientes: 1) la estructura parental está relacionada positivamente con la percepción de competencia que muestran los menores cuando están solos sin la supervisión de los adultos (Grolnick et al., 2014); 2) la estructura parental predijo la percepción de competencia académica de los menores, su motivación intrínseca para el aprendizaje autónomo y su conducta proacadémica (Grolnick et al., 2015). En la misma línea, Farkas y Grolnick

(2010) han concluido que, en general, los progenitores que proporcionan una estructura en el dominio académico tienen niños y niñas que se sienten mejor y más competentes en sus acciones educativas y son más efectivos y exitosos en la escuela (véase también Griffith y Grolnick, 2014; Skinner et al., 2005); 3) la estructura es importante para el desarrollo del sentido de la competencia adolescente, su bienestar emocional (Marbell y Grolnick, 2013) así como para su competencia social y su autoconcepto (Skinner et al., 2005).

Desde la TAD se han estudiado las variables que incluye esta dimensión y se han señalado seis componentes clave (Farkas y Grolnick, 2010):

1. Reglamentación: este componente hace referencia a que es preciso dotar al ambiente familiar de reglas y expectativas claras y consistentes que los menores puedan entender
2. Previsibilidad: dar la oportunidad a los menores de saber que sus acciones tendrán consecuencias claras y consistentes, que son contingentes a las acciones requeridas
3. Feed-back constructivo: los entornos estructurados deben comunicar al niño y la niña aquello que ha hecho bien y cómo puede mejorar cuando las expectativas no se han cumplido, proporcionando la información paso a paso, refiriéndose siempre a conductas específicas y manifestándose la comprensión por el menor
4. Oportunidad y recursos: éstos deben proporcionarse en el contexto familiar para cumplir las expectativas marcadas apoyando y proporcionando tiempo y asistencia
5. Racionalidad: es entendida como la comunicación a los niños y niñas de la justificación de la necesidad de las reglas. Esto ha de hacerse explicándoles que su conducta afecta a otros y que, para estar bien con uno mismo, es necesario cumplirlas

6. Autoridad: la implementación de un entorno estructurado debe apoyarse, necesariamente, en el ejercicio parental de un rol de autoridad que permita liderar las relaciones paterno/materno-filiales desde el afecto y la comprensión. Esto exige del progenitor, por ejemplo, el ser un líder con habilidad para imponer la guía de acción ante las consecuencias que van asociadas a determinadas acciones de los menores.

En el polo opuesto a la promoción parental de estructura está el entorno desestructurado o caótico.

2.3. Aporte de afecto y cuidado

El afecto y cuidado permite satisfacer la necesidad de pertenencia (Grolnick y Pomerantz, 2009; Grolnick, 2012). Es necesario precisar que desde la TAD se diferencian cuestiones claves de esta dimensión. Así, se sostiene que se puede dar afecto/implicación (la tercera dimensión parental) de modo autónomo o controlador, por tanto, es importante poner de relieve la importancia de entender no solo si los padres-madres son controladores, sino cómo implementan el control (Levitt et al., 2020) que también puede darse a través de esta dimensión, por ejemplo, a través de la retirada de afecto, o por el uso de estrategias controladoras para lograr que el niño o la niña dependa emocionalmente de los progenitores (Soenens et al., 2010). A tenor de ello, por contra, sí podemos considerar que desde la TAD el apoyo/afecto se entiende como el grado en que los progenitores están interesados, conocen y juegan un papel activo en la vida de sus vástagos. Cuando los menores sienten que sus progenitores son conscientes de lo que sucede y toman un papel activo en sus vidas en el día a día, sus sentimientos de conexión y afinidad aumentan (Mauras et al., 2013). En el polo opuesto a la promoción parental de afecto está el entorno frío/rechazo.

Con este modelo se supera la investigación clásica sobre estilos educativos y se trabaja la parentalidad sobre tres dimensiones que permiten discriminar los contextos familiares que apoyan la autonomía de aquellos que utilizan el control como estrategia coercitiva y manipuladora.

Desde una perspectiva descriptiva o expositiva, que tenga presente las dimensiones de parentalidad indicadas, la finalidad de la parentalidad positiva es que el menor adquiera autonomía, competencia y sentido de pertenencia, con una promoción del fomento del actuar por motivación intrínseca. Sintéticamente la configuración del modelo queda ordenada para satisfacer las necesidades básicas señaladas como se expone a continuación (Cuadro 1).

Cuadro 1: Parentalidad positiva y Teoría de la Autodeterminación (TAD)

Dimensiones parentales	Actuaciones parentales	Satisfacción necesidades básicas de los menores
Apoyo a la autonomía Dar oportunidades de elección personal iniciativa y participación	. Regulación cogestionada . Comunicación abierta . Empatía . Elección	Autonomía
Provisión de estructura Supervisión y monitorización de conducta	. Reglamentación . Previsibilidad . Retroalimentación positiva . Oportunidad . Racionalidad . Autoridad	Competencia
Aporte de afecto y cuidado Establecer sentimientos de conexión y afinidad	. Interés por el menor . Conocimiento del menor . Participación activa del menor en la vida familiar	Sentido de Pertenencia

Fuente: Elaboración propia.

3. La teoría de la comunicación batesoniana en el estudio de la parentalidad positiva

La importancia del estudio de la comunicación familiar en el ejercicio de la parentalidad positiva está plenamente justificada. Es la necesidad de avanzar en el estudio del ejercicio de socialización familiar la que perfila el tema que ahora nos ocupa. Éste se materializa en un aspecto muy concreto que conecta dos elementos: la comunicación familiar y la consistencia del estilo educativo parental. Al respecto, la investigación viene confirmando que las metas y estrategias de socialización que emplean los progenitores con sus hijos e hijas tienen que ver con diversos

elementos y variables que se combinan, dando como resultado modelos teóricos acerca de los estilos educativos de socialización familiar:

1. Tono de la relación
2. Nivel de comunicación (aceptación-rechazo, calor-frialdad, afecto-Hostilidad, proximidad-distanciamiento)
3. Conductas para encauzar el comportamiento del menor (autonomía-control; flexibilidad-rigidez; permisividad-restrictividad).

Sobre este marco el Grupo A.S.O.C.E.D (Universidad de Oviedo) viene desarrollando interés en la investigación de los estilos educativos de socialización familiar tomando como base las dimensiones de afecto, hostilidad, indiferencia, rechazo, control y comunicación, entendiendo que éstos actúan de modo bidireccional y que se da la socialización por una retroalimentación que es proporcionada por la interacción de los distintos miembros de la unidad familiar, dejando constancia de que la comunicación juega un papel clave, de tal modo que en el análisis el supuesto del que se parte, es que un fallo en la comunicación entre las madres/padres-hijos/hijas puede dificultar el proceso. Pese a la importancia de esta cuestión, sin embargo, al respecto de esta problemática se presenta en el campo científico una laguna. Así, Palacios et al. (2015) han detectado que los estudios clásicos sobre estilos educativos familiares se han olvidado de abordar los mecanismos a través de los cuales los progenitores, entre otros agentes, ejercen su influencia. Con relación a este debate, Torío et al. (2013); Torío, Inda-Caro et al. (2015); Torío, Peña et al. (2015) incorporan, y ya aportan en estos momentos, que uno de los elementos que ha de considerarse en el estudio de los modelos es que los progenitores no representan siempre un estilo consistente. Se atribuye este hecho a diversas causas. Una de ellas, según concluyen ya las primeras investigaciones (Torío et al., 2008), puede ser debido a que los estilos educativos pueden ser mixtos, demostrándose que no se pueden identificar modelos puros, sino tendencias de comportamiento. Otra causa que se esgrime es que los modelos varían con el desarrollo del menor, no siendo estables a lo largo del tiempo. Por

último, se atribuye la falta de consistencia de los estilos que presentan los padres y las madres a problemas de comunicación, desde donde se plantea que los progenitores no presentan un estilo siempre consistente porque problemas de comunicación impiden, muchas veces, que esto ocurra. En torno a este aspecto se argumenta que no siempre se dan problemas de comunicación porque los padres y madres no establezcan comunicación con sus hijos e hijas sino porque padres-madres-hijos-hijas “no siempre se comunican bien” (Torío et al., 2012). Sobre la cuestión se ha planteado que esta comunicación deficitaria genera dos problemas. El primero es que oculta muchas veces la expresión de afecto. El segundo es que la comunicación deficitaria genera que se den reglas o conductas ambiguas que tienen efecto sobre el curso y desarrollo del estilo parental o más específicamente, sobre la dimensión parental que se quiere desarrollar de él. Por otra parte, en la búsqueda de explicación, revelan la existencia de incongruencias otro tipo de investigaciones. Así, centrándose en los progenitores, Herrera et al. (2001) refieren la escasez de investigaciones en las que se estudien los estilos educativos de los progenitores por separado. En este sentido, se percibe que en las investigaciones se hace referencia de forma genérica a “padres y madres” (democráticos, autoritarios o permisivos) sin tener en cuenta el estilo percibido por los hijos e hijas en cada progenitor; se comprueba que predominan las investigaciones en las que se ha trabajado fundamentalmente con las madres y se atribuye esta tendencia a que habitualmente son éstas las que se encargan de supervisar las costumbres y actividades de la vida cotidiana (Kim y Mahoney, 2004; Thompson et al., 2002) y por esta razón, desde nuestro equipo se suscita la necesidad de que se estudien los estilos educativos de padres y madres, puesto que se considera prioritario saber si existe “consenso” en la utilización de diversas estrategias educativas entre los cónyuges. En relación con esta cuestión ASOCED plantea, así mismo, que es igualmente necesario saber si existe “consenso” entre los cónyuges, también en la vía de la configuración de una buena comunicación, necesaria ésta para la consistencia de un estilo parental o del desarrollo de alguna de sus dimensiones. Para el estudio de este aspecto en este capítulo nos atenemos, en cuanto a estilos

parentales, al marco teórico de referencia señalado en el apartado anterior y por ello habremos de remitir el análisis, en cuanto a cuestiones conceptuales y pragmáticas a aquellas dimensiones que son planteadas por la TAD (apoyo-estructura-afecto).

3.1. Teoría del Double Bind

Para analizar los problemas de comunicación familiar se tomará como punto de referencia la Teoría del Double Bind de Bateson. Sus bases epistemológicas han sido planteadas por el autor en 1954 (Bateson, 1972), posteriormente por Bateson et al. (1956); ha sido revisada finalmente (Bateson, 1972, 1976; Bateson y Ruesch, 1984; Bateson et al. 2005) y, actualmente, es considerada un punto focal en la comunicación familiar (Musitu, 2006). Además de otros campos, su potencial explicativo ha sido utilizado para analizar problemas dentro del núcleo familiar de diversa índole, entre otros, ha sido el marco de referencia para la interpretación del conflicto del rol de los abuelos y abuelas contemporáneos (Campbell y Handy, 2011; Climo et al., 2002); el afrontamiento de las familias de las tensiones interculturales (Seif, 2012; Abajo y Carrasco, 2011; García-Castro et al., 2016; Ogbu, 2003, 2004) o para desvelar el proceso de construcción de las identidades de género de hijos adultos (Trovao, 2016), si bien, aquí se utilizará para abordar la forma de ayudar a desvelar problemas de consistencia en un estilo parental en su dimensión pragmática.

La comprensión de la generación de una situación interactiva-comunicativa double bind requiere tener en cuenta la *teoría familiar sistémica* de la que parte. En sus ejes básicos ha de precisarse que este es un marco teórico que se centra más en la interrelación y la interdependencia entre los miembros del sistema familiar que en las características de sus miembros tomados en sí mismos (Linares, 2012; Ludewig, 2010; Eguiluz, 2004; Watzlawick et al., 1981). Se entiende igualmente que la persona debe ser considerada como un sistema de personalidad activa (Farilie y Frisancho, 1998) y que el grupo familiar, en cuanto sistema, se apoya en unos principios básicos de los que destacamos los siguientes:

1. *Totalidad*: este principio lleva a entender el problema de un individuo dentro de la familia no sólo como individual sino como grupal, ya que está inmerso en un contexto relacional en el que cada individuo influye y es influido por los demás y a su vez, todos forman una unidad
2. *Retroalimentación*: la familia está constantemente intercambiando información y la retroalimentación recoge el impacto de los efectos de sus acciones y la búsqueda del equilibrio del sistema. Este equilibrio se logra con tendencias de estabilidad (homeostasis y/o retroalimentación negativa) y con tendencias de cambio (morfogénesis y/o retroalimentación positiva), considerándose que ambas son necesarias para lograr la estabilidad del sistema y teniendo en cuenta también que esta constante retroalimentación se desarrolla bajo una causalidad circular (cada individuo influye y es influido por los demás) como se evidencia del primer principio
3. *Orden jerárquico*: los sistemas poseen una estructura y una función que condicionan la diferenciación y evolución del propio sistema y de los elementos que los componen. Cobra importancia aquí la figura de los progenitores como otros significativos.

Queda como aportación el rasgo fundamental del modelo sistémico, esto es, la visión de los problemas y de la actividad humana como interpersonal y de la familia como un sistema y el que desde la terapia sistémica se parte del concepto de familia como entidad protectora que para cumplir su propósito mantiene dialécticamente dos tendencias indisociables: la del equilibrio u homeostasis y la del crecimiento o diferenciación, en constante afirmación y negación mutua. Identidad y desarrollo se presentan en pugna, pues se entiende que si un proceso se estabiliza deja de crecer y para crecer debe perder estabilidad. En el campo relacional esto se traduce en reglas para mantener la identidad de la familia y de contra reglas para permitir su diversificación y

crecimiento. Al referir este último elemento la teoría sistémica da cuenta del carácter dinámico del grupo familiar.

En segundo lugar, como elemento base ha de precisarse que la Teoría del Double Bind se inscribe también en la *Teoría de la Comunicación* de Bateson. La tesis principal de este marco teórico es sostener que la comunicación es la matriz de todas las actividades humanas y tomando en cuenta también la concepción sistémica de la familia se parte de la premisa de que la interacción que se produce dentro de ella se efectúa a través de la comunicación. Sobre esta base, se resalta que en los procesos de interacción el elemento que determina las reacciones y el comportamiento es el paso de información, así como los procesos que están involucrados en su tratamiento, llegando a afirmar que todo sistema se organiza alrededor de la comunicación. Acorde a esta concepción, como precisiones conceptuales a tener en cuenta, ha de indicarse que, desde esta teoría de la comunicación, se entiende que todo suceso es un *mensaje* y lo que cuenta es qué tipo de información se está llevando a cabo dentro del grupo familiar. Por otra parte, con el mismo peso que se da a la comunicación, igualmente, tal como refieren Watzlawick et al. (1981) se enfatiza la idea de que el proceso de aprendizaje en que se ve envuelto el ser humano transcurre en un medio que transmite información y modos de calibrar dicha información. La comunicación es dentro de la familia un proceso que enseña lenguajes y reglas acerca de dichos lenguajes, que va organizando la conducta del sujeto mediante pautas regladas de interacción muy complejas, que se aprenden en el mismo comienzo de la socialización, a través de la experiencia interaccional cotidiana. Se establece por ello que la observación, centrada en la interacción de las partes de un sistema, ofrece el estudio de las manifestaciones observables de la relación y que el vehículo de tales manifestaciones es la comunicación.

En tercer lugar, este enfoque está vinculado al hecho de que Bateson se ocupa de los efectos de la comunicación sobre la conducta (la pragmática) y desde esta perspectiva se establece que toda conducta, no sólo el habla, es comunicación y que toda comunicación, incluso los

indicios comunicacionales de contextos impersonales afectan a la conducta.

Sobre estas bases en la comunicación se incorporan en el estudio de los procesos de comunicación, elementos relevantes de la teoría de sistemas, uno ya señalado en este capítulo, como el principio de retroalimentación y otros de nuevo cuño. Señalamos del conjunto, el valor y la nueva concepción del *mensaje*. Para Bateson adquiere especial relevancia el estudio del mensaje puesto que la comunicación es un proceso de creación de significados entre personas que están en interrelación y ésta se vehicula a través de mensajes. Como particularidad se afirma que el significado del mensaje es algo que se construye de una forma previsible, pues si no fuera previsible no podría haber comunicación, y al mismo tiempo se sostiene que es un proceso complejo de coordinación que exige una planificación y un ajuste entre los interlocutores que son los portadores de mensaje (Haranburu y Esteve, 2018; Mucchielli, 1998).

Por otra parte, además del concepto de circularidad del sistema y de la relevancia del mensaje desde la Teoría de la Comunicación Batesoniana se aportan los *Axiomas exploratorios de la comunicación*. De todos ellos es necesario hacer alusión al primer axioma “La imposibilidad de no comunicar” (Watzlawick et al., 1981). Se entiende que la persona no puede estar sin comunicar (Haranburu y Esteve, 2018) ya que cuando entra otra persona dentro de su campo perceptivo, cualquier actuación o falta de actuación adquiere valor de mensaje. Igualmente, se considera que cuando una persona se comporta de forma no arbitraria ante dos o más personas estamos ante un proceso de comunicación. Aquí, incluso la ambigüedad, la equivocidad, el silencio y la inmovilidad son modos de comunicación. Por ello “no se puede decir que sólo existe comunicación cuando es intencional, consciente y exitosa, es decir, cuando existe entendimiento mutuo” (Watzlawick et al., 1981, p. 52). Sobre estas consignas se establecen ciertas precisiones conceptuales. Así se entiende que mensaje es cualquier unidad comunicacional, que toda conducta es comunicación y que la unidad de mensajes no es monofónica sino más bien un conjunto fluido y multifacético de muchos modos de conducta-

verbal, tonal, postural, contextual, etc., todos los cuales limitan el significado de los otros (mensajes). Al mismo tiempo se precisa que los diversos elementos de este conjunto, considerado como un todo, son susceptibles de permutaciones variadas y complejas que van desde lo congruente a lo incongruente y paradójico.

Es en Bateson en quien especialmente surge el interés por los procesos de clasificación de mensajes y por la forma en que pueden dar lugar a *paradojas pragmáticas* (Bateson et al., 2005). Se refiere al respecto que la paradoja pragmática se produce cuando los mensajes de una comunicación encuadran a otros mensajes de manera conflictiva, de forma que si el receptor obedece el requerimiento del emisor en realidad lo está incumpliendo. Es, así pues, que en la comunicación los double bind son dilemas comunicativos debidos a la contradicción entre dos o más mensajes y esto lleva a que, en un proceso de comunicación, responda como responda el receptor, siempre estará cometiendo un error porque se le transmite que tiene que hacer algo, pero también que no tiene que hacerlo.

Esto se comprende en toda su dimensión si se tiene en cuenta que desde la Teoría de la Comunicación de Bateson se introduce también la idea de los *niveles jerárquicos del mensaje* (Bateson y Ruesch, 1984). Según Bateson (1976, 1993) en el plano comunicacional los mensajes suelen estar codificados al menos en dos niveles de abstracción distintos un *nivel digital o de contenido* y un *nivel analógico o de relación* (Watzlawick et al., 1981) donde se daría que el aspecto del contenido proporciona los 'datos', mientras que el aspecto de la relación indica cómo deben entenderse esos datos. Así, por ejemplo, no es lo mismo enviarme el mensaje "¿Por qué no te callas?" en un marco que en otro; el/la lector/a puede experimentar y conjeturar distintas proyecciones de este mensaje por sí mismo. Expresada la cuestión, en otros términos, Bateson establece que toda comunicación implica un compromiso y define una relación, una manera de decir que no sólo transmite información, sino que impone conductas. Según el autor se trataría de dos operaciones, de aspectos referenciales y conativos. El aspecto referencial de un mensaje transmite información, en la comunicación humana es sinónimo de contenido del

mensaje y el aspecto conativo se refiere a qué tipo de mensaje debe entenderse que es y, por tanto, habla de la relación entre los comunicantes. Esto lleva a Bateson a plantear, en primera instancia, que el significado está marcado por el nivel de relación y se establece que, en el doble vínculo, tal como se mantiene en la primera versión, se produce una incongruencia entre el nivel de contenido y el de significado. Bateson sostiene posteriormente (Beels, 2005) que esta incongruencia puede no obstante darse en el mismo nivel del mensaje, tal como se plantea desde las Teorías de la Comunicación actuales.

Así pues, si transferimos la cuestión de los mensajes double bind a las prácticas discursivas en el ejercicio de la parentalidad estamos ante el caso en que uno de los progenitores dice a sus hijos e hijas “un consejo de actuación A”, pero cuyos mensajes en conversaciones informales, con sus parientes o con el vecindario o a través del lenguaje corporal, etc., está diciéndolo el consejo de realizar la conducta “no A”. Esto quiere decir que cuando se afirma que un contexto como el familiar vehicula mensajes double bind, está sucediendo que a través del proceso de comunicación se llevan a cabo dos peticiones u órdenes simultáneas, sucediendo que es imposible cumplir una de ellas sin desobedecer la otra. Por esta razón al proponer la Teoría del Doble Vínculo Watzlawick et al. (1981) plantean que es necesario tener en cuenta que “double bind” significa estrictamente “doble lazo” o “doble atadura” y por extensión “doble trampa”, porque el doble vínculo está basado en la paradoja hecha contradicción, ya que la comunicación contiene dos mensajes contrapuestos que generan una paradoja irresoluble para las partes implicadas en el proceso. Esto es debido a que una situación con existencia de doble vínculo es inherentemente autorreplicativa: el mismo acto de intentar solucionarla evita que suceda.

¿Cómo se puede saber que se está promoviendo una situación doble vincular? Los efectos de la paradoja en la “interacción humana” fueron descritos por primera vez por Bateson, et al. en 1956. En una definición modificada y ampliada (Bateson, 1972; Bateson et al., 1956; Watzlawick et al., 1981) estaríamos, en presencia de una situación de doble vínculo cuando se dan cinco características:

1. *Interacción verbal entre dos personas*: en su primera versión los dobles vínculos se producen en intercambios verbales entre dos personas donde uno de los individuos debe sentir respeto por el otro, que puede definirse como el otro significativo. Posteriormente se amplía el espectro y se establece que el mensaje contradictorio puede tener a más personas implicadas en la comunicación
2. *Experiencia recurrente*: el doble vínculo no debe entenderse como una situación puntual sino más bien como una experiencia recurrente para el individuo. Para hablar de un patrón doble vincular la mayor parte de las veces es suficiente con que uno de los progenitores utilice los dobles vínculos de forma habitual
3. *Mandato negativo primario*: este elemento refiere que en el nivel digital o de contenido del mensaje tiene lugar un mandato (negativo primario); esto significa que el emisor puede hacer referencia a un castigo que sucederá si el sujeto lleva (o no) a cabo una conducta determinada. En el contexto familiar una concreción de este castigo puede materializarse de diversas formas
4. *Mandato negativo secundario*: se produce en el nivel analógico o relacional de la comunicación. Consiste en una orden abstracta, posiblemente no verbal, que se contradice con el mandato negativo primario
5. *Mandato negativo terciario*: Este implica que el sujeto no puede metacomunicarse; es decir, hablar sobre la incongruencia entre los mandatos primario y secundario o de los niveles de contenido y de relación. Aparece en ocasiones y cuando se da esta tercera petición impide que el receptor pueda escapar del dilema. Es más, en su formulación básica se sostiene que las dobles exigencias dejan a la persona sin capacidad de comunicación o

reacción ante la presión del grupo, cuyo campo de comunicación no puede abandonar.

Según Bateson, el conjunto completo de los ingredientes deja de ser necesario cuando la “víctima” aprendió a percibir su universo bajo patrones de doble vínculo (Bateson, 1976), casi cualquier parte de una secuencia de doble vínculo puede resultar entonces suficiente para precipitar el bloqueo en la interacción/comunicación, por ello se sostiene igualmente que la interacción/la comunicación establecida de forma reiterada sobre paradojas describe un contexto de habituales callejones sin salida en la comunicación, impuestos unos a otros por personas que se encuentran dentro de un sistema de relación (Musitu 2006).

Por lo señalado es fácil deducir que través de este marco teórico se ponga también el énfasis en los procesos de aprendizaje fomentados por la interacción comunicativa pues se asume que las *instrucciones paradójicas* son la causa de la incoherencia de la conducta del receptor de éstas (Watzlawick et al., 1981). Sobre esta base, desde la Teoría del Double Bind se está dando cuenta, por tanto, del efecto pragmático de la comunicación en las situaciones interpersonales y se señalan evidencias de que a través de ella se dificulta tanto el aprendizaje de pautas-disposiciones de conducta como la interacción del grupo familiar (Bateson, 1972; Bateson et al. 2005; Watzlawick et al., 1981). Al respecto cabe señalar dos cuestiones relevantes. Por una parte, lo que se acaba de plantear permite que no pase desapercibido el hecho de que considerado el grupo familiar como configuración sistémica se estaría dando cuenta de que por encima de su apariencia fenomenológica de contacto entre personas del pequeño grupo la comunicación puede revelar el carácter colectivo de pautas a un nivel macro más amplio (Baecker, 2017; Watzlawick et al., 1981). Por otra parte, se indica que las dificultades de aprendizaje a las que se hace alusión se producirán básicamente por dos razones. En primer lugar, los problemas de aprendizaje se darían porque el nivel metacomunicativo en una secuencia de doble vínculo tiene dificultades de emplearse con éxito y con ello se bloquea toda posibilidad de feed-back entre las partes, condición necesaria para una “buena” comunicación y también para favorecer lo que se ha de aprender. La

segunda razón, no menos importante que la anterior, es que desde el patrón comunicativo doble vincular se dificulta la discriminación efectiva entre acontecimientos, debido a que los marcadores de contexto y lo que ellos deben significar para el padre-madre-hijo-hija se vuelven engañosos y, ante este proceso, pongamos por caso el menor, se encuentra en una situación que, para resolver, debe conjeturar o apostar al azar (Bateson, 1972; Bateson et al. 2005).

3.2. Práctica discursiva familiar y parentalidad positiva desde la TAD

La Teoría del Double Bind, aplicada al análisis o al desarrollo de los estilos parentales, está abierta a todo estilo parental ocupado y preocupado por el ejercicio de una parentalidad positiva y educativa, aunque desde este trabajo se ha tomado como referencia la TAD. La razón es obvia y está vinculada a que, como se ha señalado, este es un marco teórico desde el cual la comunicación entre los progenitores/menores también es un elemento clave puesto que sobre el particular la teoría establece que para sostener los principios (dimensiones) que la sustentan es necesario contar con *un discurso parental preciso y claro*. Obviamente, ello deriva en que, desde la TAD, una cuestión relevante viene dada porque en el análisis de la concepción e implementación de la parentalidad positiva se propone como necesaria la realización de un posicionamiento preciso de las *prácticas discursivas/interactivas* que se han de dar en las familias.

Así pues, un análisis referido al estilo parental vehiculado a través de las prácticas discursivas en las dimensiones autonomía-estructura-apoyo/afecto, tal como las conceptualiza la TAD y según refieran los patrones comunicativos-interactivos doble vinculares, tal como los vehiculan los progenitores, es pertinente por las siguientes razones, todas vinculadas a las dimensiones que conforman el modelo parental.

La primera razón es que desde la TAD se establece para el desarrollo parental la puesta en práctica de *un proceso de monitorización* que se sustenta, como hemos indicado, en proporcionar mensajes claros. De hecho, así se aporta al núcleo familiar de *estructura*, una dimensión

que se materializa sobre la previsibilidad y la retroalimentación positiva. Quedan por tanto al margen de este estilo parental el fomento del entorno caótico y lo que conlleva de imprevisibilidad, así como la provisión de fomento de la motivación extrínseca, lo cual elimina de facto los imperativos “categóricos” y los refuerzos/castigos como patrón base del ejercicio parental.

La segunda es que se pretende promover *el desarrollo a la autonomía*, y este aspecto se sustenta dando oportunidades de elección personal, iniciativa y participación. El trabajo en esta dimensión invita a desarrollar el pensar, actuar, etc., sobre el entrenamiento progresivo del menor de la capacidad deliberativa establecida en un proceso de comunicación abierto y empático.

Por último, la tercera dimensión promueve el *apoyo/afecto*, entendiendo que en el grupo familiar han de establecerse sentimientos de conexión y afinidad, dando cuenta de que en la relación familiar el-la menor cuenta. Aquí la relación con el otro significativo y, por tanto, la comunicación con él alude, cuanto menos, a evitar situaciones de imposibilidad metacomunicativa.

En síntesis, cabría exponer, de modo general, que a priori si se desarrolla un estilo de parentalidad siguiendo la TAD no cabría la posibilidad de plantear como aconsejable la implementación de patrones discursivos doble vinculares porque éstos no promueven la autonomía, no aportan un entorno estructurado, ni el afecto.

Sobre esta base atendiendo a la dimensión pragmática hablando en términos de potenciales dificultades y tomando como referencia la Teoría del Double Bind como elemento representativo de la existencia de fallos, puntos críticos en el proceso de comunicación y por tanto, como uno de los elementos explicativos de la consistencia de un estilo parental, cabe plantear que en el proceso de socialización familiar puede estar ocurriendo que se esté pretendiendo transmitir un estilo de socialización familiar o bien, una dimensión o varias dimensiones parentales que se quieran desarrollar de él, y se den dos fenómenos problemáticos distintos.

Por un lado, puede que se vehiculen mensajes dobles vinculares porque no se sabe desarrollar un estilo de comunicación claro, esto sucedería si digo "A" cuando quiero decir "No A". Por otra parte, también puede estar ocurriendo que se estén transmitiendo mensajes dobles vinculares y que éstos sean el indicio de que el estilo o dimensión-dimensiones parentales que se quieren desarrollar en el proceso de socialización familiar no estén claros para el padre y/o la madre. Es decir, digo "A" y "no A" porque no tengo claro lo que deseo decir-transmitir. En este caso, nos acercamos a un problema de contenido que se vincula directamente con el núcleo de la concepción educativa y el estilo de parentalidad positiva del que los progenitores quieren partir. Con relación a estas dos posibilidades ha de señalarse que lógicamente, las implicaciones de intervención y orientación familiar, en uno y otro caso, se darían por razones distintas. A pesar de ello ambos procesos serían entendidos como prueba de que se da un problema en el proceso de comunicación entre padre-madre-hijo-hija y, por tanto, se estaría hablando de la existencia de dificultades en el proceso de socialización y de configuración o puesta en práctica de este estilo parental o una o varias dimensiones de éste. En todo caso, la dimensión práctica del proceso, tal como se ha hecho desde otras investigaciones, sería constatada por la redundancia de patrones comunicativos/interactivos, pues la existencia de estas configuraciones constituye la mejor explicación del funcionamiento interno de la dinámica familiar (Watzlawick et al., 1981). De tal modo que, si se quiere ofrecer un asesoramiento familiar a los progenitores, ha de partirse de la base de que teniendo en cuenta los componentes de las dimensiones de la parentalidad de la TAD las posibilidades de darse una práctica discursiva/interactiva doble vincular está sujeta a múltiples combinaciones establecidas por las dimensiones que conforman el modelo, según se tome como referencia a cada progenitor o a ambos conjuntamente, sobre la ambigüedad que desarrolla en la transmisión de mensajes relativos al *apoyo a la autonomía*, la configuración de *estructura* o el desarrollo de la *dimensión afectiva* en aras a satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y sentido de pertenencia. Si esto es así, lo es también que en cada una de estas dimensiones se pueden ofrecer pautas

para que los padres y las madres reflexionen sobre su práctica discursiva, para que estos tomen conciencia de qué se quiere transmitir y cómo se ha de hacer, con el objeto de enseñar-aprender a comunicar bien con sus hijos-hijas, tomando como base la idea de que es importante minimizar, la posibilidad de vehicular mensajes doble bind en el proceso de comunicación familiar pues su presencia, por las razones indicadas, se percibe como un obstáculo que dificulta la consecución de las necesidades básicas que promueven el crecimiento, la integridad y el bienestar personal del menor, así como el desarrollo de una interacción familiar de calidad.

Hemos de saber que sí, por ejemplo, soy un progenitor que quiere promover la *estructura*, nuestra aprobación y apoyo dirigido a transmitir un mensaje claro deberán recibirlo, a través del discurso en uno o ambos niveles -digital y analógico- por parte de aquellos que en el grupo familiar interactúan comunicativamente con el menor, esto es, al menos ambos progenitores.

Así mismo, por otra parte, tomando como referencia lo señalado previamente, en un prototipo de práctica discursiva, si queremos reconocer la configuración de un mensaje doble bind, pongamos por caso, al monitorizar una decisión del menor sobre el uso del móvil encontraríamos los siguientes elementos (Cuadro 2).

La interpretación de este ejemplo ha de hacerse teniendo en cuenta que tal como hemos referido, según Bateson, el conjunto completo de los ingredientes para generar una interacción establecida sobre mensajes doble bind deja de ser necesario cuando el menor ha aprendido a percibir su universo bajo patrones doble vínculo. En este caso, cualquier parte de la secuencia puede resultar suficiente para que el menor perciba la posibilidad de bloqueo en la comunicación.

Podemos encontrar y plantear fallos comunicativos de este tipo en la implementación de un estilo parental en cualquiera de las tres dimensiones que plantea la TAD. Esto puede suceder de diversas formas, una de ellas es establecer la incoherencia de mensajes en los dos niveles jerárquicos de la comunicación -nivel digital-nivel analógico- (Cuadro 3).

Cuadro 2: Caso de situación familiar establecida sobre mensajes double bind

Dimensión parental	Actuación parental <i>Reglamentación</i>	Insatisfacción necesidad básicas del menor
Provisión de estructura <i>Supervisión y monitorización de conducta</i>	Mandato negativo primario <i>“Hijo/hija estás todo día con el móvil. Ya te expliqué las razones por las que esto no puede ser, hoy no conviene que lo uses más”</i>	Competencia
	Experiencia recurrente <i>Lanzo este tipo de mensaje cada vez que veo a mi hijo/hija con el móvil</i>	
	Mandato negativo secundario <i>Establezco este discurso con mi hijo/hija mientras durante el día yo recurro al móvil de forma intermitente y continuada</i>	
	Mandato negativo terciario <i>Tengo avisado a mi hijo/hija que lo que yo haga respecto al uso del móvil es algo que no le compete discutir</i>	

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3: Práctica discursiva parental double bind según la TAD

Dimensiones parentales	Nivel digital/Nivel Analógico	Paradoja Pragmática
Apoyo a la autonomía Dar oportunidades de elección personal iniciativa y participación	<i>¡Se autónomo!</i>	Un imperativo para promover la <i>autonomía</i> genera <i>dependencia</i>
Provisión de estructura Supervisión y monitorización de conducta	<i>No hagas como yo (padre) y se ordenado</i>	En el nivel digital se expresan dos mandatos contrarios (<i>estructura-chaos</i>)
Aporte de afecto y cuidado Establecer sentimientos de conexión y afinidad	<i>¡Con lo que yo te quiero (madre), para lo poco que nos vemos, no me das ni un beso!</i>	El nivel digital contradice el mensaje del nivel analógico (<i>afecto-frialdad</i>)

Fuente: Elaboración propia.

Tomando como referencia la propuesta batesoniana cabe plantear, en suma, que una práctica discursiva de este tipo denota fallos de comunicación y éstos ser indicio de una cismogénesis, una crisis. Por lo tanto, desde una perspectiva de intervención educativa es necesario tener presente que ha de defenderse la idea de que el desarrollo de la parentalidad positiva requiere plantear, cuanto menos, pautas de comunicación cuyas reglas se observan en la comunicación exitosa si éstas se establecen o problemático si no es así. Esta cuestión la consideramos

crucial pues en este punto, por otra parte, ha de asumirse con los teóricos de la comunicación que ambas posibilidades son una cuestión que afecta a la conducta/disposición de conducta y lo que aprendemos sobre ella, debido al peso que tiene el proceso de retroalimentación, sobre el que se configura la comunicación en la familia, en sus dos dimensiones (negativa, positiva). Por esta razón ha de considerarse que el análisis e implementación de las prácticas discursivas familiares es una aportación que puede ayudar a mejorar los programas formativos que pueden desarrollarse en el ámbito de la Pedagogía Familiar. Por la misma razón, entendemos que el concepto de doble bind actualmente es importante como un ejemplo de propuesta analítica y pragmática válida para abordar una de las complejidades de la comunicación dentro del grupo familiar que no se debe desatender.

4. El apoyo parental en la promoción de la parentalidad positiva: recursos y herramientas

Tradicionalmente, el ejercicio competente de la parentalidad se daba por sentado en todas las familias, excepto en aquellos casos problemáticos en que las figuras parentales incurrieran en comportamientos inadecuados, incluso de abandono o maltrato. En la visión actual, el ejercicio positivo de la parentalidad requiere de un conjunto de competencias que se pueden adquirir mediante apoyos psicoeducativos y comunitarios (Hidalgo et al., 2023). Ahora bien, dichos apoyos van a diferir en intensidad y modalidad en cada caso (visita domiciliaria, atención grupal o intervención comunitaria). Las familias no solo requieren apoyos con finalidad recuperadora o terapéutica sino, sobre todo, con una finalidad preventiva y de promoción del desarrollo de todos los miembros (Rodrigo et al., 2022).

Nuestra propuesta adopta dicho modelo en el ámbito de atención a las familias basado en enfoque evolutivo-educativo y comunitario y cuyo eje es el trabajo en *prevención y promoción*. Trabajar en prevención (Rodrigo et al., 2015) supone poner en marcha medidas orientadas a minimizar la influencia de los factores de riesgo y potenciar la influencia de los factores de protección del entorno de las familias, permitiendo la realización de una gran variedad de acciones que pueden desarrollarse en

uno o varios niveles de intervención (primaria, secundaria y terciaria). De igual modo, trabajar en promoción corresponde a aquellas acciones que pretenden incrementar las competencias y resiliencia de las familias para que puedan satisfacer sus necesidades, resolver situaciones problemáticas y movilizar recursos para mejorar la autonomía y el control de la vida propia. Son diversas las características que definen dicho enfoque –en el marco de las políticas europeas sobre parentalidad positiva llevadas a cabo por el Consejo de Europa- frente a los modelos tradicionales centrados en el déficit y el riesgo (Cuadro 4).

Cuadro 4: Características diferenciales entre el enfoque basado en el déficit y el riesgo y el enfoque basado en la prevención y promoción

Enfoque basado en el déficit y el riesgo	Enfoque basado en la prevención y promoción
. Reactivo y finalista	. Proactivo y del proceso
. Identifica deficiencias y riesgo	. Identifica fortalezas y protección
. Es prescriptivo con las familias	. Es colaborativo con las familias
. Proporciona recursos solo para los grupos de riesgo	. Proporciona recursos normalizadores
. Foco centrado en los individuos	. Foco contextual y comunitario
. Cambio centrado en comportamientos	. Cambio centrado en relaciones e interacciones
. Visión negativa de las familias	. Visión positivas de las familias

Fuente: Rodrigo et al., 2015.

El *enfoque basado en el déficit y el riesgo* interviene con los casos de familias en crisis, en alto riesgo (servicios reactivos), a demanda de los usuarios de modo que se trata de una intervención finalista. Se trata de identificar problemas y deficiencias y los profesionales prescriben lo que las familias deben hacer. Se asume que los recursos para mejorar las situaciones deben ser específicos, con el riesgo de estigmatizar y la familia es vista como el principal factor causal de lo que ocurre al menor. Por el contrario, el *enfoque basado en la prevención y la promoción* se trabaja con gran variedad de casos y niveles de riesgo (servicio proactivo), con familias “en proceso de”, que están viviendo situaciones que se prevén pueden entrañar riesgos antes de que se hayan producido problemas importantes (es el caso de situaciones de divorcio, transición a la adolescencia, entrada en la escuela infantil, discapacidad, etc). Tiene una

visión más positiva de los progenitores y se trata de atender sus necesidades para que puedan mejorar el ejercicio de la parentalidad.

Las medidas de apoyo pueden implicar información u orientación, talleres o programas estructurados, intervención individual o familiar, redes de autoayuda o de profesionales, entre otros. Los programas basados en evidencias, recurso de apoyo familiar consolidado, son programas psicoeducativos y comunitarios que han cumplido con unos estándares de calidad entre los que se encuentran los siguientes: una teoría de base científica, un diseño de investigación rigurosa, una alta calidad en la implementación del programa, una adecuada capacitación profesional, el proceso de evaluación seguido y de los resultados de su impacto, entre otros (Orte et al., 2020; 2022). En los últimos años, somos conocedores de un importante número de programas de apoyo familiar y, dicho trabajo, está teniendo una importante proyección internacional gracias a la Red Europea de Apoyo Familiar [European Family Support Network]¹ -EurofamNet- que está realizando avances significativos en ámbitos tales como la conceptualización y análisis de la puesta en marcha de políticas y servicios de apoyo familiar en Europa; estándares de calidad

¹EurofamNet, la Red Europea de Apoyo Familiar [European Family Support Network] es una red construida mediante un proceso participativo, basada en evidencias y de carácter multidisciplinar, financiada durante cuatro años como acción COST (CA18123) por el programa de la agencia de Cooperación en Ciencia y Tecnología (European Cooperation in Science and Technology Programme). Coordinada desde España, participan más de 35 países y 172 investigadores e investigadoras, profesionales, gestores políticos y representantes del tercer sector. La actividad se centra en la investigación, práctica y políticas en materia de apoyo familiar con ánimo de contribuir mediante acciones globales a afrontar a algunos de los retos actuales más salientes en Europa. En el marco de estas actuaciones un grupo de investigadores de 12 universidades españolas y miembros del equipo español que integra la red han llevado a cabo un estudio sobre los programas de apoyo familiar en España. La estrategia ha permitido identificar 57 programas desde el enfoque de la Parentalidad Positiva en los ámbitos de educación, sanidad, servicios sociales, comunidad (Rodrigo et al., 2022). Ver listado de programas en la Web de EurofamNet:

<https://eurofamnet.eu/toolbox/catalogue-family-support-programmes>

y buenas prácticas en el diseño, la implementación y evaluación de programas de apoyo familiar; y desarrollo de un marco estandarizado de competencias profesionales en materia de apoyo familiar (Hidalgo, et al., 2023; Rodrigo et al., 2022).

La intervención preventiva familiar procura construir recursos para que las familias puedan afrontar mejor las situaciones problemáticas y salgan fortalecidas. Es nuestra intención en estas páginas presentar un recurso de educación parental diseñado por el [Grupo ASOCED](#) sustentado en las teorías que venimos desarrollando y apoyado en un *modelo reflexivo competencial*; es decir, contribuir al logro de la parentalidad consciente, positiva, efectiva y bientratante que cristalice en unas prácticas parentales eficaces y eficientes, basada en la función reflexiva de los progenitores así como en el desarrollo de competencias parentales capaces de atender las necesidades de los menores y adolescentes.

Se trata de la [“Guía para promover una parentalidad positiva. Estrategias educativas de apoyo para padres y madres con hijos e hijas entre 0-12 años de edad”](#) (Torío et al., 2022b),



un material práctico que sigue una estructura clara e intuitiva a la vez que sugerente y a la que puede accederse a través del código QR contiguo. La misma, persigue conseguir que los progenitores se sientan acompañados en la tarea de educar a sus hijos e hijas y reforzar aquellas concepciones y comportamientos que resultan adecuados para la educación de los menores y para su desarrollo integral y, sin duda, fortalecer a la familia en su conjunto.

Aun cuando está pensada para familias con hijos e hijas con edades comprendidas entre 0-12 años de edad que deseen formarse e informarse sobre la tarea de educar desde la Parentalidad positiva, puede ser de interés para el profesorado de las etapas de Educación Infantil y Primaria o cualquier profesional que trabaje con familias con menores de dichas edades (centros educativos, servicios sociales, servicios de orientación, ONGs, centros de salud, dispositivos de atención a las familias, etcétera).

Toda la Guía se ordena teóricamente sobre la intención de fomentar un modelo de educación experiencial (Torío, 2018); no se ofrecen recetas y fórmulas estandarizadas o contenidos teóricos, ni se trata de impartir un entrenamiento en técnicas. Los progenitores están llamados a reflexionar y analizar sus prácticas educativas, sus creencias e ideas previas para construir y desarrollar mejores estrategias educativas. En ella se ofrecen pautas para enseñar-aprender el desarrollo de prácticas discursivas familiares que eludan la posibilidad de la construcción de discursos/interacciones dobles vinculares. Todas las consignas teórico-prácticas que se presentan tienen la finalidad de apoyar a los progenitores para que estos sean capaces de entender la importancia de fomentar en la familia la transmisión de mensajes claros, en aras a satisfacer las tres necesidades básicas que pretenden cubrirse desde la TAD (autonomía-estructura-apoyo/afecto) tal como desde dicho marco teórico se conceptualizan estas dimensiones.

5. Consideraciones finales

La complejidad de situaciones a las que se enfrentan las familias en el momento actual, junto a la diversidad de modelos familiares existentes y la corresponsabilidad que han asumido las instituciones hacen que se haya producido un cambio en la conceptualización de la tarea parental (Hidalgo et al., 2023). El enfoque presentado plantea una mirada nueva al ejercicio de la parentalidad, una nueva actitud de los progenitores teniendo una perspectiva positiva de su rol parental, el reconocimiento de establecer vínculos afectivos sanos, protectores y estables; una estructura organizada en rutinas y hábitos para la adquisición de normas y valores; una estimulación y oportunidades de aprendizaje en familia y apoyo escolar; facilitar una mayor comunicación familiar y construir relaciones más fuertes y positivas; un reconocimiento de logros y capacidades en el proceso de desarrollo y que estén inmersos en un entorno no tóxico de violencia de todo tipo (Daily, 2012, citado por Rodrigo et al., 2022).

Desde la positividad se plantea así mismo el peso que tiene en la interacción familiar las prácticas discursivas que se vehiculan en ella. Como en otros espacios o grupos, la comunicación es un proceso por el que la familia vehicula información, a través del cual se enseña-aprende y, por

tanto, ha de ser tenido en cuenta como elemento que contribuye a generar o fomentar disposiciones de conducta. Se sigue la línea Batesoniana por el acento que este marco teórico pone en los procesos comunicativos-interactivos desde una perspectiva amplia y especialmente porque enfatiza la relevancia que pueden tener en la dinámica familiar los mensajes inconsistentes, ambiguos, paradójicos, referidos a nuestro campo, en calidad de elementos obstaculizadores del ejercicio de la parentalidad positiva.

En síntesis, hay que continuar trabajando en la línea establecida para garantizar el derecho que los menores y adolescentes tienen a vivir en una familia que reciba los apoyos suficientes y de calidad para su adecuado cuidado, desarrollo y protección (Hidalgo et al., 2023).

6. Referencias bibliográficas

- Abajo, J., y Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Recerca*, 11, 71-92. Recuperado de <https://bit.ly/2GKP16V>
- Akcinar, B. y Baydar, N. (2014) Parental control is not unconditionally detrimental for externalizing behaviors in early childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 118-127.
[Doi: 10.1177/0165025413513701](https://doi.org/10.1177/0165025413513701)
- Alto, E., Galián, M. D. y Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología* 23(1), 33-40.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/23231>
- Álvarez-Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de la implicación familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30.
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Álvarez-Blanco, L. (2022). Parentalidad positiva y posmodernidad: desafíos actuales, En S, Rivas y C. Beltrán (Coords.). *Parentalidad positiva. Una mirada a una nueva época*. (pp. 29-46). Pirámide.
- American Society for the Positive Care of Children (2019). *What is positive parenting?* <https://bit.ly/4aeQEbD>
- Baecker, D. (2017). Teorías sistémicas de la comunicación. *MAD*, (37), 1-20.
<https://doi.org/10.5354/0719-0527.2017.47267>

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de *evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Carlos Lohlé-Lumen.
- Bateson, G. (1976). Foreword. En C. Sluzki y D. Ransom (Eds.), *Double Bind: The Foundation of the Communication Approach in the Family* (pp.113-149). Grund and Stratton.
- Bateson, G. (1993). El nacimiento de una matriz o doble vínculo y epistemología. En M. Berger (Ed.), *Más allá del doble vínculo* (pp. 53-79). Terapia familiar.
- Bateson, G., Birdswistell, R., Goffman, E., Hall, E., D. Jacson, D., Scheflen, A. E., Sigman, S. T., y Watzlawick, P. (2005). *La nueva comunicación*. Kairós.
- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., y Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1, 251-264.
<https://doi.org/10.1002/bs.3830010402>
- Bateson, G., y Ruesch, J. (1984). *Comunicación la matriz social de la psiquiatría*. Paidós.
- Beels, C. (2005). Entrevista a George Bateson. En G. Bateson., R. Birdswistell., E. Goffman., E. Hall., D. D. Jacson., A. E. Scheflen., S. T. Sigman y P. Watzlawick. *La nueva comunicación* (pp. 304-309). Kairós.
- Beiswenger, K. L. y Grolnick, W. (2010). Interpersonal and intrapersonal factors associated with autonomous motivation in adolescents' after-school activities. *Journal of Early Adolescence*, 30, 369-394.
<https://doi.org/10.1177/027243160933298>
- Bonds, D. D., Gondoli, D. M., Sturge-Apple, M. L. y Salem, L. N. (2002). Parenting stress as a mediator of the relation between parenting support and optimal parenting. *Parenting: Science and Practice*, 2(4), 409-435.
https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0204_04
- Campbell, J. y Handy, J. (2011). Bound to care: Custodial grandmothers' experiences of double bind family relationships. *Feminism & Psychology* 21(3), 431- 439.
- Climo, J., Terry P. y Lay, K (2002) Using the double bind to interpret the experience of custodial grandparents. *Journal of Aging Studies* 16(1), 19–35.
- Costa, S., Cuzzocrea, F., Gugliandolo, M. y Larcan, R. (2016). Associations between parental psychological control and autonomy support, and psy-

chological outcomes in adolescents: the mediating role of need satisfaction and need frustration. *Child Indicators Research*, 9, 1059-1076.
<https://doi.org/10.1007/s12187-015-9353-z>

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Eguiluz, L. (Comp.). (2004). *Terapia familiar su uso hoy en día*. Pax.

Esteve, J. M. (2010) *Educación. Un compromiso con la memoria*. Octaedro.

EurofamNet (20 de marzo de 2024): *Catalogue of family support programmes*.
<https://eurofamnet.eu/toolbox/catalogue-family-support-programmes>

Farillie, A. y Frisancho, D. (1998). Teoría de las interacciones familiares. *Revista de Investigación en Psicología* 1(2), 41-74.

Farkas, M. S. y Grolnick, W. (2010) Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34, 266-279. [Doi: 10.1007/s11031-010-9176-7](https://doi.org/10.1007/s11031-010-9176-7)

García-Castro, A., Saneleuterio, E. y García-Ramos, D. (2016). Descripción y propuesta de intervención en las situaciones de doble vínculo en las interacciones metalingüísticas entre profesor y alumno, En Castejón, J. L. (Coord.). *Psicología y Educación: presente y futuro* (pp. 1103-1110). ACIPE.

Griffith, S. y Grolnick, W. (2014). Parenting in Caribbean families: a look at parental control, structure, and autonomy support. *Journal of Black Psychology*, 40, 166-190. <https://doi.org/10.1177/0095798412475085>

Grolnick, W. (2009) The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164-173. [Doi: 10.1177/1477878509104321](https://doi.org/10.1177/1477878509104321)

Grolnick, W. (2012) The relations among parental power assertion, control and structure. *Human Development*, 55, 57-64. [Doi: 10.1159/000338533](https://doi.org/10.1159/000338533)

Grolnick, W. S. y Pomerantz, E. M. (2009) Issues and challenges in studying parental control: toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165-170.

Grolnick, W.; Price, C.; Beiswenger, K. y Sauck, C. (2007) Evaluative pressure in mothers: effects of situation, maternal and child characteristics on autonomy supportive versus controlling behavior. *Developmental Psychology*, 43(4), 991-1002. Doi: 10.1037/0012-1649.43.4.991.

Grolnick, W., Rafettry-Helmer, J., Marbell, K., Flamm, E., Cardemill, E. y Sánchez, M. (2014). Parental provision of structure: implementation and correlates in three domains. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60(3), 355-384.

- Grolnick, W.; Raftery-Helmer, J.; Flamm, E.; Marbell, K. y Cardemil, E. (2015) Parental provision of academic structure and the transition to middle school. *Journal of Research on Adolescence*, 25(4), 668-684. [Doi: 10.1111/jora.12161](https://doi.org/10.1111/jora.12161).
- Guzzo, G.; Locascio, V.; Pace, U. y Zappulla, C. (2014) Psychometric properties and convergent validity of the dependency-oriented and achievement-oriented parental psychological control scale (DAPCS) with Italian adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1258-1267. Doi: 10.1007/S10826-013-9786-2.
- Haranburu, M. y Esteve, J. (2018). *Avances en comunicación sistémica y analógica*. <https://bit.ly/4anNsdT>
- Herrera, E., Brito, A.G., Pérez, J., Martínez, M^a T. y Díaz, A. (2001). Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes. *Universitas Tarraconensis*, 23(1-2), 44-57.
- Hidalgo, M.V., Balsells, M.A., Espinosa, M.A., Martín, J.C., Martínez-González, R.A. y Rodrigo, M.J. (2023). El trabajo con familias desde el enfoque de la parentalidad positiva. Recursos de apoyo y formación para profesionales. En C. Orte, B. Pascual y L. Sánchez-Prieto (Coords.). *La formación de los profesionales en programas de educación familiar: claves para el éxito* (pp. 153-170). Octaedro.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N. y Landry, R. (2005). A longitudinal study of relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73, 1215-1235. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00347.x>
- Joussemet, M., Landry, R. y Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology*, 49, 194-200. <https://doi.org/10.1037/a0012754>
- Kakihara, F. y Tilton-Weaver, L. (2009) Adolescents' interpretations of parental control: differentiated by domain and types of control. *Child Development*, 80(6), 1722-1738. [Doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01364.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01364.x)
- Kim, J. y Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of Interaction on children's engagement, implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education (TECSE)*, 24(1), 31-38. <https://doi.org/10.1177/02711214040240010301>.
- Kumpfer, K.L., Brown, J. y Whiteside, H.O. (2023). Formación de capacitadores de habilidades familiares en contextos de diversidad social y cultural: diez claves del éxito. En C. Orte, B. Pascual y L. Sánchez-Prieto (Coords.). *La*

formación de los profesionales en programas de educación familiar: claves para el éxito (pp. 75-89). Octaedro.

- Laurin, J. C. y Joussemet, M. (2017). Parental autonomy-supportive practices and toddlers' rule internalization: A prospective observational study. *Motivation and Emotion*, 41, 562-575. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9627-5>
- Levitt, M. R., Grolnick, W. S., Caruso, A. J. y Lerner, R. E. (2020). Internally and Externally Controlling Parenting: Relations with Children's Symptomatology and Adjustment. *Journal of Child Family Studies*, 29, 3044-3058. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01797-z>
- Linares, J. L. (2012). *Terapia familiar ultramoderna: La inteligencia terapéutica*. Herder.
- Ludewig, K. (2010). *Bases teóricas de la terapia sistémica*. Herder.
- Mageau, G.; Bureau, J.; Ranger, F.; Allen, M.P. y Soenens, B. (2016) The role of parental achievement goals in predicting autonomy-supportive and controlling parenting. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 1702-1711. [Doi: 10.1007/s10826-015-0341-1](https://doi.org/10.1007/s10826-015-0341-1).
- Mantzouranis, G.; Zimmermann, G.; Mahaim, E. B. y Favez, N. (2012) A further examination of the distinction between dependency-oriented and achievement-oriented parental psychological control: psychometric properties of the DAPCS with French-speaking late adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 726-733. [Doi: 10.1007/s10826-011-9525-5](https://doi.org/10.1007/s10826-011-9525-5).
- Marbell, K. N. y Grolnick, W. (2013) Correlates of parental control and autonomy support in an interdependent culture: a look at Ghana. *Motivation and Emotion*, 37, 79-92. [Doi: 10.1007/s11031-012-9289-2](https://doi.org/10.1007/s11031-012-9289-2).
- March Cerdá, M. X. y Orte Socas, C. (Coords.) (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Octaedro.
- Mauras, C., Grolnick, W. S. y Friendly, R. (2013). Time for «the talk»... Now what? Autonomy support and structure in mother-daughter conversations about sex. *Journal of Early Adolescence*, 33, 458-481. <https://doi.org/10.1177/0272431612449385>
- Muchielli, A. (1998). *Psicología de la comunicación*. Paidós.
- Musitu, G. (2006). La comunicación familiar desde la perspectiva sistémica. En Y. Pastor (Coord.), *Psicología social de la comunicación: aspectos básicos y aplicados* (pp. 161-177). Pirámide.

- Niemiec, C.; Lynch, M.; V Ansteenkiste, M.; Bernstein, J.; Deci, E. y Ryan, R. (2006) The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: a self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775. [Doi: 10.1016/j.adolescence.2005.11.009](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.11.009).
- Ogbu, J. (2003). *Black American Students in an Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ogbu, J. (2004). Respuestas de las minorías a la experiencia escolar. *Boletín de Enseñantes con Gitanos*, 25, <https://bit.ly/2lFiM37>.
- Orte, C., Ballester, Ll. y Amer, J. (eds.). (2020). *Educación familiar. Programas e intervenciones basadas en la evidencia*. Octaedro.
- Orte, C., Marsiglia, F.F. y Amer, J. (eds.). (2022). *Programas de familia para la comunidad. Buenas prácticas en implementación de intervenciones basadas en la evidencia*. Octaedro.
- Palacios, M., Villavicencio, F., y Mora, C. (2015). Evaluación de los estilos educativos familiares en la ciudad de Cuenca, *Mascaná*, 16(2), 288-293.
- Raftery-Helmer, J. y Grolnick, W. (2015) Children's coping with academic failure: relations with contextual and motivational resources supporting competence. *Journal of Early Adolescence*, 1-25. [Doi: 10.1177/0272431615594459](https://doi.org/10.1177/0272431615594459).
- Repáraz, C., Rivas, S., Osorio, A. y García-Zavala, G. (2021). A Parental Competence Scale: dimensions and their Association with adolescent outcomes. *Frontiers in Psychology*, 12, 652884. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652884>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). The «what» and «Why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. <https://doi.org/10.1207/S15327965PLI11040>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford.
- Rodríguez Meirinhos, A. (2019). *Necesidades de apoyo de las familias con adolescentes que padecen enfermedades mentales. Promoción de una parentalidad positiva* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla].
- Rodríguez-Menéndez, C., Viñuela-Hernández, M. P. y Rodríguez-Pérez, S. (2018). Hacia una nueva conceptualización del control parental desde la teoría de la autodeterminación. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 30(1), 179-199. <https://doi.org/10.14201/teoredu301179199>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín-Quintana, J. C., Byrne, S. y Rodríguez, B. (coords.). (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.

- Rodrigo, M. J., Hidalgo, V., Martín-Quintana, J. C., Bernedo, I.M, Byrne, S., Orte, C. y Jiménez, L. (2022). Programas de apoyo familiar basados en evidencias desde el enfoque de la Parentalidad Positiva en España. En C. Orte, J, Amer y V. Quesada (Coords.), *Avances y desafíos en la educación familiar. Programas basados en la evidencia científica* (pp. 73-89). Tirant Humanidades.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Hidalgo, V., Martín-Quintana, J. C., Martínez-González, R. A., Ochaita, E., Balsells, M. A. y Arranz-Freijo, E. B. (2018). National agency-university partnership for a web-based positive parenting policy and evidence-based practices. *Early Child Development Care*, 188, 1620-1633. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1490898>.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C., Ryan, R. y Deci, E. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45, 1119-1142. <https://doi.org/10.1037/a0015272>
- Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 506-517.
- Seif, F. Y. (2012). Communication across Cultural Boundaries: Learning from and With Others through Dialogical Semiospheres. Proceedings of the 10th World Congress of the International Association for Semiotic Studies (IASS/AIS). En P. Couto, G. Enriquez, A. Passeri y J-M. Paz-Gago (Coords.), *Culture of Communication-Communication of Culture* (pp. 1533-1542). Universidad de la Coruña.
- Sher-Censor, E., Parke, R. y Coltrane, S. (2011). Parents' Promotion of Psychological Autonomy, Psychological Control, and Mexican-American Adolescents' Adjustment. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 620-632. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9552-3>
- Skinner, E., Johnson, S. y Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: a motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5, 175-235. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327922par0502_3
- Soenens, B.; Vansteenkiste, M.; Lens, W.; Luyckx, K.; Goossens, L.; Beyers, W. y Ryan, R. (2007) Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633-646. [Doi: 10.1037/0012-1649.43.3.633.](https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.633)

- Soenens, B., Vansteenkiste, M. y Luyten, P. (2010). Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: distinguishing between dependency-oriented psychological control and achievement-oriented psychological control. *Journal of Personality*, 78(1), 217-256. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00614.x>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. y Sierens, E. (2009). How are parental psychological control and autonomy-support related? A cluster-analytic approach. *Journal of Marriage and Family*, 71, 187-202. <https://psyc-net.apa.org/doi/10.1111/j.1741-3737.2008.00589.x>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. y Van Petegem, S. (2014). Let us not throw out the baby with the bathwater: Applying the principle of universalism without uniformity to autonomy-supportive and controlling parenting. *Child Development Perspectives*, 0, 1-6. <https://doi.org/10.1111/cdep.12103>
- Thompson, M. J., Raynor, A., Cornah, D., Stevenson, J., y Sonuga-Barke, E. J. S. (2002). Parenting behavior described by mothers in a general population sample. *Child Care Health & Develoepment*, 28(2), 149-155. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2002.00258.x>
- Torío, S. (2017). ¿Cómo educar? ¿Lo estamos haciendo bien? Contribuyendo al actual debate de la literatura acerca del estilo educativo parental óptimo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 9-18.
- Torío, S. (2018). La educación parental desde el enfoque de la parentalidad positiva. modalidades y recursos en la etapa de la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(2), 17-39. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5194>
- Torío-López, S., Fernández-García, C.Mª, Inda-Caro, M., Viñuela-Hernández, M.P., García-Pérez, O., Rodríguez-Menéndez, M.C., Martínez-García, M.L., Rodríguez-Álvarez, M. y Rivoir-González, M.E. (2022b). *Guía para promover una Parentalidad Positiva. Estrategias educativas de apoyo para padres y madres con hijos e hijas entre 0-12 años de edad*. Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/65667>
- Torío, S., Inda-Caro, Mª. M., y Fernández García, C. Mª. (2015). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio. *Aula Abierta*, 44(3), 31-37. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.05.001>

- Torío, S., Peña, J. V., y Hernández, J. (2012). Primeros resultados de la aplicación y evaluación de un programa de educación parental: Construir lo cotidiano. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 343-368. <https://doi.org/10.14201/eks.9012>
- Torío, S., Peña, J. V., Inda-Caro, M., Fernández C. M^a, y Rodríguez, M^a del C. (2015). Evaluation of the Building Everyday Life positive parenting programme. *Journal of Children's Services*, 10(2), 173-184. <https://doi.org/10.1108/JCS-07-2014-0035>
- Torío, S., Peña, J.V., y Rodríguez, C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y fundamentación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178. <https://doi.org/10.14201/988>
- Torío, S., Peña, J. V., Rodríguez, M. C., Fernández, C. M., Molina, S., Hernández, J., e Inda-Caro M^a de las M. (2013). *Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental*. Octaedro.
- Torío, S., Rodríguez, C. y García, O. (2022a). La parentalidad positiva y la teoría de la autodeterminación: un avance en la formación parental. En S. Rivas Borrell y C. Beltramo (Coords.). *Parentalidad positiva. Una mirada a una nueva época* (pp. 47-65). Pirámide.
- Trilla, J. (1993). *La Educación Fuera de la Escuela: Ámbitos no formales y educación social*. Ariel.
- Trovaio, S. (2016). Culture, ambivalence, and schismogenesis: Mothering double binds and gendered identities within Cape Verdean and Indian migrant families (Portugal). *Culture & Psychology*, 22(2), 232-253. <https://doi.org/10.1177/1354067X15606979>
- Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K. y Kitamura, T. (2014). The impact of authoritative, authoritarian, and permissive parenting styles on children's later mental health in Japan: Focusing on parent and child gender. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 239-302. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9740-3>
- Van der Kaap-Deeder, J.; Vansteenkiste, M.; Soenens, B.; Loeys, T.; Mabbe, E. y Gargurevich, R. (2015) Autonomy-supportive parenting and autonomy-supportive sibling interactions: the role of mothers' and siblings' psychological need satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-15. [Doi: 10.1177/0146167215602225](https://doi.org/10.1177/0146167215602225).
- Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B. y Mabbe, E. (2017). Children's daily well-being: the role of mothers', teachers', and siblings'

- autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, 53, 237-251. <https://doi.org/10.1037/dev0000218>
- Van Petegem, S.; Vansteenkiste, M. y Beyers, W. (2013) The jingle-jangle fallacy in adolescent autonomy in the family: in search of and underlying structure. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 994-1014. [Doi: 10.1007/s10964-012-9847-7](https://doi.org/10.1007/s10964-012-9847-7).
- Watzlawick, P., Beavin, J., y Jackson, D. (1981). *Teoría de la Comunicación humana*. Herder.
- Zambrano-Mendoza, G. K. y Vigueras-Moreno, J. a. (2020). Rol familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 6(3), 448-473.

Agradecimientos: Financiación Ministerio de Universidades, Ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU), 2021. Contratos de Investigación en régimen de concurrencia competitiva. Referencia: Proyecto MU-22-FPU21/00250.

Proyecto de I+D+i " Generación de conocimiento" del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (convocatoria 2018) con el título: "Influencia del control y la estructura parental en el desarrollo integral en los menores de 6-12 años" [ICEPAD] Código del proyecto: PGC2018-095462-B-100.

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. EVOLUCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL ÁMBITO DE EDUCACIÓN

Stefany M. SANABRIA FERNANDES

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

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6112-3686>

Correo electrónico: stefany.sanabria@usc.es

Mónica RODRÍGUEZ SOMOZA

Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe)

Universidad de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación

Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-5164-2627>

Correo electrónico: monica.rodriquez.somoza@rai.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-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

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Evolución de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG)
 - 2.1. Primera generación: el enfoque caritativo-asistencial
 - 2.2. Segunda generación: el enfoque desarrollista
 - 2.3. Tercera generación: el enfoque crítico-solidario
 - 2.4. Cuarta generación: el enfoque de la educación para el desarrollo humano y sostenible
 - 2.5. Quinta generación: el enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global
3. Marco normativo de la ECG
 - 3.1. Desarrollo normativo de la ECG en el contexto nacional
 - 3.2. Desarrollo normativo de la ECG en el contexto internacional
4. Dimensiones y atributos de la ECG
5. Consideraciones finales
6. Referencias bibliográficas

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. EVOLUCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL ÁMBITO DE EDUCACIÓN

Stefany M. Sanabria Fernandes

Mónica Rodríguez Somoza

Silvana Longueira Matos

Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe)

Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

La aprobación en 2015 de la Agenda 2030 marcó un punto de inflexión en el enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global. Por primera vez se hace explícita la unión entre dos ámbitos que habían evolucionado a la par, pero en paralelo, la educación para el desarrollo sostenible (heredera del enfoque ambiental) y la Educación para la Ciudadanía Global (construida sobre la dimensión de justicia social).

Este trabajo se centra en la Educación para la Ciudadanía Global que, aun comprendiéndola en el marco de integración mencionado, ha contado con una evolución histórica ligado a la Educación para el Desarrollo, como un elemento integrado en la planificación de la Cooperación Internacional, un ámbito aplicado de intervención que ha sido desarrollado, sobre todo, por las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD) y bajo el amparo de las Administraciones Públicas, especialmente las vinculadas a los servicios de política internacional. Ambos enfoques, el de las entidades, que en su origen han aplicado la educación como una herramienta para otros fines, no como un ámbito con entidad propia, y el de las administraciones, predominantemente gestoras de la cooperación internacional, no de los sistemas educativos, han generado un perfil de Educación para la Ciudadanía Global particular.

En España, la Ley 23/1998 de Cooperación Internacional para el Desarrollo y la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la

Cooperación Española (Ortega, 2007; todavía en vigor) han utilizado el concepto de Educación para el Desarrollo (EpD), dejando una impronta que todavía tiene repercusiones en el ámbito de intervención. Los diferentes planes directores de la Cooperación Española han hecho evolucionar el marco conceptual hacia la tendencia marcada por la UNESCO, la reconocida como Educación para la Ciudadanía Global (ECG) (término de referencia para este trabajo) o Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM). La reciente Ley 1/2023 de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global, avanza hacia la propuesta de la Agenda 2030 y ya inserta el término Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global (EDSCG).

La Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación contempla la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria del sistema educativo español «incorporando 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». Se especifica que en esta denominación de incluye «la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social» (p. 6).

Por lo tanto, la ECG implica un marco conceptual y de intervención más amplio que el abordado en los epígrafes que se desarrollan en este capítulo, pero interesa especialmente la dimensión ligada a la Cooperación Internacional expuesta en los párrafos anteriores, como ámbito aplicado.

El capítulo se estructura en tres bloques de contenido fundamentales, el primero aborda la evolución de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en el ámbito de la Cooperación Internacional al

Desarrollo, a través de un breve recorrido por las cinco generaciones que aparecen cronológicamente, pero todavía coexisten en la actualidad. El segundo bloque aborda el marco normativo (nacional e internacional) y el tercero sobre las dimensiones o atributos que se atribuyen al concepto de ECG para facilitar su definición y delimitación.

2. Evolución de la educación para la ciudadanía global (ECG)

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) cuenta con más de cinco décadas de evolución y desarrollo. A lo largo de esta trayectoria se han producido cambios perceptibles en la interpretación del concepto y en el ejercicio de las prácticas en los distintos ámbitos de actividad en los que se desarrolla. Esta se dota de significado con el desempeño de las políticas y estrategias de los diferentes agentes que integran el sistema internacional de Cooperación Internacional y Ayuda al Desarrollo. Destacando el papel de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD), que, para configurar nuevos planteamientos y lograr un mayor compromiso de la sociedad, han ido articulando distintos modos de aproximarse a los diversos contextos sociales y educativos. Esta evolución histórica que han vivenciado tanto las ONGD como la ECG, transcurre de forma paralela con las transformaciones y los cambios de los concepto y ámbitos de intervención del desarrollo y de la cooperación internacional. Ha sido contextualizada en un modelo basado en generaciones propuesto por Korten (1987), cuyo recorrido se traza desde los años cincuenta hasta la actualidad, identificando cinco generaciones (Mesa, 2014) y, debatiéndose en el presente la posibilidad de una sexta etapa.

2.1. Primera generación: el enfoque caritativo-asistencial

La etapa precursora es la denominada caritativa-asistencial, extendida en la década de los cuarenta y los cincuenta. Durante estos años, la medida de desarrollo se circunscribía a los procesos de industrialización de los territorios. De esta manera, se consideraban *subdesarrollados* a los países que no habían conseguido alcanzar el modelo industrial de producción de los países *desarrollados*. Por lo tanto, las acciones solidarias

se reducían a exportar recursos, principalmente tecnológicos, para potenciar el crecimiento económicos de los países que no alcanzaban los estándares de bienestar consensuados. Para ello, se potenciaba una imagen catastrofista de las situaciones de emergencia, como la hambruna, los desastres naturales y las guerras, con el fin de recaudar fondos y proveer de ayuda material. Estas estrategias reforzaban la idea de dependencia de los países receptores ante la ayuda de los países donantes, “el paternalismo en el enfoque y el refuerzo de estereotipos en la práctica constituyeron los dos rasgos predominantes de las acciones de sensibilización en esta etapa” (Argibay y Celorio, 2005, p.18).

En las entidades, los resultados de estas campañas se traducían en un aumento significativo de personas asociadas, que, además de donar dinero y alimentos, apadrinaban a niños, niñas y adultos mayores, otorgándoles socialmente una estima como agentes altruistas y solidarios (Mesa, 2014; Longueira, 2018). En este contexto histórico, donde surge el enfoque de cooperación entre países, pero a falta de una reflexión crítica sobre el papel de los países del norte en las causas estructurales de las desigualdades, no se identifican los objetivos educativos, que después significarán a la ECG.

2.2. Segunda generación: el enfoque desarrollista

Durante los años 60, reconociendo las limitaciones del anterior enfoque, surgen las teorías desarrollistas de la mano de la creación del sistema internacional de cooperación y las agendas internacionales. El I Decenio de Naciones Unidas para el Desarrollo pone de manifiesto los nuevos estados poscoloniales, que pasan a ser destino de la ayuda de las organizaciones internacionales, generándose una mentalidad desarrollista con origen en (Mesa, 2014):

- El ámbito político: los estados poscoloniales potenciaron el modelo de consumo occidental basado en la industrialización de los territorios para conseguir la autodeterminación y la solución a la dependencia colonialista.

- El ámbito económico: a partir de supuestos sobre el modelo de industrialización de los países desarrollados, se pretenden las aportaciones de capital, tecnológicas y de conocimiento a los países en subdesarrollo con el fin de potenciar un rápido proceso de modernización.
- El ámbito ético y filosófico: se produce un evidente avance en el compromiso de diversos agentes vinculados a la iglesia con el cambio social.

Este enfoque aporta una visión más extensa de la realidad de los *países del Sur*, derivando dos corrientes principales. La primera continuista de la etapa anterior y de sus estrategias, como la difusión sobre las problemáticas de los países del Sur, como un medio para la recaudación de fondos. La segunda, da origen a las primeras estrategias bajo el marco de la ECG, tornando el discurso de la cooperación hacia un proyecto colaborativo menos asistencialista, y orientado a la automejora de los territorios que se comprometen a llevar a cabo acciones para su transformación, «se ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos» (Mesa, 2014). Sin embargo, este temprano enfoque de la ECG no profundiza en las razones estructurales de las desigualdades y el rol que ocupa en esto el Norte Global, ni cuestiona el enfoque eurocéntrico de desarrollo transnacional que potencia la modernización a través las aportaciones económica y tecnológica (Boni, 2011; Ortega, 2000).

2.3. Tercera generación: el enfoque crítico-solidario

En la década de los ochenta surge un enfoque más crítico y solidario, que da sentido y nombre a la tercera etapa de la evolución de la ECG. El activismo internacional que surge como oposición al apoyo gubernamental a conflictos bélicos en el sur global, potencia en la población un claro movimiento social e intelectual que da pie a la teoría de la dependencia. Los Movimientos de Liberación Nacional de los nuevos estados poscoloniales idean nuevos ejes de reflexión que señalan como razones exógenas al subdesarrollo, las acarreadas históricamente, como el imperialismo y la dominación colonial, cultural, tecnológica y económica. Con esto, se gesta un cambio de paradigma en la praxis de la cooperación internacional, influenciado por los grupos organizados de países de

América Latina y África. Entre estos, el Grupo de los 77¹ exigió un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI) más justo, una organización más equitativa del comercio internacional, y mejores condiciones de financiación del desarrollo, como la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) (Mesa, 2014).

En este contexto, surge uno de los cambios más significativos de la ECG, la creación de estructuras, metodologías y materiales que se incorporan a los currículos académicos (Argibay y Celorio, 2005). Influenciada su configuración por los enfoques más críticos que nacen de movimientos de renovación pedagógica como la Teoría Crítica de la Educación y las propuestas educativas de Paulo Freire, Iván Illich y Célestin Freinet. Además, se hace notoria la necesidad de integrar a otros agentes, como las instituciones públicas, sindicatos, asociaciones, agrupaciones universitarias y profesionales, que se comprometan e interactúen en los distintos procesos de la ECG. Algunos de los contenidos y objetivos que definen el estadio de madurez de la ECG en esta etapa son (Grasa, 1990, p. 103):

- El aprendizaje de la interdependencia. Basado en la comprensión de las condiciones de vida de los estados *en desarrollo* y las causas del *subdesarrollo*, desde una perspectiva global, relacionándolas con el rol internacional que han tenido los países industrializados.
- El fomento de actitudes favorables de la cooperación internacional. Esta vertiente se enlaza con la transformación política y económica de las relaciones internacionales.
- Un enfoque crítico con el modelo de desarrollo occidental. A partir de este momento emerge la *valoración del desarrollo*

¹ El Grupo de los 77 se organiza después de la primera Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD) en 1964. Se articula como un foro de países en desarrollo para «armonizar sus perspectivas sobre cuestiones económicas mundiales, desarrollar posiciones comunes sobre dichas cuestiones y promover ideas y estrategias nuevas para las negociaciones con los países desarrollados» (Dubey, s.f.).

apropiado para cada contexto, tomando en consideración dimensiones que van más allá de lo económico, y que incorpora la mirada de otras perspectivas, como la ambiental y la cultural.

- La valoración del cambio social.
- Un enfoque complejo de los procesos de educación y sensibilización. Asumiendo la existencia de un vínculo estrecho entre la transmisión de conocimientos, el desarrollo de aptitudes y la generación de actitudes y valores. Se plantea el *enfoque socioafectivo* como un medio para despertar la conciencia socio-política, el compromiso y la acción transformadora.
- La coherencia entre fines y medios. Que favorece el desarrollo en el proceso educativo de la participación y de las actitudes críticas.
- La importancia de la evaluación del proceso educativo.

2.4. Cuarta generación: el enfoque de la educación para el desarrollo humano y sostenible

La siguiente generación se identifica con la etapa de la educación para el desarrollo humano y sostenible. Emerge tras las turbulentas problemáticas internacionales, conflictos bélicos, intensificación de la pobreza, inaccesibilidad a la salud y educación, que pusieron en evidencia la ineficaz estrategia para el crecimiento económico de los países del Sur, a través de la dependencia del/con el Norte. Esto originó una crisis de desarrollo, desencadenada de las transformaciones en la economía mundial, que motivó movimientos sociales, en favor de la democracia y la defensa de los derechos humanos, además de nuevos modos de entender el desarrollo basados en indicadores de bienestar humano. En 1987, el informe Brundtland influye mucho en el desarrollo de la ECG, ya que, critica el modelo industrial que malgasta los recursos naturales, que es irresponsable y que asume que las generaciones futuras tendrán que vivir en un mundo diferente, en un mundo maltratado por la acción humana.

En este marco, las Naciones Unidas en 1990 proponen medir el índice de desarrollo humano (IDH), el cual traspasa los índices calculados

estrictamente en términos económicos y contempla cuestiones vinculadas a la educación, salud y nivel de vida digna (Mesa, 2014). Por lo tanto, tras un proceso de revisionismo constante de las dinámicas previas, la educación alcanza un cariz renovador. La carente, hasta ahora, sostenibilidad (entendida en ese momento de forma mayoritaria desde el enfoque ambiental) y la justicia social en el desarrollo de las diferentes naciones y/o comunidades, pone sobre la mesa nuevas temáticas, que suponen ejes fundamentales para la convivencia pacífica: la igualdad de género, la solidaridad transnacional, la diversidad cultural, la paz, los Derechos Humanos, las migraciones, el medioambiente, etc. (Aguado, 2011). Así que, la ECG se va a concebir como un proceso educativo que promueve el análisis integral de todos los elementos que convergen en las interrelaciones Norte-Sur. Enfocándose hacia el alcance de valores y actitudes de solidaridad y justicia social, a través de la movilización, la investigación y la acción sociopolítica (Longueira, 2018).

2.5. Quinta generación: el enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global

Como respuesta a este nuevo escenario, en los noventa, se reconoce la quinta generación, enfocada a lo que finalmente se denominará Educación para la Ciudadanía Global. Esta introduce, como elemento diferenciador, la asunción de la sociedad como una comunidad mundial interconectada potencialmente transformadora. Se divulgarán términos como *dimensión global*, *ciudadanía mundial*, *aldea global* y *perspectiva global* que le darán sustento conceptual a los distintos procesos educativos desarrollados desde la ECG. El acelerado proceso de globalización neoliberal, el papel del mercado laboral y el poder de las empresas transnacionales soslayan progresivamente la economía real, el bienestar de la población y la conservación del medioambiente. Por lo tanto, el ajuste estructural, implícito en estos procesos internacionales, se une a las incipientes movilizaciones de la sociedad civil que demandan la creación de nuevos marcos de gestión política, económica y social. Lo que comporta nuevos retos para el ámbito. Lo que se pretende en primer lugar, es redefinir los contenidos para facilitar la comprensión crítica del fenómeno de la globalización. En segundo lugar, reafirmar el vínculo entre

desarrollo, justicia y equidad, pero ahora desde la óptica de lo global. En tercer lugar, en estrecha relación con la sociedad civil organizada (ONG, movimientos sociales, asociaciones y otras entidades con redes internacionales) promover la conciencia de la *ciudadanía global* y, a partir de ella, definir pautas de participación y reacción ante dinámicas poco deseables desde este enfoque (Mesa, 2014).

Esta nueva mirada facilitó el ensamblaje de los engranajes socioeducativos que implicaron un cambio de paradigma en la concepción de la exclusión, trascendiendo tendencias clásicas con rango geográfico y tendencia eurocentrista que deslocalizaban los potenciales endógenos de las comunidades, y promovían actitudes acríticas sobre las verdaderas causas estructurales de las problemáticas económicas, políticas y sociales. En este marco las ONG para el Desarrollo (ONGD) se vinculan cada vez más con otros agentes sociales, y utilizan la plataforma de comunicación masiva que facilitan las tecnologías de la información y la comunicación, impulsando a través de la ECG, la creación de redes de aprendizaje interconectadas que favorezcan la participación de la ciudadanía, la incidencia sociopolítica, la mirada glocal de las problemáticas, la movilización social en favor de los derechos de primera y segunda generación, y el empoderamiento de todos los grupos humanos gracias al enriquecimiento mutuo (Boni, 2011; Boni y López, 2015).

Desde hace unos años, diferentes autores, debaten acerca de la posibilidad de una sexta generación, que conserve el concepto de ciudadanía global, pero que profundice en las relaciones globales y locales, desde su reflexión crítica (Andreotti, 2006), comprensión y aplicación desde una visión educativa. Algunas de las principales aportaciones a la identificación de una nueva generación, es la del Movimiento por la Educación Transformación y la Ciudadanía Global, que la define como «un proceso socioeducativo continuado que promueve una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la construcción de un mundo más justo, equitativo y respetuoso con las personas y el medioambiente, tanto a nivel local como global» (Santpere, Aguado, López, y Urretavizcaya, 2018, p. 11). Uno de los elementos determinantes es la focalización sobre la capacidad

transformadora de la ECG, enfatizando su capacidad de transformación y emancipación social (Celorio, 2014; Río y Murillo, 2022).

3. Marco normativo de la ECG

La ECG en España ha estado muy condicionada por las políticas de Cooperación Internacional al Desarrollo, que han marcado la evolución conceptual y, sobre todo, la práctica desarrollada bajo esta denominación. En paralelo a las directrices estatales y autonómicas (la cooperación descentralizada ha ido ganando presencia en las últimas dos décadas), el trabajo de las Organizaciones No Gubernamentales al Desarrollo (ONGD) ha tenido un protagonismo ineludible en esta trayectoria.

En el ámbito internacional y supranacional, Naciones Unidas (NU) y la UNESCO son las entidades que han marcado las directrices sobre la ECG. La OCDE ha presentado su propia propuesta en 2018 a través del Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Por su parte, la UE ha desarrollado diferentes fórmulas a través de estamentos diversos, con la *Global Education Network Europe* (GENE) como uno de los grandes referentes.

A continuación, se presenta una síntesis de la evolución reciente del marco normativo de la ECG en dos bloques, el primero desde el enfoque estatal español, el segundo referido a la perspectiva internacional y supranacional.

3.1. Desarrollo normativo de la ECG en el contexto estatal español

La ECG ha experimentado una trayectoria compartida con el ámbito de la Cooperación Internacional al Desarrollo. En España, su evolución ha estado influenciada por las dinámicas seguidas en el territorio europeo. Una de las primeras referencias de la ECG, es la creación de la Agencia Española de Cooperación al Desarrollo (AECID), en 1988, adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Más adelante sucede un componente clave en la política de cooperación, la elaboración de la *Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (LCID). Que en su artículo 9, clarifica los instrumentos que sustentan las prácticas, entre los cuales destaca, la cooperación técnica, la cooperación

económica y financiera, la ayuda humanitaria, la educación para el desarrollo y sensibilización social. En el artículo 13, además de definir este ámbito como un conjunto de acciones que promueven actividades que favorezcan, la comprensión de las problemáticas sociales que afectan a los países en desarrollo, y la cooperación con los mismos, también delimita las vías por las cuales se pueden articular estas acciones y el papel de las Administraciones Públicas como gestoras de los programas y proyectos, en colaboración o no con las ONGD.

En 2007 se aprueba la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española, documento que define la ECG como una vía para la toma de conciencia respecto a la erradicación de las desigualdades. Se trata de «un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como la promoción del desarrollo humano y sostenible» (Ortega, 2007, p. 19).

El texto plantea desafíos y líneas básicas para impulsar la ECG en los distintos contextos y desde enfoques diversos (Ortega, 2007):

- La sensibilización. Se relaciona con la difusión de información que ponga en conocimiento de la población la situación de pobreza y desequilibrios de los distintos territorios, insistiendo en los vínculos que se establecen entre las desigualdades y sus causas estructurales.
- La formación. Se identifica con la toma de conciencia, a través de procesos de reflexión analítica y crítica de la información a partir de un esfuerzo consciente, sistemático y deliberado.
- La concientización. Supone la asunción gradual de su propia situación, sus límites y posibilidades, así como las de los demás. Permite evaluar estas situaciones con criterio de justicia y solidaridad, y permite desarrollar una voluntad de transformación y acción contra las injusticias.

En el año 2016, la Secretaría General de Cooperación Internacional para el Desarrollo (SGCID) presenta la evaluación de la Estrategia de

Educación para el Desarrollo. El documento analiza la calidad y la efectividad de las actuaciones desarrolladas desde 2007. El informe destaca los logros alcanzados, identifica puntos de mejora y propone recomendaciones para fortalecer la implementación de la estrategia en un futuro. Se valora la importancia y la utilidad de la estrategia para promover el desarrollo sostenible a través de la educación, y fortalecer la coordinación y cooperación entre los actores involucrados en el ámbito de la Educación para el Desarrollo. No obstante, el contexto ha cambiado durante los últimos años y la ED y sus actores han evolucionado, por lo que es necesario actualizarla para garantizar su pertinencia y vigencia en la nueva realidad que se nos rodea. Algunos puntos a mejorar son (SGCID, 2016, pp.116-117):

- La planificación.
- La operacionalización.
- La promoción y participación activa de todos los agentes implicados en la ED.
- Definición/ previsión de instrumentos de financiación estable.
- El contenido sobre cada ámbito concreto de la ED (formal, no formal, informal).
- Avanzar sobre los términos, conceptos, reflexiones y debates, conectados con la evolución de la ED, así como su alineación con la Agenda 2030 y los ODS.
- La priorización u orientación sobre elementos de aprendizaje: qué es lo que hay que aprender y como debemos aprenderlo.
- Adecuación y practicidad de los materiales de la ED.
- Profundizar y concretar más en la función y las líneas de trabajo de la investigación e incidencia/movilización.
- Buscar nuevas formas de conectar con la población.

Otra línea de documentos de interés para este trabajo son los planes directores de la cooperación española. Configuran una línea de evolución de la política de cooperación internacional al desarrollo en el

marco de las respectivas competencias de cada administración. Desde 2001 España cuenta con planes directores que se renuevan cada cuatro o cinco años (2001-2004, 2005-2008, 2009-2012, 2013-2016, 2018-2021). Además, las diferentes comunidades autónomas cuentan con sus propios planes directores. Son documentos orientados a alcanzar el máximo impacto y resultados de desarrollo, incorporando la contribución del conjunto de políticas públicas y de su colaboración con otras entidades a las metas internacionales de desarrollo sostenible².

El V Plan Director (2018-2021, prorrogado y vigente a fecha de redacción de este trabajo) define la ECG como un «proceso educativo de transformación social a medio y largo plazo, que implica múltiples actores y que tiene diferentes ámbitos de actuación» (MAEC, 2018, p.57) formal, no formal e información -a través de los medios de comunicación social-. Aborda, siguiendo los principios anteriormente remarcados, la coordinación entre las comunidades autónomas, los ministerios que desarrollan acciones educativas, las universidades, las ONGD, sector privado y medios de comunicación para la dinamización, ejecución y financiación de las actividades de ED tanto en la formación como en otros espacios. Nuevamente remarcando la descentralización de la cooperación y el ejercicio de la ED, un hecho necesario que ha sido requerido por los diferentes movimientos de la sociedad civil desde la década de los noventa (Longueira, 2018). Dando paso, por lo tanto, a la definición de política de cooperación autonómica y a la materialización de estas en diversas prácticas locales. Las cuales, a pesar de diferencias destacables, son muy similares en cuanto a sus modalidades, instrumentos de gestión y prioridades transversales (CONGDE, 2012).

La *Ley 1/2023, de 20 de febrero, de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global*, aprobada recientemente, recoge como acciones públicas complementarias de la cooperación para el desarrollo sostenible, se reconoce la importancia de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global (EDCG), la participación ciudadana, la

² <https://www.aecid.es/la-aecid/planificacion-eficacia-y-calidad>

justicia social y la solidaridad. La EDCG se presenta como un «instrumento para la transformación ecosocial de nuestra sociedad y del Sur global de manera solidaria, justa, inclusiva, responsable, pacífica y sostenible, con un papel clave en la cooperación descentralizada» (p. 17). El artículo 11 la identifica con las acciones de educación, sensibilización y comunicación mediante los medios de comunicación, la educación formal, no formal e informal. «Su objetivo es promover en la sociedad española la información, el conocimiento crítico y la comprensión de las dimensiones globales del desarrollo sostenible y la solidaridad» (p. 24). Comprometiéndose los poderes públicos en la inclusión de este enfoque, principalmente a través de la formación en competencias, en los planes y programas educativos de la educación obligatoria, universitaria, formación profesional y formación del profesorado; el desarrollo de actividades de sensibilización y educación dirigidas a la ciudadanía a través de los medios de comunicación y otros actores; así como, potenciar la investigación académica en este campo de conocimiento y acción educativa.

3.2. Desarrollo normativo de la ECG en el contexto internacional

En el marco internacional cabe destacar la aprobación de la Agenda de Desarrollo Sostenible. El 25 de septiembre de 2015, líderes mundiales de los Estados Miembros de las Naciones Unidas se reúnen para formular una nueva hoja de ruta mundial ante el cumplimiento del período establecido para los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en favor de la erradicación de la pobreza, la protección del planeta, la prosperidad y el desarrollo humano y mundial. La Agenda 2030 se estructura en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que, a su vez, se despliegan en 169 metas, con el objetivo de dar una respuesta global a la emergencia ecológica y social que estamos viviendo. La Agenda aborda las dimensiones esenciales para prevenir y/o rebatir el desarrollo insostenible que se ha ido propagando desde la industrialización y la globalización, y así poner a la humanidad en el camino de la sostenibilidad y el crecimiento sostenible (Longueira, Bautista- Cerro y Rodríguez, 2018), aglutinando los ODS en las denominadas 5P: Personas (ODS 1-5), Planeta (ODS 6, 12-15), Prosperidad (ODS 7-11), Paz (ODS 16) y Pactos/ Alianzas (ODS 17) (NU, 2015).

La Agenda 2030 se basa en los principios de integralidad y transversalidad. Todos los ODS están interrelacionados entre sí, no es posible trabajar sobre ellos de forma aislada y la evolución de toda la propuesta depende de su consecución. Además, atingen a todos los países, a todas las personas y a todas las instituciones del planeta. Ya no se habla de lo que pueden proporcionar los países enriquecidos a los países empobrecidos, sino de que cada uno de ellos debe hacerse cargo de su responsabilidad, que no deja de ser compartida. De hecho, los principios de la Agenda 2030 explicitan que los ODS y las metas deben interpretarse con carácter integrado e indivisible, conjugando las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental. Y esto se aplica de manera singular a la educación (UNESCO 2009 y 2022).

Uno de los principios vertebradores de la Agenda se basa en el «no dejar a nadie atrás» (GNUDS, 2017 y 2022) haciendo hincapié en las transiciones justas, equitativas y teniendo en consideración a todas y cada una de las personas, sin asumir el menoscabo de grupos vulnerables o en riesgo de exclusión. De hecho, las piedras angulares de la propuesta son las dos primeras P, Personas y Planetas, los demás ODS se conjugan para conseguir que estos funcionen por sí mismos. Se trata de orientar un «compromiso inequívoco de todos los Estados miembros de la ONU de erradicar la pobreza en todas sus formas, poner fin a la discriminación y la exclusión, y reducir las desigualdades y vulnerabilidades que dejan a las personas atrás y socavan el potencial de las personas y de la humanidad en su conjunto» (GNUDS, 2024).

En todo caso, el gran aporte de la Agenda 2030 es la confluencia de lo que se denomina dos vías. Por primera vez, la senda de lo ambiental, representada por las cumbres de la Tierra (la última celebrada en 2012, conocida como Río +20) y la senda de lo social, derivada de los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) (NU, 2000), confluyen en una planificación mundial.

En este marco, la educación va a jugar un papel fundamental en la consecución de las metas y los objetivos que se proponen en la Agenda 2030, puesto que se presenta como un eje de acción transversal que potencia el desarrollo de la ciudadanía mundial y promueve sociedades

más justas, equitativas, inclusivas, sostenibles y democráticas. La hoja de ruta para su cumplimiento es la Declaración de Icheon, donde se esboza cómo los países, en colaboración con la UNESCO y los asociados mundiales, pueden convertir los compromisos en medidas concretas. La Agenda 2030 aspira a alcanzar el compromiso mundial del movimiento *Educación para Todos* y garantizar la educación básica para todas las personas (UNESCO, 2016).

El ODS 4 se centra en el derecho de todas las personas a acceder a una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, mostrando la necesidad de formar a la ciudadanía y potenciar su desarrollo como agentes sociales críticos, que luchen por preservar sus derechos y el ecosistema social, cultural y natural que los rodea (UN, 2015). Para conseguir esto es necesario que se realice una labor conjunta entre distintos organismos políticos, sectores económicos y agentes sociales; que pongan en valor el papel que desempeña la educación y destinen los recursos (económicos, materiales y sociales) necesarios para un desarrollo óptimo e integral de la misma (UNESCO, 2016)

En el abordaje de la EDCG, la meta 4.7, define que en 2030 se debe «garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades necesarias 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).

Por lo tanto, la educación juega un papel determinante y transversal en la propuesta de las Naciones Unidas (NU). La perspectiva transformadora de la educación para el desarrollo y la ciudadanía global es coincidente con la orientación para el cambio social de la Agenda 2030, lo que reivindica, una vez más, que la educación es un catalizador indispensable para el desarrollo y consecución de los objetivos y las metas que se proponen para el 2030. En este sentido, en 2014 la UNESCO publica el informe *El desarrollo sostenible comienza por la educación: cómo puede*

contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015, en el cual justifica la convergencia entre la educación, como contenido y meta, y los ODS. Algunas de las afirmaciones del documento determinan que la educación es fundamental para combatir la pobreza; adoptar prácticas saludables; prevenir enfermedades; mejor proyección en el mercado laboral; contribuir al empoderamiento de las mujeres; evitar matrimonios infantiles; sensibilizar sobre la crisis medioambiental; utilización más eficiente de los recursos; construir sociedades resilientes; potenciar el crecimiento económico, reducir las desigualdades dentro y entre los países; favorecer el compromiso de la ciudadanía; la toma de decisiones incluyente, participativa y representativa; promover la tolerancia a la diversidad; incidir positivamente en la justicia social, etc.

En 2018 la OCDE propone una nueva área de medición, la competencia global, en el marco del Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) que busca evaluar el rendimiento académico internacional de los estudiantes para ayudar a los países a identificar las fortalezas y debilidades de sus sistemas educativos, lo que les permite implementar estrategias efectivas para mejorar la calidad educativa. La competencia global se define como objetivo de aprendizaje multidimensional y permanente, componente de una educación de calidad y equitativa, crucial para formar a futuras generaciones capaces de examinar cuestiones locales, globales e interculturales, para comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás, y actuar de modo responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo (OCDE, 2018, p.15).

En estos años la UNESCO ha gestionado diferentes compromisos que se contemplan en una hoja de ruta estratégica sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). La propuesta promueve la construcción de sistemas educativos que capaciten al alumnado para contribuir activamente sociedades pacíficas, sostenibles y responsables, en coherencia con los ODS y sus metas. En este sentido, en 2019 en la 40ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO se aprobó un marco de aplicación de la EDS en la consecución de los ODS, concretamente el

Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, y también determina conceptos claves que constituyen la base de la EDS para el 2030 (UNESCO, 2019):

- La acción transformadora. Los procesos de transformación requieren adaptación de la acción educativa a cada educando, esto quiere decir que cada proceso debe contemplar las diferentes etapas de transformación personal. La adquisición de conocimiento les permite tomar conciencia sobre los distintos contextos y sus realidades. Además, el análisis crítico potencia la comprensión de los diferentes elementos que constituyen una problemática social y la experiencia ofrece el desarrollo del campo axiológico de las personas.
- Los cambios estructurales. La educación ha de atender las causas estructurales del desarrollo no sostenible, entendiendo que los cambios necesarios hacia una cultura de sostenibilidad implican una transformación progresiva y adaptada a los contextos. Lo que significa que, desde el enfoque de educación para el desarrollo sostenible, se debe intervenir en las distintas comunidades considerando las complejidades endógenas a su propio proceso de desarrollo, garantizando el derecho de todas las personas a tener una vida digna.
- El futuro tecnológico. El desarrollo tecnológico ha aportado soluciones para hacerle frente a la situación de insostenibilidad actual, sin embargo, esto puede entenderse socialmente como la *única solución*. Por lo tanto, la educación debe enfatizar la responsabilidad que tenemos todas las personas, a través de nuestros actos cotidianos, en la degradación o conservación del medioambiente. No obstante, los ODS son una oportunidad para trabajar coordinadamente entre los distintos agentes sociales, incluidas las empresas tecnológicas.

La iniciativa de los futuros de la educación es una propuesta de la UNESCO para articular un debate mundial sobre cómo hay que reformular

el conocimiento, la educación y el aprendizaje en un mundo de creciente complejidad, incerteza y precariedad. Su objetivo es repensar la educación y dar forma al futuro, reformulando cómo el conocimiento y el aprendizaje pueden conformar el futuro de la humanidad y del planeta ante los grandes desafíos que afrontamos.

El principal resultado de esa iniciativa es el informe «Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación» (UNESCO, 2021). El documento propone un nuevo contrato social para la educación, que tiene como objetivo reequilibrar nuestras relaciones con los demás, con el planeta y con la tecnología, con el fin de abordar los grandes retos relacionados con el medio ambiente, la participación democrática, la digitalización y el trabajo. El nuevo contrato social se debe basar en el derecho a una educación de calidad durante toda la vida y reforzar la educación como bien público, social y común. Estos principios universales deben convertirse en la base de la educación en todos los lugares del mundo.

Otro punto cronológico de referencia fue el Foro de Alto Nivel de las Naciones Unidas, celebrado en Nueva York en julio de 2022, centrado en el seguimiento del ODS4. Las conclusiones apuntan a que sin una transformación significativa y sin el suficiente investimento en educación, no será posible alcanzar las metas del ODS4 (CEPAL,2022), especialmente después de la crisis educativa mundial provocada por las medidas derivadas de la pandemia del COVID-19.

Por último, la Declaración de Dublín define la Educación Global como «una educación que permite a las personas reflexionar de forma crítica sobre el mundo y su lugar en él; para abrir los ojos, corazones y mentes a la realidad del mundo a nivel local y global. Empodera a las personas a entender, a imaginar, a tener esperanza y a actuar para alcanzar un mundo con justicia social y climática, paz, solidaridad, equidad e igualdad, sostenibilidad planetaria y comprensión internacional. Implica el respeto de los derechos humanos y la diversidad, la inclusión y una vida digna para todos y todas, ahora y en el futuro» (GENE, 2023, p. 8). Además, abarca propuestas en lo formal, lo no formal e informal, a lo largo de toda

la vida. Se considera un medio esencial para el poder transformador y la transformación de la educación.

4. Dimensiones y atributos de la ECG

En el esfuerzo por definir y sistematizar la ECG, Boni y López proponen lo que denominan *atributos* de la ECG, definidos como los «conocimientos, habilidades y actitudes del ideal de ciudadano/a global» (2015, p.11). Cada uno engloba pautas/indicadores que hacen operativa la categoría de ciudadanía global. Los atributos aparecen agrupados en tres grandes bloques (Boni e López, 2015):

- Lo cognitivo, que se clasifica en los siguientes componentes:
 - La comprensión de la justicia y la equidad. Se trata de generar conocimiento sobre necesidades básicas de los seres humanos y los derechos que estos presentan, así como concienciar sobre la vulneración de derechos y situaciones de desigualdad e injusticia en y entre sociedades.
 - La comprensión del significado ético de una comunidad mundial de iguales. Este atributo pone el énfasis en los argumentos éticos en favor de la justicia, la equidad y el reconocimiento de la dignidad. Desataca la asunción de responsabilidades (en clave de derechos y de obligaciones) como ciudadanos/as globales y en la necesidad de propuestas políticas que favorezcan los cambios necesarios.
 - La comprensión de la diversidad. Se trata de ser capaz de entender la diversidad como una riqueza y desarrollar una visión analítica sobre la construcción de identidades frente a los prejuicios existentes sobre la diversidad, siendo capaces de romper los estereotipos dominantes.
 - La comprensión de las interrelaciones económicas, sociales, políticas, culturales y medioambientales. Para ello es necesario entender el modelo de desarrollo dominante y comprender la posibilidad de alternativas. Se hace imprescindible, por lo tanto, comprender las consecuencias (para las personas, las sociedades, el medioambiente, la

cultura, etc.) de las relaciones políticas y económicas y el balance histórico Norte-Sur. Sólo así se podrá dar sentido a la interrelación entre lo global y lo local.

- La comprensión del cambio social. Se fundamenta en conocer el histórico del cambio social y del papel del sujeto en el mismo, comprendiendo la capacidad de cambio personal y colectivo.
- La comprensión del poder ejercido desde la participación ciudadana. Permite entender diferentes posiciones de poder y los mecanismos para sostener las desiguales, identificando cómo revertir estas situaciones desde los canales de participación ciudadana.
- La toma de conciencia de las desigualdades de género. Se refiere a la capacidad de identificar las brechas de género y las relaciones de poder ejercidas desde el sistema patriarcal y sus consecuencias.
- La comprensión de la necesidad de la inteligencia emocional para la vida. Se basa en entender sus implicaciones y ser capaces de ejercerla.
- El conocimiento sobre gestión de conflictos. Para ello hay que entender las causas y la naturaleza de los conflictos y desarrollar los medios para poder gestionarlos.
- Las habilidades, que se construyen en cinco núcleos:
 - La capacidad de deliberar, tener voz y escuchar. Se identifica con sostener una conversación activa y respetuosa, con capacidad de escucha activa y expresión libre de las opiniones, para generar debate y retroalimentación.
 - La capacidad de negociar y llegar a compromisos. Se contrapone a la imposición de los propios intereses y situarse por encima del resto y procura acuerdos intermedios entre posiciones y puntos de vista diferentes para definir compromisos conjuntos.

- La capacidad de comunicar y colaborar. Se fundamenta en la argumentación de las motivaciones, posiciones e intereses, buscando los canales para hacerlo viable.
- La capacidad de influir en otras personas y ejercer un liderazgo compartido. Parte de la capacidad de identificar los recursos, los apoyos necesarios y las alianzas para la consecución de sus objetivos y propósitos.
- La capacidad de imaginar y realizar proyectos orientados al bien común. Se sustenta en la capacidad de transformación, el análisis de posibilidades y la propuesta de acciones coherentes y razonables para alcanzar objetivos sustentados en valores de universalismo.
- Las actitudes, que implican ocho componentes:
 - Conciencia crítica, actitud investigadora y no conformista.
 - Voluntad de vivir con las diferencias y resolver conflictos de manera no violenta.
 - Compromiso con la justicia social y la equidad.
 - Respeto y reconocimiento por el medio ambiente.
 - Empatía y sentido de una humanidad común.
 - Sentido de la eficacia y conciencia del impacto en la vida de las demás personas.
 - Identidad y autoestima: sentimiento de la propia valía e individualidad.

5. Consideraciones finales

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) es un concepto en permanente evolución, su configuración conceptual y su práctica están directamente relacionadas con el contexto y los condicionantes históricos del desarrollo, la cooperación internacional, las relaciones entre países enriquecidos y empobrecidos, así como la evolución de los actores que la han promovido. El resultado son prácticas educativas heterogéneas, poco sistematizadas, y un complejo marco teórico y de intervención con un

amplio desarrollo en los últimos años (Longueira y Vela-Eiden, 2020). En su crecimiento ha tenido un peso fundamental la sociedad civil a través de las ONGD y la necesidad de ampliar su alcance. El reconocimiento de la Administraciones ha evolucionado de forma pareja y relacionada con la cooperación descentralizada. Sin embargo, no se ha formulado el marco teórico y de intervención desde las aportaciones del conocimiento de la educación (Longueira, 2019). Este análisis no es ajeno a los condicionantes del marco normativo. La ECG sigue dependiendo más de las políticas de cooperación internacional que de las Administraciones con competencia en educación. La evaluación de la Estrategia Nacional de EpD (Ortega, 2008) deja constancia de la necesidad de fortalecer el ámbito y su debilidad desde un enfoque pedagógico (SGCID, 2016; Consejo de Cooperación al Desarrollo, 2018).

La aprobación de la Agenda 2030 ha supuesto un impulso al compromiso con los grandes retos globales. Sin obviar su transversalidad e integralidad, es de especial relevancia para este trabajo el ODS 4, *Educación de calidad* (NU, 2015). En España, la LOMLOE (2020) ha supuesto un importante impulso al reconocer la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en toda la enseñanza obligatoria.

Este trabajo se justifica por la urgencia de los grandes retos globales y la necesidad de construir el ámbito de educación de la ECG 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 las propuestas de intervención educativa. A lo largo de las últimas décadas, la evolución de la ECG ha generado nuevas necesidades y exigencias por parte de los agentes promotores, las entidades y las Administraciones. Este desarrollo ha generado también, como hemos visto, un amplio marco conceptual, con términos complementarios y en ocasiones solapados.

La necesaria colaboración entre agentes, la evaluación y desarrollo técnico en el marco de las entidades sociales, los centros educativos y los equipos docentes que reclaman el desarrollo conceptual y las estrategias

que resuelvan la incertidumbre generada por un ámbito en expansión y todavía no lo suficientemente profesionalizado.

En este marco, la intervención y la investigación deben evolucionar para favorecer la construcción del ámbito de educación de la ECG y dar respuesta a los grandes retos globales.

6. Referencias bibliográficas

- Aguado, G. (Coord.) (2011). *Educación Para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG). Guía para su integración en centros educativos*. InteRed.
<https://intered.org/es/system/files/educacion.pdf>
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practise*, 3(1), 40-51.
<https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf>
- Argibay, M. y Celorio, G. (2005). *La Educación para el Desarrollo*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-86. <https://riunet.upv.es/handle/10251/45824>
- Boni, A. y López, E. (2015). *Herramientas para planificar y evaluar práctica para una ciudadanía global*. Oxfam Intermon.
<https://www.kaidara.org/recursos/herramientas-para-planificar-y-evaluar-practicas-para-una-ciudadania-global/>
- Celorio, G. (2014). A modo de síntesis. Aportaciones al debate sobre una educación emancipadora. En, *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo* (pp. 215-226).
https://biblioteca.hegoa.ehu.eus/downloads/19987/%2Fsystem%2Fpdf%2F3584%2FActas_IV_Congreso_ED.pdf
- CEPAL (12 de julio de 2022). *CEPAL, UNESCO y UNICEF presentan resultados preliminares de informe de implementación regional del ODS 4*.
<https://www.cepal.org/es/noticias/cepal-unesco-unicef-presentan-resultados-preliminares-informe-implementacion-regional-ods-4>
- CONGDE (2012). *Informe sobre la política de cooperación al desarrollo de las comunidades autónomas*. CONGDE, MAEC y ACECID.

- Dubey, M. (s.f.). *La importancia histórica del Grupo de los 77*. Naciones Unidas.
<https://www.un.org/es/chronicle/article/la-importancia-historica-del-grupo-de-los-77>
- GENE (2023). *Declaración Europea sobre Educación Global hacia 2050. Declaración de Dublín. Un marco estratégico europeo para mejorar e incrementar la Educación Global en Europa hacia el año 2050*.
https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/6560ff9dbe852f2d72511dc1/1700855714086/GE2050-declaration_ES.pdf
- GNUDS (2017). *Leaving No One Behind: Equality and Non-Discrimination at the Heart of Sustainable Development*.
https://unsceb.org/sites/default/files/imported_files/CEB%20equality%20framework-A4-web-rev3.pdf
- GNUDS (2022). *Operationalizing Leaving no One Behind Good Practice Note for UN Country Teams*.
<https://unsdg.un.org/sites/default/files/2022-04/Operationalizing%20LNOB%20-%20final%20with%20Annexes%20090422.pdf>
- GNUDS (15 de abril de 2024). *No dejar a nadie atrás*. Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible.
<https://unsdg.un.org/es/2030-agenda/universal-values/leave-no-one-behind>
- Grasa, R. (1990). Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo, en José A. Sanahuja (coord.), *Juventud, desarrollo y cooperación* (pp. 97-107). Cruz Roja Española.
- Korten, D.C. (1987). Third Generation NGO strategies; a key to people-centred development. *World Development*, 15, 145-159.
<https://davidkorten.org/wp-content/uploads/Korten%20Third%20Generation%20NGO%20Strategies.pdf>
- Korten, D. C. (1990). *Getting to the 21th century: Voluntary action and the global agenda*. Kumarian Press.
- Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. *BOE Núm. 162*, de 8 julio 1998. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1998/BOE-A-1998-16303-consolidado.pdf>
- 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.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>

Ley 1/2023, de 20 de febrero, de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global. *BOE Núm. 44*, de 21 de febrero 2023.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-4512-consolidado.pdf>

Longueira, S. (2018). Introducción a la Educación para el Desarrollo, conceptos y evolución histórica. En, R. DePalma, *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global* (pp 15-32). Graó.

Longueira, S., Bautista-Cerro, M. J. y Rodríguez, J. A. (2018). La educación para el desarrollo sostenible: sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente. En Barroso, M.C. (Coord.) *Educación en la sociedad del conocimiento y el desarrollo sostenible* (pp. 19-54). Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11637>

MAEC (2018). *V Plan Director de la Cooperación Española 2018-2021*. ACEID. https://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/v_plan_director_de_la_cooperacion_espanola_2018-2021.pdf

Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la Educación para el Desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias, diálogos educativos para a transformação social*, 1, 24-56.

<https://sinergiased.org/manuela-mesa-precedentes-y-evolucion-de-la-educacion-para-es-desarrollo-un-modelo-de-cinco-generaciones/>

NU (2000). Declaración del Milenio. Resolución aprobada por la Asamblea General. A/RES/55/2 de 13 de septiembre de 2000.

<https://web.archive.org/web/20111226144602/http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>

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

OCDE (2018). *PISA 2018 Global Competence*.

<https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>

Ortega, L. (2000). Educación para el Desarrollo: Evolución. En G. Celorio y A. López (Coords.). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa.

https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/62/Diccionario_de_Educacion_para_el_Desarrollo.pdf?1488539200

- Ortega, M. L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional.
https://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/educacion_para_el_desarrollo.pdf
- Rio, A. del y Murillo, I. (2022). ¿Y ahora qué? En, *Actas del V Congreso de Educación para la Transformación Social educar en la incertidumbre liberadora* (pp. 167-179).
https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/622/M-7058_cast.pdf?1656595567
- Santpere, E., Aguado, G., López, Y. y Urretavizcaya, A. (2018). *Centros educativos transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar. Movimiento por una educación para el desarrollo y de ciudadanía global en el ámbito formal*.
https://educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2020/12/centros-educativos-transformadores_version-online.pdf
- SGCID (2016). *Evaluación de la Estrategia de Educación para el Desarrollo*. Madrid: Secretaría General de Cooperación Internacional para el Desarrollo
(SGCID).http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/evaluacion_eeed_completo.pdf
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- UNESCO (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*.
https://www.entreculturas.org/sites/default/files/educacion_y_ods.pdf
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2019). *Educación para el desarrollo sostenible: hacia la consecución de los ODS*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215.locale=en>
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- UNESCO (2022). *No dejar a ningún niño o niña atrás: informe mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384050>

**EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES Y PEDAGOGÍA
MESOAXIOLÓGICA PARA LA INCLUSIÓN. UNA
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO (ApS)
USC-NAVALÓN**

María Julia Diz López

Ayudante Doctora. Área Teoría de la Educación

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1422-7479>

Correo electrónico: mariajulia.diz@usc.es

M^a del Carmen Gutiérrez Moar

Contratada Doctora. Área Teoría de la Educación

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8437-7160>

Correo electrónico: mdelcarmen.gutierrez@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela

Departamento de Pedagogía y Didáctica

C/ Profesor Vicente Fráiz Andón, S/N

15782 Santiago de Compostela

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Fundamentación del proyecto de Educación afectivo-emocional USC-NAVALÓN
 - 2.1. ¿Por qué apostamos por un proyecto de Aprendizaje en Servicio (ApS)?
 - 2.2. La dimensión afectivo-emocional es educable
 - 2.3. Pedagogía Mesoaxiológica y Tecnoaxiológica
 - 2.4. Educación Inclusiva, Perspectiva de Género y Desarrollo Sostenible
3. Proyecto de Educación Emocional Inclusiva USC-NAVALÓN
 - 3.1. Los comienzos
 - 3.2. Ediciones y desarrollo
 - 3.3. Elaboración de materiales y recursos
 - 3.4. Evaluación del proyecto y de los aprendizajes
 - 3.5. Resultados
 - 3.5.1. Del estudiantado participante
 - 3.5.2. Del centro y profesorado
4. Conclusiones
5. Referencias bibliográficas

**EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES Y PEDAGOGÍA
MESOAXIOLÓGICA PARA LA INCLUSIÓN. UNA
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO (ApS)
USC-NAVALÓN**

María Julia Diz López
Ayudante Doctora. Área Teoría de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela

M.^a del Carmen Gutiérrez Moar
Contratada Doctora. Área Teoría de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

El *proyecto de ApS de Educación Emocional (EE) inclusiva USC-NAVALÓN* nace para cubrir la necesidad educativa de aunar el proceso lector y la alfabetización afectivo-emocional de los jóvenes del Colegio de Educación Especial (CEE) Manuel López Navalón. Desempeñar esta tarea implica, como profesionales de la educación, actuar con intencionalidad pedagógica, es decir, poner en marcha un conjunto de conductas implicadas con fundamento de elección técnica para la consecución de la meta, esto es, basadas en el conocimiento de la educación, en el ámbito de la afectividad para educar la dimensión afectivo-emocional del ser humano y el fomento de la competencia lectora. Desde la programación pedagógica que responda a esa meta y la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS) en la universidad, buscamos que exista un aprendizaje cognitivo, emocional y social del estudiantado para que actúen dando un servicio desde el compromiso como futuro profesional de la educación, la cooperación, el trabajo en equipo y el liderazgo horizontal de la mano del equipo formado entre ambos centros educativos. El estudiantado de la USC contribuye a resolver problemas y necesidades reales desde la toma

de decisiones consensuadas. Desde el punto de vista del servicio ofertado nos preguntamos ¿qué se espera que vaya a hacer el alumnado del Navalón para que se produzca en ellos/as el resultado esperado? La gestión de nuestro proyecto de ApS reside en una red teórico-práctica cuyos ejes son: la Pedagogía Mesoaxiológica y Tecnoaxiológica, la Educación Inclusiva y la Educación para el Desarrollo Sostenible.

El contenido del capítulo se vertebra en una evolución deductiva del marco teórico ocupándonos de presentar cual es nuestra postura ante el Aprendizaje-Servicio (ApS) en la universidad, por qué son educables los afectos, las emociones y los sentimientos, cómo nos envolvemos en la defensa de la Educación Inclusiva, el Desarrollo Sostenible y la Perspectiva de Género. Ahora bien, Si queremos pasar del conocimiento especializado y específico a la acción, nos introduciremos en la Pedagogía Mesoaxiológica y Tecnoaxiológica.

Teniendo claro el posicionamiento teórico-técnico y la mentalidad pedagógica o la representación mental de la acción de educar, el paso siguiente es describir las distintas ediciones del *proyecto de ApS de Educación Emocional (EE) inclusiva USC-NAVALÓN*.

2. Fundamentación del proyecto de educación afectivo-emocional USC-Navalón

Todo proyecto educativo parte de unos presupuestos teóricos y prácticos que lo sustentan. En nuestro caso los fundamentos de carácter teórico tienen que ver con el Aprendizaje en Servicio, la Pedagogía Mesoaxiológica y Tecnoaxiológica, la Educación Inclusiva desde y para la diversidad, la apuesta por una Educación para el Desarrollo Sostenible, y, la importancia de que todas las personas reciban una Educación Afectivo-Emocional con criterio pedagógico y psicopedagógico.

2.1. ¿Por qué apostamos por un proyecto de Aprendizaje en Servicio?

El Aprendizaje-Servicio (ApS) se define como una actividad educativa estructurada que vincula el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, permitiendo al estudiantado trabajar en

proyectos concretos que responden a necesidades sociales, mientras desarrolla sus habilidades académicas, personales y cívicas (Bringle y Hatcher, 1996), en otras palabras, consiste en una propuesta educativa que en el marco de un único proyecto desarrolla aprendizajes educativos y presta un servicio a la comunidad de manera integrada (Howar, 2001; Puig et al., 2007; Santos y Lorenzo, 2018)

Según Furco (1996), el ApS se distingue por su reciprocidad, beneficiando tanto a la comunidad como a las y los estudiantes, quienes aplican y amplían su conocimiento en contextos reales.

Los beneficios del ApS para el estudiantado son amplios y significativos. En términos académicos, facilita la comprensión y retención de conocimientos al aplicar teorías a prácticas concretas, mejorando así las habilidades analíticas y críticas (Eyler y Giles, 1999). Desde la perspectiva personal, los/as estudiantes desarrollan un mayor sentido de la responsabilidad social, empatía y compromiso cívico, aspectos fundamentales para su formación integral (Astin, Vogelgesang, Ikeda, y Yee, 2000). Además, el ApS promueve el desarrollo de habilidades blandas, como el trabajo en equipo, liderazgo y comunicación efectiva, altamente valoradas en el ámbito profesional (Billig, 2000).

Las profesoras participantes en este proyecto habíamos llevado a cabo, con anterioridad, experiencias de aprendizaje colaborativo en el aula, una de las cuales consistió en la puesta en práctica de la estrategia metodológica de Aprendizaje basada en Proyectos. Esta resultó muy motivadora y beneficiosa para el aprendizaje de competencias por parte del estudiantado, obteniéndose unas valoraciones medias muy altas en el estudio realizado para su evaluación (Diz, Valcarce y Castro, 2018). En dicho estudio el estudiantado valoró las competencias adquiridas en una escala de 1-5, en el que destacaron las de *investigación y construcción del conocimiento* (4,08/5), el *desarrollo de habilidades de trabajo en grupo* (4,05/5), la *toma de decisiones* (3,9/5), el perfeccionamiento de *habilidades de comunicación y de expresión*

(3,88/5) y la *reflexión, análisis y síntesis de los conocimientos* (3,85/5).

A raíz de la experiencia anterior decidimos dar un paso más, añadir a nuestro proyecto de aprendizaje dos dimensiones nuevas: una de carácter práctico y otra de carácter solidario. La dimensión de carácter práctico consistía en realizar el proyecto en un ambiente profesional real, y la dimensión de carácter solidario en que esa experiencia respondiese a una problemática social presente en la comunidad circundante a nuestro centro. Todo esto desembocó en un proyecto de ApS.

Para ello, buscamos la formación, que nos fue facilitada por el Plan de Formación e Innovación Docente de la USC. Procuramos el asesoramiento y apoyo de compañeros y compañeras con experiencia en este tipo de proyectos, y, finalmente, dimos con la necesidad. No tuvimos que realizar grandes indagaciones para encontrarla. En realidad, nos salió al encuentro. Un profesor del Centro de Educación Especial López Navalón nos comentó la falta o escasa competencia afectivo-emocional que presentaba su alumnado y solicitó nuestra colaboración.

2.2. La dimensión afectivo-emocional es educable

Hablar del sentido, la sensibilidad, los sentimientos y las emociones es, en definitiva, ocuparse del paso de la educación de la sensibilidad a la educación de las emociones y los sentimientos configurando el marco conceptual del contenido que nos ocupa la dimensión afectivo-emocional del ser humano (Gutiérrez y Touriñán, 2010 y Gutiérrez, 2019 y 2022). Con el vocablo *sentir* del verbo latino «sentire» hablamos de la experimentación de las sensaciones a través de los cinco sentidos (oído, vista, olfato, tacto y gusto) para conformar nuestro «cuerpo sensorial», pero también informa del sentimiento como reflexión o decisión que esta percepción provoca. Es un acto complejo que designa elementos perceptivos y reflexivos inseparables. En latín «sensus» describe cual es el sentido, la sensación y el sentido común para pensar bien a partir de la percepción de situaciones prácticas.

Describir la *sensibilidad* es reconocerla como una cualidad humana educable por la que somos capaces de relacionar todos los hechos vitales con sentidos, emociones, sentimientos y los diferentes contextos en los que nos movemos. Es, en resumen, un proceso psíquico de la percepción cuya facultad es sentir vivamente y, por tanto, una conexión directa con la afectividad. Esta sensibilidad como interrelación entre el organismo vivo -cuerpo sensorial- y su mundo -las cosas- determina una subjetividad que se convierte en singularidad ya que somos seres únicos para vivir y expresar el modo en que somos sensibles.

Conceptualizamos el *sentimiento* como un estado subjetivo concreto delimitado y duradero que se une al pensamiento y la imaginación. Los sentimientos -emoción + pensamiento- son la interpretación que hacemos de nuestras emociones (tomar consciencia de ellas).

Las *emociones* son afectos bruscos y temporales, que preparan para actuar (fuerza motivadora) reaccionando de cierta manera ante un estímulo externo (algo que veo, oigo, huelo, toco, como) o interno (pensamiento, recuerdo, imagen). Son energía que circula a través de nuestro cuerpo y que sólo se estancan si las reprimimos, por miedo a sentir (bloqueos emocionales).

La *educación de la sensibilidad* posibilita crear nuestra visión del mundo, nuestro pensamiento y emotividad (sensibilidad intrapersonal), la ética de la acción responsable y el respeto por los demás (sensibilidad interpersonal), es decir, enseña a ser, estar y convivir en el mundo, facilita el aprendizaje (a conocer y a hacer) y contribuye al desarrollo integral del educando.

Sentido, sensatez, juicio o razón es la capacidad de razonar. Se trata de no imponer la razón a los sentimientos sino más bien de utilizarla para cambiar emociones, sentimientos y conductas, porque el binomio emoción-razón indica que son inseparables, porque no hay comportamientos emotivos o racionales puros. Solo el equilibrio de ambos garantiza el bienestar de las personas.

Educar emociones y sentimientos es educar para la vida y el bienestar siendo conscientes de lo que sentimos en diferentes situaciones para aprender a conocer, distinguir, controlar y utilizar las propias emociones y los sentimientos. Es un uso inteligente de nuestro mundo afectivo-emocional, porque las competencias emocionales no son innatas.

Desde el punto de vista educativo partimos de la clasificación emocional realizada por Bisquerra entre 2000 y 2012 con su Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona (Bisquerra, 2002 y 2009). Sistematizan las «familias emocionales» interseccionando distintas ciencias (Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía). Entre 2014 y 2019 elaboran un «mapa emocional», para visualizar una realidad inmaterial y compleja denominada «Universo emocional» (Bisquerra, 2014, 2016a, 2016b y 2019a). Cada grupo de emociones se agrupa en galaxias para comprender el mundo afectivo-emotivo. Para VVAA (2021) las grandes galaxias son: el miedo, la ira, la tristeza, la alegría, el amor, la felicidad, la sorpresa, el asco, la ansiedad, las emociones sociales y las estéticas. Otros elementos de este universo son los cuerpos interestelares»: Grandes constelaciones de emociones negativas (miedo, ira y tristeza junto al asco y la ansiedad) y emociones positivas (alegría, amor y felicidad); Asteroides, cometas y materia interestelar, si las emociones ambiguas navegan alrededor de otras galaxias, porque pueden ser positivas o negativas; y la materia oscura emocional o el pozo de emociones negativas (miedo, ira, tristeza), que forman una constelación siendo un campo gravitacional de grandes fuerzas que pueden empapar toda la energía positiva del ser humano.

Las emociones sociales pueden tener polaridad positiva o negativa y se extienden por todo el universo a modo de materia interestelar. Y las estéticas con valencia positiva o negativa 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 emocional» de Bisquerra (2016a) se establece que no debemos confundir valencia y valor, porque las emociones tienen dos polos [polo (+) y polo (-)] que representan su valencia (positiva o negativa), mientras que el valor tiene una connotación de bueno o malo no es admisible en el estudio científico de la dimensión afectivo-emotiva.

Para el proyecto de ApS de Educación Emocional (EE) inclusiva USC-NÁVALON se parte de las siguientes premisas: (1) 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 y (2) mantenemos, al igual que Jorge Bucay, que las personas no somos responsables de las emociones que sentimos, pero sí de lo que hacemos con ellas https://www.cuerpomente.com/frases/frases-jorge-bucay_1008. (70 frases de Jorge Bucay, 2023, para aplicarlas a tu vida).

Aplicar un criterio pedagógico y psicopedagógico al mundo afectivo-emotivo bajo la perspectiva de la «educación emocional», es entender que el afecto, las emociones y los sentimientos son susceptibles de ser educables, mantenidos y modificados pues son necesarios y realizan funciones (adaptativa, motivacional, social o comunicativa...) clave para la supervivencia. Por esta razón estamos en la obligación de experimentar, de dar y recibir afecto, sentir emociones y vivenciar sentimientos (Bisquerra, 2019b). En resumen, somos responsables de determinar cómo nos conmueven el afecto, las emociones y los sentimientos y del grado de equilibrio que mantenemos entre sentir, pensar y actuar en la vida.

En el Proyecto USC-ÓN las emociones básicas trabajadas son las reconocidas por acuerdo internacional entre los/as especialistas -neurofisiólogos/as, educadores, pedagogos/as, psicólogos/as- siendo un total de seis: tristeza, alegría, sorpresa, asco y miedo. Este sexteto lo experimentamos en respuesta a un estímulo y sobre ellas se generan las restantes pues son complejas y están condicionadas por la experiencia, los procesos de aprendizaje y la sociabilización.

2.3. Pedagogía Mesoaxiológica y Tecnoaxiológica

Otra parte de la fundamentación de nuestro trabajo se apoya en las aportaciones del profesor José Manuel Touriñán López, figura destacada en el ámbito de la pedagogía contemporánea. Su pensamiento pedagógico se centra en varios ejes fundamentales que buscan responder a los desafíos educativos de la sociedad actual, integrando aspectos como los valores, los medios y la personalización del aprendizaje.

Al tratarse de un proyecto educativo necesariamente debemos responder a la pregunta de qué es la Educación.

“Educar es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades” (Touriñán, 2015, pp. 303-304).

Y en nuestro proyecto se tiene que realizar doblemente: desarrollar la competencia afectivo-emocional del grupo destinatario (alumnado con necesidades educativas específicas) y del grupo de estudiantes de la Facultad de Educación que participa en el mismo (competencias generales, específicas y transversales de las materias implicadas). Coincidimos con Touriñán (2016) en que “cada acción educativa necesita medios para poder ser realizada. Y el primer medio necesario es el que nos permite pasar del conocimiento a la acción» (p. 147). Los medios constituyen los elementos estructurales de la intervención educativa y su elección implica el apoyo en una tecnología específica. Además, deben

ajustarse siempre a la actividad y al significado de educación. Desde la complejidad de la tipología de medios, podemos distinguir entre medios internos y externos, los primeros vinculados con las competencias, capacidades, actividades internas (pensar, sentir, querer, elegir-hacer...), y los segundos con las actividades comunes externas al agente (juego, trabajo, estudio...) y con las actividades instrumentales: lectura, dibujo, baile, cálculo, etc. (Touriñán, 2016b).

La Pedagogía Mesoaxiológica, un concepto acuñado y desarrollado por el profesor Touriñán, representa una orientación innovadora en el campo de la pedagogía, enfocado en la relación entre los valores (axiología) y los fines de la educación. Este camino busca comprender y establecer un sistema educativo que se encuentre en el equilibrio justo entre los medios utilizados para educar y los valores que estos medios pretenden transmitir o cultivar en el estudiantado. La Pedagogía Mesoaxiológica sostiene que la educación debe estar centrada en valores, pero reconoce la importancia de los medios o métodos pedagógicos como vehículos para alcanzar esos fines valorativos.

La perspectiva mesoaxiológica aporta la conciencia de que en pedagogía transformamos información en conocimiento y el conocimiento, a su vez, lo convertimos en educación. Educamos con las áreas culturales, construimos el ámbito de educación común, específico y especializado correspondiente, generamos el diseño educativo apropiado y realizamos la intervención pedagógica en forma de acción concreta, controlada y programada. Cada área o medio cultural debe ser valorado para la educación y construido como ámbito educativo. Este proceso de valorar y comprender cada medio como educativo es lo que hace que la pedagogía sea meso-axio-lógica (medio-valor-comprensión). Es una pedagogía doblemente mediada: de una parte, está mediada por el ámbito de educación que se construye y, de otra parte, está mediada por los instrumentos o medios que se crean y usan como elementos de la intervención. (Touriñán 2015, 2017, 2020b, 2023).

En perspectiva mesoaxiológica la acción pedagógica responde a los siguientes aspectos y preguntas y se rige por una serie de principios (Tourinán, 2024, pp. 33-34). Con relación a las preguntas debemos responder a las siguientes:

- Acción educativa concreta (que requiere mentalidad pedagógica): QUÉ hacemos
- Acción educativa controlada (que requiere mirada pedagógica): POR QUÉ lo hacemos
- Acción educativa programada (que requiere relación educativa): CÓMO lo hacemos
- Medios internos y externos (de la función pedagógica): CON QUÉ lo hacemos
- Diseño educativo (que orienta la intervención pedagógica): PARA QUÉ lo hacemos
- Pedagogo/a (que planifica, gestiona y programa): CUÁNDO y DÓNDE lo hacemos (construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo pertinente y generar la intervención pedagógica adecuada)

Por lo que respecta a los principios son básicos los siguientes: equilibrio entre medios y fines; centralidad de los valores; dinamismo y adaptabilidad; interdisciplinariedad, y, educación personalizada.

- a. Equilibrio entre medios y fines: la Pedagogía Mesoaxiológica enfatiza la necesidad de un equilibrio entre los medios empleados en la educación y los fines axiológicos (valores) que se buscan. No se trata solo de lograr objetivos educativos, sino de hacerlo de manera que se promuevan activamente valores positivos.
- b. Centralidad de los valores en la educación: aunque reconoce la importancia de los métodos pedagógicos, este enfoque sostiene que los valores deben ser el núcleo alrededor del cual gira el proceso educativo. La educación

debe apuntar a la formación integral de la persona, incluyendo el desarrollo moral y ético.

- c. Dinamismo y adaptabilidad: propone un sistema educativo capaz de adaptarse a los cambios culturales y sociales, garantizando que la enseñanza de valores permanezca relevante y significativa para las generaciones futuras.
- d. Interdisciplinariedad: este enfoque aboga por la integración de diferentes disciplinas y áreas del conocimiento en el proceso educativo, promoviendo una comprensión holística del mundo y fomentando el desarrollo de valores complejos y multifacéticos.
- e. Educación personalizada: reconoce la importancia de adaptar la educación a las necesidades, intereses y valores individuales de cada estudiante, promoviendo un aprendizaje más significativo y valioso.

El carácter tecnoaxiológico de la pedagogía viene dado porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios del ámbito de educación, que requiere conocimiento especializado y específico (Touriñán, 2024). En este sentido debemos tener presente que todos los medios y herramientas pueden ser diseñados, seleccionados y utilizados de manera que promuevan valores positivos, como la inclusión, la colaboración, la creatividad, y el pensamiento crítico, entre otros. Cabe considerar que la educación es un valor en sí misma y, además, ayuda a la adquisición de valores significativos para la ciudadanía.

2.4. Educación Inclusiva, Desarrollo Sostenible y Perspectiva de Género

Un valor central en nuestro proyecto es la promoción de la inclusión educativa. La educación inclusiva es un paradigma que promueve el acceso, la participación y el éxito de cada estudiante, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se apoya en varias teorías y enfoques pedagógicos que enfatizan la igualdad, la justicia social y el derecho a la educación.

Vygotsky (1978), con su Teoría del Aprendizaje Sociocultural, destaca la importancia del contexto social y la interacción con pares y personas adultas en el desarrollo cognitivo, lo cual resulta fundamental para el diseño de prácticas educativas inclusivas. Por su parte, Booth y Ainscow (2000) desarrollaron para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el *Índice para la Inclusión*, una guía para las escuelas en el proceso de convertirse en comunidades de aprendizaje más inclusivas, enfatizando la importancia de la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas.

La cultura de la inclusión se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje, y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. Implica llevar a cabo “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2000, p. 10). La educación inclusiva es un enfoque esencial para promover una sociedad más justa y equitativa. Su implementación efectiva requiere un cambio de paradigma en las prácticas educativas y una fuerte voluntad política para superar los desafíos existentes. En la práctica educativa se traduce en adoptar ciertos principios operativos. Uno de los más importantes es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que propone la creación de ambientes de aprendizaje accesibles y flexibles que puedan adaptarse a las necesidades de todo el alumnado (CAST, 2018). Otro principio es la diferenciación pedagógica, que implica ajustar los métodos de enseñanza y evaluación para atender a la diversidad (Tomlinson, 2001).

Nosotras tratamos de promover un ambiente cálido y de confianza, en el que las actividades que realizamos son diseñadas siguiendo el criterio de que todo el alumnado, con independencia de sus características individuales, pueda participar y realizarlas con éxito. La metodología se apoya en dinámicas grupales que requieren de la cooperación, con un fuerte componente lúdico, y diferentes medios de expresión como: dibujo, pintura, música, dramatización..., de tal manera,

que las actividades son inclusivas porque se conciben y diseñan para que sean inclusivas, en el sentido de que:

- Proporcionamos múltiples medios de participación.
- Facilitamos diversidad de recursos para representar la información.
- Ofrecemos diferentes instrumentos para que el alumnado actúe y se exprese.

La perspectiva de género y la educación inclusiva están estrechamente relacionadas, ya que ambas buscan eliminar barreras y promover la participación equitativa. La inclusión de la perspectiva de género en la educación implica reconocer las múltiples dimensiones de la identidad y garantizar que cada persona, independientemente de su género, tenga acceso a oportunidades educativas de calidad (Lynch y O'Sullivan, 2017). Esto incluye la adopción de prácticas pedagógicas inclusivas que fomenten un ambiente de respeto y aceptación de la diversidad, dando lugar a la Escuela Coeducativa (Bonai, 1997). Atendiendo especialmente a los materiales empleados seguimos las recomendaciones de Diz y Fernández (2015):

- Deben otorgar a chicos y a chicas la posibilidad de sentirse reflejados de manera positiva.
- Se ha de emplear un lenguaje, contenido e ilustraciones limpios de connotaciones sexistas.
- Las personas aparecerán realizando indistintamente trabajos domésticos y actividades profesionales, sin que ni el texto ni las imágenes empleadas nos sugieran la existencia de profesiones o actividades propias de un sexo.
- Que tanto hombres como mujeres representen situaciones directivas y subordinadas, más o menos importantes, que no estén marcadas por la pertenencia a uno u otro sexo.

- A la hora de hacer referencia a las aportaciones a la historia, la cultura, la ciencia y el conocimiento en general, que ambos sexos estén reflejados de modo equilibrado, sin omitir la presencia de ninguno de ellos.

Por otro lado, el ApS se ha revelado como una metodología que aborda el trabajo con las comunidades, en un esfuerzo de transferencia a la sociedad necesario para abordar los retos presentes y futuros desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Amador Morera et al., 2022). En la Agenda 2030 la educación es un componente fundamental para el Desarrollo Sostenible, que se concreta en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 *“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”* (UNESCO, 2016).

La visión del ODS 4-Educación 2030 es amplia, integral y aspira a transformar vidas, comunidades y sociedades, promoviendo una educación inclusiva y equitativa de calidad a lo largo de la vida, sin dejar a nadie atrás. Este enfoque se basa en principios de derechos humanos, dignidad, justicia social, paz, inclusión, diversidad cultural, lingüística y étnica, así como en la responsabilidad y rendición de cuentas compartidas. Aborda los desafíos globales y nacionales en educación, basándose en los derechos humanos y aplicando un enfoque humanista. La inclusión y equidad son destacadas, subrayando la importancia de redoblar esfuerzos para llegar a personas marginadas o en situación de vulnerabilidad.

Se reconoce la educación como clave para el desarrollo humano y la sostenibilidad económica, social y ambiental; resaltando su importancia para erradicar la pobreza, promover la igualdad de género, mejorar la salud, empoderar a las personas y ser una herramienta esencial en situaciones de crisis y conflictos. Además, la agenda reconoce la necesidad de crear sistemas

educativos más resilientes y capaces de reaccionar ante conflictos y emergencias.

En consonancia con lo anterior, además del objetivo 4, en cada una de las actividades programadas tenemos como referencia la consecución de los ODS.

3. Proyecto de educación emocional inclusiva USC-Navalón

Las distintas ediciones de este proyecto están avaladas por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) con las convocatorias anuales de la institución para crear Proyectos de Innovación Educativa en Aprendizaje-Servicio (ApS) Esta iniciativa surgió para institucionalizar el ApS en la comunidad universitaria apostando por un apoyo clave en las tres grandes misiones de la universidad: Docencia, Investigación y Servicio a la Comunidad (Santos y Lorenzo, 2018).

3.1. Los comienzos

El *proyecto de ApS de Educación Emocional (EE) inclusiva USC-NAVALÓN* se inicia durante el curso académico 2018/2019 al amparo de la *III Convocatoria de Proyectos ApS*. Esta primera «*Lecturas emocionantes: Taller de biblioteca inclusiva*» fue fruto de la colaboración entre la USC y el Colegio de Educación Especial (CEE) Manuel López Navalón. Es un proyecto emergente. La propuesta nace como demanda del centro educativo a las profesoras universitarias para apoyar la dinamización de su biblioteca bajo el programa lector, junto a la alfabetización afectivo-emocional de los jóvenes.

Concedido el proyecto, al pertenecer a la modalidad emergente, el equipo recibe formación específica sobre la Introducción del ApS en la Universidad a cargo del SEPIU y del Grupo de Investigación GI-1790 Escuela Cultura (ESCULCA).

3.2. Ediciones y desarrollo

La primera vez que concursamos a una Convocatoria de Proyectos ApS fue en 2018-2019 con «*Lecturas emocionantes: Taller de biblioteca inclusiva*». Seguidamente describiremos la propuesta:

Materias implicadas

Materias de Grado y Máster de titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación: Educación Especial Grado en Pedagogía, Escuela Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales Grado de Educación Infantil y Educación, Emociones y Afectividad perteneciente al Máster Universitario en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario

Descripción de la necesidad social y destinatarios

El alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) presenta dificultades en la competencia lectora por ello convertimos la biblioteca en un espacio inclusivo para adquirir el placer de leer junto a la alfabetización afectivo-emocional.

Alumnado de Formación Profesional Básica (FPB) adaptada en los talleres de Carpintería, Cerámica, Costura, Cultivos y Restauración entre 16 e 21 años. Un grupo de 40.

Carácter innovador de la experiencia

Unimos competencia lectora y educación afectivo-emocional desde las seis emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, asco, ira y sorpresa), porque el alumnado presenta dificultades de reconocimiento emocional y bajo control (labilidad afectivo-emocional).

Objetivos y fases

Los *objetivos generales*: 1. Dinamizar la biblioteca escolar como espacio de ocio y de aprendizaje colaborativo; (2). Mejorar competencia lectora; (3) Ver la competencia afectivo-emocional como relevante para la vida personal, social y profesional.

Los *específicos* para el alumnado USC: (1). Colaborar con otro centro educativo; (2) Implicar a diferentes agentes; (3) Empoderar a los/as

jóvenes en la lectura comprensiva; (4) Facilitar entornos de comunicación e intercambio de ideas a partir de las actividades; (5) Reconocer las emociones básicas, propias y ajenas; (6). Desarrollar control emocional y empatía.

Las *fases* fueron: a) Presentar el proyecto y seleccionar estudiantado, reuniones en el Navalón para conocer quién recibirá el servicio (enero, 2019); b) Preparar taller y actividades (febrero 2019) c) Implementación (marzo-abril-mayo 2019) en ocho semanas en sesiones de 3 horas. Dirigido por alumnado de la USC con apoyos. Dos grupos de trabajo -20 alumnos-por lo tanto, hubo dos sesiones simultaneas a la semana en espacios diferenciados.

Implantación del Proyecto

Con lecturas de cuentos emocionales adaptados a lectura fácil, el método socrático y el socioafectivo se fue alcanzando el descubrimiento emocional y una vinculación afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de la alfabetización emocional. (Gutiérrez, 2018), la importancia del grupo clase y el trabajo en equipo y reducir conductas disruptivas.

La organización del taller es un programa de 8 sesiones (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Día	Contenido
11/03/2019	Sorpresa
25/03/2019	Tristeza
08/04/2019	Alegría, Felicidad
29/04/2019	Ira/Enfado/Rabia
06/05/2019	Miedo

13/05/2019	Asco, Repugnancia
20/05/2019	Todas las emociones
27/05/2019	Cierre y celebración

Sesiones del proyecto en el curso 2018-2019

Algunas actividades fueron: cinefórum, juegos cooperativos, pintar emociones, botella de la calma, semáforo de las emociones, cantar y bailar con música emotiva, juegos tradicionales, el cubo emocional y el cojín de los abrazos, mímica emocional, Chi kung de las emociones -respiración y relajación-, pictogramas, microexpresiones del rostro, etc.

Desde los principios de la psicología del color (Heller, 2020) y la película *Del revés* (Inside Out, 2015) asociamos cada emoción a un color (González y Pereira 2016): Sorpresa: blanco, Tristeza: azul. Alegría, Felicidad: Amarillo, Ira, Enfado/Rabia: Rojo, Miedo: Violeta, Lila y Asco, Repugnancia: Verde oscuro. Y en todas las emociones y cierre y celebración se emplean todos los colores. Además, remarcamos esta asociación, vistiéndonos o llevando complementos acordes.

Trabajamos desde un liderazgo horizontal basado en la colaboración, cooperación y asunción de corresponsabilidades para la consecución de cada proyecto. Las lenguas fueron gallego y castellano, según elección del estudiantado.

En el curso 2019-2020, tras el éxito de la primera edición solicitamos «*Biblioteca inclusiva: Taller afectivo-emocional en la Formación Profesional Básica (FPB)*» En marzo de 2020 regresamos al Navalón, pero solo realizamos la presentación el 09 de marzo debido a la suspensión de actividades por el COVID-19. En el curso 2020-2021 proseguimos con el proyecto adaptado y se realiza con medios telemáticos (TEAMS)

En el curso 2021-2022 volvemos a una docencia presencial. La nueva edición se denominó «*Obradoiro afectivo-emocional USC-ÓN*» y se circunscribió al alumnado que permanece en la Residencia del centro.

En el curso 2022-2023 pasa a denominarse «*Obradoiro afectivo-emocional USC-ÓN. XErando BEnestar (XEBE)*» porque se focaliza en el bienestar, entendido como la forma de afrontar efectivamente los momentos difíciles de la vida y, por lo tanto, nos ayuda a vivir mejor (Gutiérrez, 2008).

Atendiendo a las evaluaciones realizadas en las ediciones anteriores y a las propuestas de mejora, se van reformulando la finalidad y los objetivos de la propuesta inicial quedando establecidos del modo siguiente:

Finalidad: Desarrollar la competencia emocional del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en régimen de internado en el CEE López Navalón.

Objetivos Generales y Específicos:

G1. Dinamizar los espacios del Navalón para un aprendizaje colaborativo del profesorado y alumnado del equipo USC-ÓN empleando como medio el juego y las artes sobre los principios de una metodología activa, participativa e inclusiva.

- E1.1. Implicar a los diferentes agentes educativos en el Proyecto Obradoiro afectivo-emocional USC-ÓN. XErando BEnestar (XEBE).
- E1.2. Ampliar a otros espacios del centro (patio, jardín) o área de trabajo.

G2. Desarrollar la dimensión afectivo-emocional como competencia para la vida personal, social y profesional de los destinatarios.

- E2.1. Reconocer las emociones propias y ajenas.
- E2.2. Ser quien de expresar y relacionar emociones y sentimientos.
- E2.3. Aprender estrategias que ayuden a general control y manejo de las emociones y sentimientos.
- E2.4. Prevenir los efectos perjudiciales de emociones negativas intensas.
- E2.5. Desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de modo positivo con las demás personas.

- E2.6. Promover el bienestar personal y grupal.

3.3. Elaboración de materiales y recursos

Entrando en el área de los recursos educativos y materiales didácticos coincidimos con Rodríguez et al. (2021, p. 15) cuando se refieren a “objetos, materiales, lugares y acciones que tienen el potencial de sustentar procesos de desarrollo socioeducativo desde una dimensión más pedagógica”. Precisamente esto es lo que ocurre cuando planificamos, pues facilitamos la construcción e intercambio de saberes (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas) de quienes participan en el proceso, los medios e instrumentos pueden responder a múltiples formatos, los recursos están al servicio de un programa o una programación y/o pueden no tener intencionalidad didáctica, pero adquirirla desde el uso y la utilidad que los profesionales o equipos multiprofesionales les asignan (Rodríguez Rodríguez, 2010).

Elaboramos un libro de cuentos para las seis emociones básicas en gallego y castellano adaptado a Lectura Fácil (LF) (Asociación Lectura Fácil, 2019) ya que es un recurso para atender las dificultades de comprensión lectora y a la perspectiva de género.

Para confeccionar actividades creamos una ficha básica en dónde se recoge la información siguiente: Título de la actividad, objetivos a cumplir, descripción (tiempo, tamaño del grupo, lugar y materiales), desarrollo -descripción paso a paso de la actividad-, observaciones -exigencias, cambios a la propuesta inicial, por qué es relevante la actividad desde el punto de vista emocional, descripción de otros materiales a utilizar, etc.- fuentes -documentos y materiales documentales incluidas las imágenes que sirven para crear la ficha- y Anexos (material complementario).

En la edición 2020-2021 realizada a través de Microsoft Teams se crearon (además de los propios de cada sesión) nuevos recursos: (1) breve sintonía de apertura de sesión titulada: *Diversidad, emociones es nuestra canción* (Calvente, 2021), (2) cronograma y (3) escaleta que describe entrada de sintonía, contenidos -secciones/actividades- en orden y tiempo. Fue clave para estructurar correctamente la sesión y permite

anticiparse a las necesidades en el momento de su realización y grabación en Microsoft Teams.

3.4. Evaluación del proyecto y de los aprendizajes

La evaluación del proyecto de ApS tiene dos dimensiones diferentes, por una parte, la que afecta al proyecto, seguimiento y resultados, y por otra, la que concierne a los aprendizajes del estudiantado participante.

Con relación a la evaluación del proyecto contamos con una planificación en diferentes niveles y momentos, siguiendo el modelo de Pérez Juste (2014).

En primer lugar, la **evaluación del diseño**, realizada por la comisión de la USC que decide cada curso si la propuesta es pertinente. Se ha obtenido la aprobación de todas las ediciones presentadas, si bien con alguna sugerencia de cambio en la propuesta inicial, solventada convenientemente.

En segundo lugar, las evaluaciones programadas por el equipo del proyecto. Estas se llevan a cabo del siguiente modo:

1. **Evaluación inicial**, de las necesidades del grupo destinatario, para lo que contamos con la colaboración del Orientador Educativo que actúa de coordinador por el centro y se realiza en las reuniones preparatorias.
2. **Evaluación de seguimiento o continua** de cada sesión y actividades del taller. Para lo cual se emplean plantillas de observación y notas que se registran en el diario de campo. El alumnado realiza una autoevaluación de su participación mediante fichas semanales. Así mismo, al finalizar cada sesión se realiza una reunión evaluativa de media hora en la que profesoras, coordinador del proyecto por el centro y estudiantado, debatimos sobre su realización, incidentes acontecidos, mejoras, ... Al mismo tiempo, en la reunión de semanal de preparación de la siguiente sesión se comienza con la puesta en común de la sesión anterior. Estas sesiones son muy enriquecedoras porque constituyen el momento de reflexión sobre lo realizado, nos

permite contrastar teoría y práctica, ideas previas, cuestionar estereotipos y creencias.

3. Evaluación de resultados e impacto, tanto a nivel de centro como de la USC:

- Evaluación en el centro (equipo del centro), para conocer el impacto del proyecto en el alumnado a partir de la percepción de su profesorado, educadoras y del coordinador, para lo que empleamos entrevistas personales, a partir de un protocolo diseñado a tal fin.
- Evaluación en la USC (docentes y estudiantado). La evaluación docente se realiza mediante la Memoria Final que presentamos al rematar cada edición del proyecto y que es evaluada por la comisión de la USC. Por otra parte, para conocer la valoración del estudiantado se han realizado cuestionarios elaborados *ad hoc* por las profesoras.

Finalmente, la **evaluación del aprendizaje** se lleva a cabo mediante la realización y entrega de un portafolio individual. Nos hemos decidido por este instrumento por considerar que sirve para mostrar el esfuerzo, progreso y logros de cada estudiante (Argudín, 2007). Esta metodología no solo permite evidenciar el progreso y el desarrollo de competencias a lo largo del tiempo, sino que también fomenta la reflexión, la metacognición y el autoaprendizaje. Incluye una introducción que establece el propósito y los objetivos del proyecto, seguido de una descripción detallada de las sesiones realizadas y un análisis reflexivo de las experiencias vividas. Además, remata con una sección de conclusiones donde se extraen los aprendizajes y se realiza una autoevaluación crítica.

Para su valoración seguimos una rúbrica basada en criterios y niveles de realización en una escala (1-4).

3.5. Resultados

A continuación, expondremos los principales resultados de las evaluaciones realizadas a lo largo de las ediciones precedentes, puesto que la actual (curso 2023-2024) aún está en desarrollo. Empezaremos por ofrecer los resultados relativos al estudiantado en primer lugar, para en

segundo lugar, atender a la retroalimentación recibida del centro, a través del profesorado entrevistado.

3.5.1. DEL ESTUDIANTE PARTICIPANTE

La primera dimensión del cuestionario tiene que ver con la metodología (ítems 8-18). Los cálculos de medias arrojan valores cercanos a la puntuación máxima en casi todas las variables analizadas, correspondiendo la puntuación más baja a la afirmación de que me gustaría que esta metodología se emplease en todas las materias (2,93). Salvo este ítem, ninguno de los demás baja de 4. Debemos destacar que hay una consideración unánime de que el proyecto fomenta el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo (5) y desarrolla la reflexión, análisis y síntesis de los conocimientos (5). También se estima que favorece el desarrollo de habilidades de comunicación y expresión (4,93), fomenta la investigación y construcción del conocimiento (4,87), facilita la integración de teoría y práctica (4,75), desarrolla una actitud positiva hacia la actualización y formación profesional permanente (4,75), facilita mucho el aprendizaje (4,68) y resulta motivadora (4,12). Como aspecto negativo, la metodología requiere bastante esfuerzo para el alumnado (4,81).

Tabla 2

Valoración de la metodología y adquisición de competencias transversales

Ítem	Promedio	Mediana	Varianza
8. La metodología requiere bastante esfuerzo para el alumnado	4,81	5	0,16
9. Me gustaría que esta metodología se emplease en todas las materias	2,93	3	1,52
10. Resulta altamente motivadora	4,12	4,5	1,18

11. Facilita mucho el aprendizaje	4,68	5	0,49
12. Favorece el desarrollo de habilidades de comunicación y expresión	4,93	5	0,06
13. Fomenta el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo	5,00	5	0,00
14. Desarrolla la reflexión, análisis y síntesis de los conocimientos	5,00	5	0,00
15. Implica más al alumnado en la toma de decisiones	4,62	5	0,38
16. Fomenta la investigación y construcción del conocimiento por parte del alumnado	4,87	5	0,11
17. Facilita la integración de teoría y práctica	4,75	5	0,33
18. Desarrolla una actitud positiva hacia la actualización y formación profesional permanente	4,75	5	0,33

El siguiente aspecto sobre el que preguntamos tiene que ver con la valoración general del proyecto (ítems 19-21). Los tres aspectos analizados obtuvieron una puntuación muy próxima al máximo, por lo que podemos asegurar que para el estudiantado participante ha resultado satisfactorio (4,87), claro (4,81) y repetirían la experiencia (4,87). En tercer lugar, hemos preguntado por aspectos relacionados con la valoración de las actividades (ítems 22-24), que se han encontrado apropiadas (4,75), satisfactorias (4,75) y relacionadas con la materia (4,25). La cuarta dimensión evaluada se refiere a aspectos relativos a la valoración del servicio realizado. Aquí se obtiene la misma puntuación para los ítems analizados (25-27), de 4,93;

por lo que podemos afirmar que el estudiantado ha considerado el servicio útil, apropiado y satisfactorio. En quinto lugar, se ha preguntado por la valoración de los aprendizajes (ítems 28-30), destacando la aplicabilidad (4,93), que han sido muchos (4,75) y también han resultado satisfactorios (4,87).

Finalmente nos hemos interesado por la implicación del profesorado de la USC, de la entidad socia y del estudiantado (ítems 31-39). Atendiendo al orden de puntuaciones, podemos afirmar que se ha considerado la implicación del profesorado como cercana (5), satisfactoria (4,93) y clara (4,87). La implicación del personal que colaboró en el proyecto por parte de la entidad socia se ha valorado como satisfactoria (4,81), clara (4,75) y cercana (4,75). Por su parte, la implicación del estudiantado ha resultado comprometida (4,94), activa (4,87) y suficiente (4,87).

En el apartado de observaciones los comentarios recibidos agradecen la oportunidad de poder acercarse a la realidad, llevar a la práctica los conocimientos teóricos, la cercanía de las profesoras, el sentirse parte de un equipo de trabajo, así como, el buen ambiente creado. No obstante, también se destacan aspectos negativos, como la gran carga de trabajo que supone participar en un proyecto de estas características. Los comentarios más destacables en este apartado son:

“Para mí supuso un gran aprendizaje, ya que fue una oportunidad ideal para poder poner en práctica todos los conocimientos que fui adquiriendo a lo largo de los cuatro años de formación en pedagogía, y pudo acercarme mucho más a la realidad profesional, haciéndome descubrir otro ámbito que acabó gustándome mucho. Igualmente, sirvió para poder superar muchos miedos personales a la hora de afrontar mi práctica profesional”

“Supuso un acercamiento para desarrollar nuestra labor como pedagogas, una oportunidad para acercarnos más a la realidad durante nuestros estudios, y salir de tanta teoría”

“Para mí resultó una experiencia muy satisfactoria en la que fue posible trascender el diseño de proyectos hipotéticos a un contexto real. Además, resultó interesante la manera de experimentar el

trabajo en equipo, así como en coordinación con el profesorado y equipo del centro”

“lo que más se agradece es la predisposición y cercanía de las profesoras para facilitar el desarrollo del proyecto, la atención para la resolución de dificultades y la creación de un ambiente de calidad”

“Ha sido una experiencia enriquecedora y que nos ha permitido acercarnos más a la práctica real de la pedagogía”

“fue una experiencia que marcó un antes y un después en mi trayectoria. Gracias a este pude poner en práctica conocimientos de los años anteriores que no pensé que sería capaz, crear herramientas para la divulgación y aprendizaje útiles para mi futuro profesional, además pude ver que una metodología activa de aprendizaje es posible. A nivel personal me dio fuerzas para seguir en el ámbito de la pedagogía y dedicarme la educación, pudiendo así validarme como futura profesional”

“La experiencia fue maravillosa y el APS estuvo muy bien planteado, pero creo que fue una carga de trabajo excesiva. En su momento, me habría gustado que se rebajase un poco esa carga”

“una oportunidad increíble para conocer desde dentro la pedagogía facilita mucho poder ver las aplicaciones de la carrera que estudias, y motiva a seguir aprendiendo”.

“fue una experiencia muy grata en la que poder aplicar conocimientos relacionados con la teoría dada hasta ese momento. Además de ganar en habilidades y conocimientos, de la materia y externos, referidos al crecimiento profesional y personal”.

“Sentirse integrada en un proyecto como este hizo que aflorara un compromiso hacia el mismo, que, de otra forma, respecto a materias que no tenían ApS en el grado, no surgió. Por eso siento una gran satisfacción por haber sido escogida para participar de esta colaboración”.

3.5.2. DEL CENTRO Y PROFESORADO PARTICIPANTE

Llegadas a este punto ofreceremos una breve panorámica de las valoraciones ofrecidas por el profesorado del centro socio. Como ya hemos indicado se trata de un centro de educación especial en el que se

imparten enseñanzas de formación profesional básica adaptada. Por ello hay respuestas de docentes de talleres y de materias troncales. El análisis de las entrevistas muestra una valoración positiva del proyecto y que se han percibido cambios significativos en el comportamiento del alumnado.

En relación con el impacto que el proyecto tuvo sobre el alumnado se consideró positivo:

“Pues, la verdad es que se notaba que rompieron muchos roles que ellos tenían interiorizados, y se fueron abriendo muchísimo, hubo cambios, más soltura a la hora de comunicarse. Yo noté mejoría sobre todo en mi taller” (Entrevista, Profesora de taller de Servicios de restauración)

“Pues la verdad es que tuvo un impacto muy, muy positivo, fue in crescendo el gusto por este tipo de actividades” (Entrevista, Profesora de Matemáticas)

“Es una buena experiencia, los chicos estuvieron muy motivados” (Entrevista, Profesora de Lenguas).

“Tuvo mucho impacto porque el alumnado se sintió muy cómodo y llevó a cabo actividades de una manera muy participativa” (Entrevista, Profesor de Comunicación y sociedad).

“El impacto positivo para el alumnado se sitúa en la creación de un contexto cálido y próximo de interacción con un grupo de iguales en el que construyen competencias sobre educación afectivo emocional codo a codo en grupo social” (Entrevista, Orientador).

El proyecto también tuvo repercusión en el profesorado del centro, ya que, les ha permitido percibir a su alumnado de otro modo:

“Para el profesorado también. Porque nos ayuda a ver cómo pueden reaccionar los chicos en diferentes contextos. Con nosotros va a tener una actitud, que cuando lo sacas de ahí hay mucha diferencia, hay actitudes completamente diferentes” (Entrevista, Profesora de taller de Servicios de restauración)

“El proyecto está teniendo un impacto muy significativo, así como positivo en todos los participantes tanto profesorado y personal educador, como alumnado.” (Entrevista, Orientador).

Se pone de relieve que el profesorado no se siente competente para la educación emocional:

“Fue muy interesante. Ese tema que nunca tratamos en las aulas y que no sabemos cómo abordarlo, el de las emociones, sentimientos. Y nos pareció muy interesante” (Entrevista, Profesora de Matemáticas).

Se muestra que el proyecto ha servido de formación y apoyo docente:

“Muy positiva porque recibimos una formación que nos ayudó a llegar a nuestros alumnos” (Entrevista, Profesora de taller de Costura).

“Es un apoyo muy bueno porque el alumnado además de aprender las cuestiones técnicas tiene que aprender a desarrollarse en el mundo laboral y el control de las emociones puede ser básico a la hora de incorporarse a un puesto de trabajo” (Entrevista, Profesor de Comunicación y sociedad).

Con relación a la continuidad del proyecto en siguientes cursos, se manifiesta una opinión favorable:

“Por mi parte sí, pienso que es necesaria incluso” (Entrevista, Profesora de taller de Servicios de restauración).

“Hombre, por supuesto que sí, vamos” (Entrevista, Profesora de Matemáticas)

“A mí sí” (Entrevista, Profesora de taller de Costura).

“Esta mañana precisamente hablaba con el equipo directivo de esta continuidad refiriéndonos a la actividad como altamente beneficiosa para el alumnado, y como una actividad consolidada en la propuesta de actividades dentro de la programación general anual, así como una actividad demandada por nuestro alumnado” (Entrevista, Orientador).

A nivel de centro debemos señalar que el proyecto cuenta con el respaldo del Equipo Directivo y ha sido aprobado por el Claustro de Profesorado en cada una de sus ediciones.

4. Conclusiones

En este apartado presentamos las principales ideas clave obtenidas tras la realización del *proyecto de ApS de Educación Emocional (EE) inclusiva USC-NAVALÓN* desarrollado en las cuatro ediciones descritas.

Primera, la existencia de una demanda socioeducativa del Colegio de Educación Especial (CEE) Manuel López Navalón permite crear un equipo de trabajo con la USC, para la consecución de metas formativas tanto para el estudiantado universitario como para el alumnado ÓN. Colaboración que se caracterizó por una buena acogida, una labor de equipo y un liderazgo horizontal entre todas las figuras implicadas. Actuación que sigue activa y abriendo nuevas puertas a ambos centros.

Segunda, todo proyecto necesita una adecuada relación teórico-práctica junto a la fundamentación pedagógica, que responda al para qué del aprendizaje y luego determina el cómo, cuándo y dónde realizarlo. Por supuesto, todo asentado en demandas sociales y necesidades, aptitudes, beneficiarios/as, etc. Pero, además, los proyectos de Aprendizaje-Servicio combinan ese aprendizaje -conocimientos, habilidades, actitudes y valores-. con un servicio a la comunidad. De modo que el estudiantado desarrolla competencias emocionales, sociales y profesionales siendo útiles a los demás.

Tercera, los resultados mostrados a lo largo de estos años indican que nuestro proyecto de ApS ha logrado un adecuado equilibrio entre el Aprendizaje y el Servicio, tanto para el estudiantado universitario como para el alumnado del Navalón.

Cuarta, en estos años hemos asimilado dos cosas: una, la magia de la diversidad, tal y como se recoge en la página web del CEE Manuel López Navalón, y dos, como dice Eduardo Galeano) <https://trianarts.com/eduardo-galeano-fuego/#sthash.TjOHE4Bv.dpbs>, en *Fuegos*:

“cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y hay gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende”.

5. Referencias bibliográficas

- Amador Morera, F. J., Cano Ramírez, A. y García-Gutiérrez, J. (2022). El Aprendizaje Servicio en alianza con los ODS. En Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Ed.), *Actas del X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario* (p. 225). Creatividad Canaria.
- Argudín, M. L. (2007) *Evaluación/instrumentos centrados en el alumno. Portafolio*. <https://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/portafolios.htm>
- Asociación Lectura Fácil (2019) *Resumen de las principales pautas de Lectura Fácil para elaborar textos narrativos*. Barcelona: Autor.
- Astin, A. W.; Vogelgesang, L. J.; Ikeda, E. K.; Yee, J. A. (2000). *How service learning affects students*. Los Angeles, CA Higher Education Research Institute, UCLA.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2014). Viajar al universo de las emociones.
<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*.
<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).
<https://rieeb.com/emociones-positivas-negativas/>
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Obra traducida por Ana Luisa López. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Diz, M. J. y Fernández, R. (2015). Criterios para el análisis y elaboración de materiales didácticos coeducativos para la educación infantil. *RELAdE. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (1), 105-124.
- Diz, M. J.; Valcarce, M.; Castro, M. del R. (2018). Valoración por el estudiantado de la estrategia de aprendizaje mediante proyectos de investigación frente a las clases expositivas con casos prácticos. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 15(30), 22-36.
- Eyler, J. y Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning*. San Francisco: CA Jos
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Washington, DC: Corporation for National Service.
- González, M. C., y Pereira, C. (2016). Del revés (Inside Out). *Padres y Maestros (P&M)*, 365, 62–65.
- Gutiérrez, M.^a del C. y Touriñán J. M. (2010). La educación de la sensibilidad y de los sentimientos como educación "de la" afectividad. Claves para aproximarse a la educación afectiva "por" las artes. En Touriñán López, J. M. (Coord.), *Artes y educación: Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 264-309). A Coruña: Netbiblo.
- Gutiérrez, M.^a del C. y Touriñán J. M. (2010). La educación de la sensibilidad y de los sentimientos como educación "de la" afectividad. Claves para aproximarse a la educación afectiva "por" las artes. En Touriñán López, J. M. (Coord.), *Artes y educación: Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 264-309). A Coruña: Netbiblo.

- Gutiérrez, M.^a del C. (2008). Valores y educación integral. Una encrucijada de caminos hacia la felicidad vital. Sociedad Española de Pedagogía (Ed.) *Libro de comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación* (pp. 335-347). Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- Gutiérrez, M.^a C. (2018). Educar con la afectividad. Aproximación al diseño del ámbito de educación. En J. M. Touriñán López y S. Longueira Matos (Coords.) *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía General y Aplicada* (pp. 377-402) Santiago de Compostela: Andavira.
- Heller, E. (2020). *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lynch, K. y O'Sullivan, L. (2017). Gender equality in education: Looking beyond parity. *Gender and Education*, 29(1), 1-5.
- Pérez Juste, R. (2014). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: UNED.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Calvente, C. L. y Andrade Vallo, M. (2021). A biblioteca, un laboratorio ApS das emocións, diverso, inclusivo, vivo. En M. A. Santos Rego; M. Lorenzo Moledo; J. García Álvarez (Eds.), *Libro de Actas del XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes* (pp. 1005-1010). SPIC-USC.
- Rodríguez Rodríguez, J. (2010). La educación en los escenarios comunitarios. Implicaciones para los materiales didácticos. En M. Area; A. Parcerisa; J. Rodríguez (Coords.) *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios* (pp. 31-47). Barcelona: Graó.
- Rodríguez, J.; Braga, T. M. F.; Muñoz, J. L.; Álvarez, C. D. (2021). Recursos educativos y materiales didácticos en contextos sociocomunitarios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 15-17.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (Eds.) (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: SPIC-USC.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía Mesoaxiológica y Concepto de Educación*. Santiago de Compostela: Andavira Editora S.L. [2ª Edición].

- Touriñán, J. M. (2016a). Educar no es una cuestión de medios y más medios. Frente a la mitificación, valor pedagógico de los medios. En Grupo SI(e)TE. EDUCACIÓN, *Repensar las ideas dominantes en educación*, (pp.143-162). Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2016b). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Bello y Martínez.
- Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2020). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2023). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Cali: Redipe. Hay edición digital en Nueva York: Bowker-bookwire, [Pedagogía Mesoaxiológica. Postulados y Fundam en entos by Touriñán López José Manuel \(ISBN: 9781957395203\) Digital online Bookwire](https://www.bowker-bookwire.com/9781957395203/Pedagogia-Mesoaxiolologica-Postulados-y-Fundamentos-by-Touri%C3%B1%C3%A1n-L%C3%B3pez-Jos%C3%A9-Manuel)).
- Touriñán, J. M. (2024). Pedagogía mesoaxiológica (postulados y fundamentos). Inaugurando la colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. *Revista boletín Redipe*, 13 (2), 25-48.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Universidad de Santiago de Compostela (2011). *Memoria de Grado en Pedagogía*.
http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/sxopra/memorias_graos_USC/Pedagoxxa.pdf
- VVAA (2021). Proyecto Universo de emociones.
<https://universodeemociones.com/proyecto/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.

**APROXIMACIÓN A LA DIMENSIÓN AFECTIVA DE
LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD**

Silvana LONGUEIRA MATOS

Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe)

Universidade de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Campus Vida s/n. 15782.

Santiago de Compostela

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5285-5524>

Researcher ID: <http://www.researcherid.com/rid/L-3974-2014>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Silvana-Longueira-Matos>

Correo electrónico: silvana.longueira@usc.es

Marcos PEQUEÑO GORIS

Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe)

Universidade de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Campus Vida s/n. 15782.

Santiago de Compostela

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5776-6635>

Correo electrónico: marcos.pequeno@rai.usc.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

- 1.- Introducción
- 2.- La juventud ante los desafíos globales
- 3.- La dimensión psicológica de la crisis ecosocial en la juventud
- 4.- La educación para la sostenibilidad como ámbito de educación
- 5.- La dimensión afectiva en la Educación para la Sostenibilidad
- 6.- Consideraciones finales
- 7.- Referencias bibliográficas
- 8.- Notas

APROXIMACIÓN A LA DIMENSIÓN AFECTIVA DE LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

Silvana Longueira Matos

Marcos Pequeño Goris

Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe)

Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

Vivimos en una sociedad caracterizada por un presente inestable que asume el riesgo como una posibilidad inherente, así como un futuro incierto, propios de una sociedad líquida (Beck, 2002; Torralba, 2018; Bauman, 2015), donde cada vez se hacen más populares términos como solastalgia, futurofobia y ecoansiedad, que se han vuelto habituales al describir las características de la juventud (Albrecht *et al.*, 2007; García Barnés, 2022; Baños, 2022; Rodríguez Pecino, 2022; Barceló, 2023).

La aprobación de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible en 2015 por la Asamblea de NU ha supuesto la puesta en marcha de una agenda política mundial ante los grandes retos globales que une la senda ambiental (vinculada a las cumbres de la Tierra, la última en 2012, Rio+20) y la vía de la justicia social (representada por los ODM). Aunque la propuesta se basa en la transversalidad y la integralidad, para este trabajo es de especial relevancia el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos/as»¹. El papel de la Educación en el cumplimiento de los ODS es fundamental. La meta 4.7. recoge que en 2030 todo el alumnado debe adquirir «conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, (...) mediante la EDS y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad

cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible» (NU, 2015, p. 14).

Al impacto de las crisis recientes, vinculadas a consecuencias económicas, la pandemia derivada del covid-19, los efectos a nivel global de la guerra de Rusia y Ucrania, se suman los efectos del cambio climático, cada vez más pronunciados (inundaciones, sequías y malas cosechas) que amenazan la vida y los medios de subsistencia (Bjerde, 2023). Los grandes desafíos contemporáneos no son comprensibles sin evidenciar la interdependencia y las consecuencias globales de cada hecho. A este efecto, el concepto de sindemia (Singer, 2009) nos permite dar un paso atrás para, con perspectiva, ser capaces de abordar los límites humanos y los de nuestro planeta atendiendo a los desafíos que nos interpelan como especie y como civilización. Swinburn, Kraak y Allender (2019) formulan recientemente el concepto de sindemia global basada en tres pandemias que afectan a la mayoría de las personas en todos los países y regiones del mundo: la obesidad, la desnutrición y el cambio climático. El concepto, por lo tanto, no es nuevo, sin embargo, cobra especial relevancia en el contexto actual.

Otros dos conceptos ilustrativos son el de policrisis y permacrisis. Esta última ha sido elegida por el diccionario Collins como palabra del año 2022, haciendo referencia a «un período prolongado de inestabilidad e inseguridad derivado de una serie de eventos catastróficos»². Por su parte, la policrisis³ tiene su origen en el informe publicado en 2023 del Foro Económico Mundial, haciendo referencia a la convivencia de cinco crisis superpuestas que se potencian unas a otras: sanitaria, geopolítica, inflación, energética y climática (Morin, 2006; Tooze, 2022a y b; Foro Económico Mundial, 2023; Mesa *et al.*, 2023).

La transición ecológica ha entrado con gran fuerza en las agendas políticas y sociales, condicionado los debates en todo el mundo. Además, en este ámbito destaca el marcado carácter generacional. *Zero Hour*, *Fridays for Future* y las marchas de 2019 en favor de políticas decididas para frenar el calentamiento global, son ejemplos liderados por jóvenes. Sin embargo, esta cuestión no tiene únicamente un enfoque sociológico. Diferentes estudios muestran que la situación afectiva de la juventud se ve

grave y constantemente afectada por la influencia negativa que reciben de la situación ecosocial.

Estas miradas (la sociológica, la psicológica, la antropológica) son de interés para este trabajo, sin embargo, nuestro enfoque quiere indagar en las repercusiones en y desde el ámbito de la educación.

En los siguientes apartados se revisan las circunstancias que condicional nuestra contemporaneidad ecosocial y algunos estudios recientes sobre su asunción por parte de la juventud. Las protestas sociales de 2019 que se extendieron internacionalmente canalizaban una acumulación de preocupación, impotencia y rabia, activando la organización de un sector de la población caracterizado por su juventud y su activismo y condicionado por asumir los cambios irreversibles en el planeta y sus consecuencias. A partir de aquí el trabajo se interroga sobre las aportaciones de la educación, a través de la educación para la sostenibilidad tomando en cuenta la afectividad como una poderosa herramienta de construcción de los procesos educativos (medio) y como objetivo educativo (fin).

2. La juventud ante los desafíos globales

Desde el Acuerdo de París en 2015, los Estados europeos no han desarrollado ni aplicado políticas de reducción de emisiones capaces de mantener el calentamiento global por debajo de 1,5 grados como se pretendía y tampoco asumen su responsabilidad respecto a las emisiones históricas y, a pesar de la caída en plena pandemia, recientemente hemos llegado a un nuevo récord de emisiones del sector fósil (Valladares, Magro y Martín-Forés, 2019; Cheng *et al.*, 2021; Hansen *et al.*, 2023; Valladares, 2023).

Uno de los informes clave del Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático (IPCC) publicado en 2018, conocido como el informe del 1,5º, evidenciaba que el calentamiento provocado por las emisiones antropogénicas desde el periodo preindustrial hasta la actualidad persistirá durante milenios. Se estima que las actividades humanas han causado aproximadamente 1°C de calentamiento global por encima de los niveles preindustriales, con un margen entre 0,8 y 1,2°C, siendo probable

que el calentamiento global alcance los 1,5°C entre 2030 y 2052 si sigue aumentando al ritmo registrado en 2018. Los informes siguientes mostraron que el cambio climático se ha intensificado y se ha acelerado, la ventana para asegurar un futuro habitable se estrecha y se confirma de nuevo que es resultado de acciones humanas (IPCC, 2023).

El año 2023 ha sido el año más cálido registrado a nivel mundial, 0,60°C por encima del promedio de 1991-2020 y alrededor de 1,48°C más cálido que el promedio preindustrial. Casi el 50% de los días han estado 1,5°C por encima de la media preindustrial y dos días, por primera vez, han sumado 2°C. Europa ha seguido esta tendencia. Las temperaturas del año estuvieron por encima de la media en la mayor parte del continente, registrando algunas zonas de Europa del Este temperaturas de hasta 2,6°C por encima de la media y de los Alpes hasta 2,3°C por encima de la media. El sureste de Europa, y partes de Europa occidental y central, registraron el año más cálido desde que existen registros. Y no se trata de un pico puntual, los tres años más cálidos registrados en Europa se han producido desde 2020, y los diez más cálidos desde 2007. Europa es el continente que más rápido se está calentando, con temperaturas que aumentan alrededor del doble de la tasa media mundial. Las consecuencias han sido evidentes y han estado marcadas por rápidos contrastes, hemos sido testigos del mayor incendio forestal jamás registrado, de uno de los años más lluviosos, de graves olas de calor marinas, sequías e inundaciones devastadoras. En este incremento han tenido un papel importante el fenómeno de El Niño u otros factores como el volcán Hunga Tonga y cambios en los combustibles del transporte marítimo, sin embargo, las causas fundamentales se encuentran en las emisiones de los seres humanos (C3S y WMO, 2024).

En este contexto, en julio de 2018 un centenar de jóvenes estadounidenses se congregaron frente al edificio del Capitolio, en Washington D.C., con el objetivo de exigir a sus representantes políticos que se adhiriesen al Compromiso sin Combustibles Fósiles (*No Fossil Fuel Pledge*). Esa acción, aparentemente aislada, dio lugar a *Zero Hour*, la primera marcha por el clima que se ha producido en los últimos años a nivel mundial. Se trata de una organización que ha servido de guía a miles

de jóvenes de todo el mundo para organizar acciones en favor del planeta. Greta Thunberg, que en ese momento tenía 15 años, dio seguimiento a la iniciativa y a su fundadora Jamie Margolin, creando juntas un foro virtual sobre cambio climático. En agosto de ese mismo año, Thunberg decidió iniciar su propia protesta no asistiendo a clase. Esa acción, a su vez, fue el preludio de *Fridays for Future* (Viernes por el Futuro), otra corriente internacional que partía de voces muy jóvenes dispuestas a tomar la iniciativa en la lucha contra el cambio climático (Alcalde, 2019).

2019 fue el año de las marchas en todo el mundo⁴, también en España⁵, fue especialmente la juventud quien se movilizó exigiendo políticas más contundentes para frenar el calentamiento global. Todas estas iniciativas comparten el objetivo de luchar contra el cambio climático, el protagonismo de jóvenes adolescentes y el uso de las redes sociales como herramienta de comunicación, sensibilización y altavoz global. Recientemente, han irrumpido las acciones de desobediencia civil (Marcone, 2009) realizadas por jóvenes, avivando de nuevo la atención sobre las reivindicaciones y agitando el espacio público⁶.

3. La dimensión psicológica de la crisis ecosocial en la juventud

Cada vez son más las evidencias sobre las repercusiones que los grandes retos globales tienen en la salud de las personas. Los estudios se centran, sobre todo, en las consecuencias del cambio climático, que implica deterioro de la salud física y también de la salud mental. Todo ello en un contexto, la denominada como sociedad líquida de Bauman (2015), definido por la percepción de un presente inestable, la asunción del riesgo permanente, la incertidumbre sobre el futuro y con el alcance de las redes sociales (Beck, 2002; Torralba, 2018; Prensky, 2010).

Durante los últimos años la preocupación por la ecología y el cambio climático ha entrado con fuerza en la agenda política. De hecho, según datos del Eurobarómetro, España es el país más preocupado por el cambio climático de toda la Unión Europea con un total del 90% de la población que lo considera «un problema muy serio». Además, esta preocupación encuentra especial eco entre la juventud, la cual ha

convertido estas causas en una bandera generacional (Pérez Díaz *et al.*, 2021).

En este marco, términos como solastalgia, futurofobia y ecoansiedad, se han vuelto habituales al hacer referencia a la juventud (Albrecht *et al.*, 2007; Baños, 2022; Rodríguez Pecino, 2022; Barceló, 2023). La solastalgia es un concepto desarrollado para dar significado y claridad a la angustia inducida por la situación de deterioro del medio ambiente. A diferencia de la nostalgia, la melancolía o nostalgia que experimentan las personas cuando se separan de un entorno que aprecian, la solastalgia se refiere a la angustia que produce «el cambio ambiental que impacta en las personas mientras están directamente conectadas con su entorno familiar» (Albrecht *et al.*, 2007). Sin duda está relacionada con la futurofobia, término que se refiere al miedo al futuro, pero sobre todo a la incapacidad de no poder imaginar un porvenir mejor debido a los desafíos globales, la incapacidad de la política de generar relatos alternativos y una sensación de resignación generalizada (García Barnés, 2022). En la adolescencia, este miedo a futuros alternativos se suma a una tendencia natural a la inseguridad y el temor a no poder cumplir las expectativas que otras personas depositan en cada uno/a (OMS, 2021; EDUCO, 2022). Ambas, solastalgia y futurofobia, se vinculan directamente con uno de los términos más utilizados en la actualidad, la ecoansiedad o ansiedad climática, que se produce a raíz de la complejidad de la situación en la que nos encontramos inmersos desde el punto de vista ambiental y se relaciona con el estado afectivo-emocional relacionado con la agitación, la inquietud, la angustia y la zozobra. Además, puede asimilarse a la preocupación, el miedo, la ira, el dolor, la culpa o la vergüenza (Clayton y Karazsia, 2020; Hickman *et al.*, 2021; Baños, 2022; Reátegui, 2022; Rodríguez Pecino, 2022; Barceló, 2023; Hinojosa y Casillas, 2023).

En 2021 el Instituto de la Juventud (INJUVE) publica un informe sobre la juventud en España tomando como referencia el año 2020 (Pérez Díaz *et al.*, 2021). En el grueso del documento se dedica un capítulo a las actitudes y el comportamiento ante el medioambiente y el cambio climático. En España, los jóvenes comprendidos entre los 14 y los 19 años,

se sitúan casi un punto por encima de la media respecto a la preocupación sobre el cambio climático. 4 de cada 5 jóvenes se interesan por las cuestiones relacionadas con el medio ambiente, el 47% adjudica una puntuación de 9 o 10 puntos (en una escala de 10) frente al 17% de personas adultas. Entre el 76% y el 84% son favorables a política de fomento del reciclaje, a la prohibición de los envases de plástico y al incentivo de las energías renovables. Un 33,4% de la muestra está entre muy y bastante de acuerdo con impuestos al diésel, un 22,5% se sitúa en posiciones intermedias, y un 44% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con estas medidas.

El cambio climático se reconoce como el mayor acontecimiento ocurrido a nivel nacional o mundial de los últimos 30 años, solo por detrás del 11 de septiembre y los conflictos relacionados con la independencia de Cataluña (a este respecto hay que tener en cuenta la fecha en la que recogen los datos para la elaboración del informe, unos meses después de la sentencia del juicio del *Procés*). El 14,9% de jóvenes declara haber participado en manifestaciones, huelgas o protestas por este tema en un plazo previo de 12 meses (Pérez Díaz *et al.*, 2021).

Dos estudios nos acercan a la temática de forma más precisa. El primero, publicado en *The Lancet* se realiza a partir de los resultados de una encuesta con un muestreo de 10.000 personas entre 6 y 25 años de 10 países (Hickman *et al.*, 2021). Con la intención de comprender los sentimientos y los pensamientos asociados al cambio climático, la investigación se interroga sobre cómo los/as niños/as y los/as jóvenes informan sobre las respuestas emocionales, cognitivas y funcionales al cambio climático, cómo la juventud percibe las respuestas gubernamentales al cambio climático y sobre la existencia de relaciones entre las respuestas cognitivas y emocionales al cambio climático y a las respuestas gubernamentales. De forma muy sintética, los resultados muestran que el 60% de las personas encuestadas están preocupados por el cambio climático. Casi la mitad (45%) afirman que sus sentimientos y pensamientos sobre el cambio climático afectan negativamente a su vida cotidiana, incluida su capacidad de concentración y estudio, su alimentación, su capacidad de descanso y el disfrute de sus relaciones. El

50% sienten miedo, tristeza, ansiedad e impotencia, lo que se amplifica al aseverar el 75% de la muestra que «el futuro es aterrador» y un 56% que «la humanidad está condenada». Además de conseguir arrojar luz sobre el porcentaje de población que se preocupa por la temática, el trabajo deja constancia de las dimensiones de la angustia psicológica (afectiva, cognitiva y conductual) y de un origen arraigado en la percepción de la juventud de un futuro incierto desde la dimensión individual y social, sometiendo a este grupo de población a un estrés crónico.

El segundo estudio, *El futuro es clima*, un proyecto de investigación sobre el conocimiento, la percepción y la actitud sobre la crisis climática por parte de los jóvenes, se realiza a partir de una encuesta a más de 9.000 ciudadanos/as españoles/as entre 16 y 30 años (PlayGround, 2022). Al 97% de los/as jóvenes encuestados/as les preocupa la emergencia climática, tanto por las consecuencias para las generaciones futuras como por los impactos actuales y el 80% reconoció haber sufrido ecoansiedad (el 40% la ha padecido alguna vez y el 25% la sufre frecuentemente). El 65,8% de las personas participantes declaran que tienen una visión pesimista del futuro; el 84,1% piensa que va a vivir peor que sus padres a raíz del cambio climático; y el 93,6% considera que la crisis climática le afectará en su vida personal. El desasosiego se multiplica ante la percepción sobre el afrontamiento inadecuado de la situación, marcado por la inacción: el 79% de la muestra considera que el nivel de concienciación es bajo y un porcentaje muy similar, un 78,4%, cree que las políticas climáticas actuales nos van a hacer vivir peor. Asimismo, el 63% piensan que el cambio climático tiene poco espacio en los medios de comunicación.

Ante esta situación, el estudio pone de manifiesto que la respuesta a la crisis climática se encuentra en la unión de esfuerzos por parte del conjunto de la sociedad (premisa reforzada por el 81% de las personas participantes en el sondeo). Es decir, se hace referencia a la concienciación y al desempeño de su afrontamiento (ámbito afectivo).

4. La educación para la sostenibilidad como ámbito de educación

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 a su conocimiento como ámbito o parcela de realidad diversas disciplinas científicas y de manera singular, la Pedagogía. La educación es susceptible de ser conocida de diversas formas y una de ellas es la Pedagogía, la disciplina científica del conocimiento de la educación que afronta retos epistemológicos de investigación y transforma información en conocimiento y conocimiento en educación (Touriñán, 2016 y 2021).

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica que posibilitan el control de la acción. En esta progresión de supuestos encadenados, es fundamental distinguir entre «ámbito de conocimiento» y «conocimiento del ámbito», entre Educación y Pedagogía, para comprender de qué hablamos en cada caso. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En las carreras especializadas en 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 (Touriñán y Longueira, 2018).

La educación para la sostenibilidad puede considerarse una parcela de la educación, vinculada a la sostenibilidad, entendida como ámbito de intervención o como área cultural que se constituye, gracias a la Pedagogía, en ámbito de educación. La educación para la sostenibilidad como ámbito hace posible y justifica el sentido de la expresión «educación *con* la sostenibilidad» que integra la relación sostenibilidad-educación, tanto desde la expresión «educación *a través de* la sostenibilidad», como desde la expresión «educación *para* la sostenibilidad». Ambas expresiones dan significado a la relación «sostenibilidad-educación» como educación, como experiencia de sostenibilidad y como experiencia profesional y vocacional, porque son tres cosas distintas, saber sobre sostenibilidad,

enseñar sostenibilidad y educar con la sostenibilidad, que siempre implica asumir el contenido que diferencia entre:

- La sostenibilidad como ámbito general de educación que aporta valores educativos vinculados al carácter y al sentido propios de la educación igual que cualquier otra materia educativa.
- La sostenibilidad como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de la educación reglada y desarrolla la sensibilidad por el medioambiente y la justicia social.
- La sostenibilidad como ámbito de desarrollo profesional y vocacional.

Todo ello traza la relación entre las acepciones «ámbito general de educación» y «ámbito de educación general», pues se sigue que, si hay educación general respecto de la educación con un área de experiencia cultural (en este caso la sostenibilidad), no es sólo porque en cada caso sea factible considerarla como educación común de los educandos por los valores educativos singulares derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino porque el área de experiencia cultural es primariamente ámbito general de educación en el que el/la docente debe de estar preparado para formar desde esa experiencia cultural concreta en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general, lo es, porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación y cumple las condiciones atribuidas a estos (Touriñán, 2015; Touriñán y Longueira, 2018).

Al hablar de educación para la sostenibilidad debemos distinguir tres ámbitos de formación claramente diferenciados, a pesar de que habitualmente se confundan y alguno de ellos esté menos desarrollado: la formación en sostenibilidad con carácter profesional, la formación docente para el ámbito de la sostenibilidad, sea general o profesional vocacional, y la sostenibilidad como parte de la formación general.

Además, en la educación para la sostenibilidad se establece una relación entre cognición, voluntad y afectividad que tiene consecuencias en la formación. Esta relación viaja de la sensibilidad hasta el sentimiento y se constituye en reto de la investigación pedagógica desarrollar estrategias desde el modelo de concordancia entre valores y sentimientos. En este marco, la afectividad forma parte del ámbito general de educación para la sostenibilidad y es cognoscible, enseñable, investigable y realizable (Touriñán, 2006).

Avanzadas estas premisas, podemos progresar en la lógica de la construcción y justificación del ámbito de educación a través de la Pedagogía mesoaxiológica. Este concepto es aplicable al área de la sostenibilidad, la cual, como hemos visto, genera una relación particular entre sensibilidad y sentimiento, capaz de convertir la afectividad en un fin y en un medio. La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía de la expresión mediada por el 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 (Touriñán, 2015 y 2021).

A estas alturas de la argumentación ya no es posible confundir el conocimiento de áreas culturales y el conocimiento de la educación (Touriñán, 2013). Esta distinción permite descartar la asunción, todavía muy extendida, de que el profesor o la profesora es aprendiz del área cultural que enseña y, por extensión, el que más sabe sobre un área, en nuestro caso la sostenibilidad, no tiene por qué ser el que mejor enseñe (Touriñán, 2011). Además, cuando se enseña, no siempre se utiliza el contenido cultural como instrumento de logro del resultado del proceso. Cada una de estas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. El conocimiento de la educación es un conocimiento especializado que permite al pedagogo o a la pedagoga explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso. Educar con la sostenibilidad, como ejemplo de área cultural, no es

simplemente un problema de conocimiento sobre sostenibilidad, ni de didáctica del medio o didáctica de las ciencias sociales (según se aborde la sostenibilidad desde su vertiente ambiental o social), ni de pedagogía cognitiva que permite mejorar nuestro modo de conocer. Educar con la sostenibilidad, nos exige construir el ámbito educativo con la sostenibilidad; es básicamente utilizar la sostenibilidad para desarrollar los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto «educación» y utilizar la sostenibilidad para generar destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que capacitan para decidir y realizar el proyecto de vida personal y construirse a uno mismo, de manera personal, vocacional y profesional, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además la sostenibilidad como ámbito de especialización que comprende las necesidades y procura soluciones aplicables (e innovadoras), que también es ámbito cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

En relación con los medios, la pedagogía mesoaxiológica es Pedagogía de la expresión mediada por los instrumentos o medios que se usan. En relación con el medio o ámbito de educación que se construye y con los medios o instrumentos que se utilizan, la pedagogía es Pedagogía mesoaxiológica, del medio y de los medios, observándolo en un doble sentido (Touriñán, 2015; Touriñán y Longueira, 2018):

- Tomando como referencia el medio o ámbito de educación que se construye con el área de experiencia cultural.
- Tomando como referencia los medios, recursos o instrumentos que se usan en cada ámbito junto con las formas de expresión que son más adecuadas al área.

Es objetivo de la Pedagogía crear conocimiento de la educación en cada ámbito, estableciendo una relación entre el valor, la elección, la obligación, la decisión, el sentimiento, el pensamiento y las creaciones, de manera que se desarrollen mediante la acción educativa concreta hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales, y creativos, en cada persona, es decir, para educar bajo una acción controlada y sistematizada por la mirada pedagógica que, tomando como base el

carácter y sentido de la educación. La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite explicar, interpretar y transformar acontecimientos y acciones educativas. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de «educación» para aplicarlo a cada área. Cuando abordamos el área cultural desde la mirada pedagógica, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre «saber sobre sostenibilidad», «enseñar sostenibilidad» y «educar con la sostenibilidad», entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del plan de estudios junto a otras. La Pedagogía constituye ámbitos de educación que son cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. El conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de educar con un área cultural como la tarea y el resultado de la creación de un ámbito de educación y de la relación entre contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico (Tourrián, 2016 y 2017).

Teniendo en cuenta que la sostenibilidad y la afectividad son susceptibles de tratamiento bajo el modelo de concordancia de valores y sentimientos y como ámbito de educación y como dimensión general de intervención respectivamente, la Pedagogía mesoaxiológica puede construirse como instrumento de educación para la educación de la sostenibilidad y de la afectividad.

5. La dimensión afectiva en la educación para la sostenibilidad

La educación afectiva cuenta con dos componentes fundamentales que, antes de continuar, deben ser aclarados. Esta distinción parte de la comprensión de que los términos emoción y afecto son diferentes y complementarios. Las emociones se entienden como una forma de respuesta instantánea advenida de las situaciones que viven las personas (Ventura, 2011). Esta respuesta emocional se presenta a través de

diferentes canales, tales como «el fisiológico, el cognitivo y el motor, pudiendo presentarse de forma simultánea» (*op. cit.*, p. 19).

En cambio, el afecto «en su mirada más antropomórfica, es el nombre que le damos a aquellas fuerzas –fuerzas viscerales por debajo, junto o generalmente diferentes al conocimiento consciente, fuerzas vitales que insisten más allá de la emoción– que pueden servir para impulsarnos al movimiento, al pensamiento y a la extensión, que pueden también suspendernos (como en punto muerto) sobre una acumulación de relaciones de fuerza» (Gregg y Seigworth, 2010, p. 1). Los afectos se relacionan con la forma y la experiencia sentida de la emoción (Gutiérrez y Touriñán, 2010) prolongándose en el tiempo y erigiéndose como una «experiencia corporal, inarticulada» y no siempre consciente (Gould, 2010; Solana, 2010, p. 32). La emoción se genera en un instante, los afectos perduran en el tiempo, aunque no siempre somos conscientes de unas y de los otros. Las experiencias educativas deben tener en cuenta ambos elementos, pero, sobre todo, se construyen sobre el ámbito de lo afectivo.

La identificación entre emoción y sentimiento implica la atribución de un sentido puramente subjetivo de proyección psicológica derivado de la experiencia de la emoción al sentimiento. Su distinción atribuye al sentimiento una categoría distinta, superando la experiencia de la emoción, vinculándose a la experiencia del valor. Asumiendo la premisa de que emociones y sentimientos no se identifican. La emoción se identifica con la reacción psicofisiológica que se experimenta ante un hecho agradable o desagradable. El afecto se relaciona con la experiencia sentida que se desarrolla de esas emociones. A su vez, el sentimiento es el estado de ánimo que se produce por el cumplimiento (o no) de las expectativas en torno a la satisfacción de algo, que implica referencia a valor estimado y asumido (Touriñán, 2022).

En progresión, la emoción es «agitación del ánimo acompañada de conmoción somática» (Pinillos, 1978 y 1979, p. 551); el afecto va más allá, es experiencia sentida de la emoción; y, el sentimiento se identifica con la experiencia sentida, valoración y vinculación a expectativas y convicciones personales (Touriñán, 2022). En el sentimiento hay afecto, valor y expectativas. Podemos experimentar cualquiera de las siete emociones

básicas universales. Sin embargo, podemos tener sentimientos encontrados respecto de esas emociones, como consecuencia de las valoraciones y según el grado de cumplimiento de nuestras expectativas. Además, en el sentimiento podemos identificar de nuevo, valor y expectativas y por eso puedo tener sentimiento de felicidad, de altruismo, de generosidad, de culpa y otros frente a una emoción, un afecto o un determinado sentimiento (*op. cit.*). En el ámbito que nos ocupa, es posible sentir satisfacción del deber cumplido, por ejemplo, ante la decisión y el acto de compostar los residuos orgánicos, aunque esto implique una dedicación específica y no sea lo más rápido ni lo más cómodo, o cuando tengo sentimiento positivo por el deber cumplido al ejecutar la separación de residuos, si bien se puede percibir sentimiento de impotencia, por no controlar el proceso de transformación y no conseguir un 100% de reciclaje. Y así, sucesivamente (Heller, 1985; Casacuberta, 2000; Damasio, 2005 y 2010; Punset, 2005 y 2010; Marina, 2009; Altarejos, 2010; Seligman, 2011).

En la distinción entre valores y sentimientos es posible matizar ambas cuestiones. El sentimiento es un estado de ánimo que se produce en una persona como consecuencia del cumplimiento o no de sus expectativas en torno a la satisfacción de algo. En el sentimiento se dan el afecto, el valor y las expectativas. Sin embargo, valores y sentimientos no se identifican, aunque se relacionan a través de la valoración. Las experiencias crecientes de manipulación de la propaganda, permiten comprobar que podemos variar el sentimiento de una persona hacia otra o hacia algo sin alterar el valor del objeto; es suficiente que confundamos el proceso de valoración de una persona para alterar su sentimiento. Podemos tener un sentimiento negativo hacia cosas valiosas pero ese sentimiento no altera su valor. Valores y sentimientos, si bien se relacionan, no se confunden. Por tratarse de un estado de ánimo, el sentimiento modifica las condiciones fisiológicas y psicológicas del sujeto, pero no afecta a las condiciones valiosas del objeto a estimar (Touriñán, 2022).

Todo ello obliga a avanzar y transformar la construcción de la inteligencia emocional en inteligencia afectiva: las emociones se tienen, y

la afectividad se educa. Desde la educación se trabaja la afectividad, sea cual sea la emoción que tenga la persona receptora del proceso. Somos inteligencia afectiva, afectividades conscientes y pensantes que operamos, creamos y queremos en la realización de la acción (Touriñán, 2014 y 2016; Marina, 2009; Haidt, 2006).

La educación de la afectividad es nexo entre el conocimiento y la acción en la realización de cada acto (Touriñán, 2023). Y por eso, es este trabajo interesa la dimensión afectiva (afectividad) como experiencia sentida de la emoción (del sentimiento que nos produce la emoción) y la educación afectiva como experiencia sentida del valor (sentimiento que produce el valor de algo). Queremos conseguir sostenibilidad y educar para ello y eso quiere decir que debemos generar sentimientos positivos hacia la sostenibilidad buscando la concordancia entre valores y sentimientos. El apartado 3 recoge evidencias de las implicaciones de la percepción de la sostenibilidad en un sector concreto de la ciudadanía, la juventud. La situación de riesgo y deterioro del medio que nos rodea, la incapacidad para generar e imaginar alternativas y la sensación de inacción e inoperatividad sobre la toma de decisiones para abordar la emergencia, genera emociones negativas que han dado lugar a sentimientos de malestar e impotencia. Detectada una peculiaridad, una necesidad, este entorno genera dos direcciones de comprensión y desarrollo (Gutiérrez y Touriñán, 2010; Gutiérrez, 2018):

- La educación afectiva como fin, que podemos comprender como ámbito de educación, con su construcción y estructura endógena, que puede ser abordada de manera singular.
- La educación afectiva como medio, entendida como un instrumento o una herramienta que puedes ser utilizada a favor de la construcción de otro fin, en este caso, de la educación para la sostenibilidad.

Ambas cuestiones son problemas de la educación y de la Pedagogía, aunque puedan ser ámbitos compartidos con otros ámbitos de conocimiento, de investigación y de intervención, como la psicología, la

sociología o la antropología. Hay algo propio de la educación, que se resuelve desde el conocimiento especializado. Se trata de un reto epistemológico específicos, que puede ser abordado por la Pedagogía, para generar hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas (Touriñán, 2011).

A la hora de referirnos al ámbito afectivo de la juventud en la actualidad, es pertinente incidir en las consecuencias que tiene la cuestión climática en su desarrollo y en su comprensión del presente, y, por ende, su proyección de futuro. Un futuro que no se percibe como favorable en un medio cada vez más hostil que limita la construcción del proyecto de vida elegible. Esta percepción de las posibilidades está condicionada por la incertidumbre y los cambios acelerados que cuestionan las certezas que se han heredado del entorno. Una de las principales variables que incide en ambas cuestiones es la sostenibilidad.

Esta coyuntura exige a la educación que la formación de las nuevas generaciones se profile en base a un modelo de educación integral en el que el ámbito afectivo sea una cuestión insoslayable, con el objetivo de que la afectividad se integre bajo el amparo de una formación democrática entre la realidad personal -endógeno- y la vertiente de la fenomenología relacional -exógeno (Gutiérrez y Touriñán, 2010).

6. Consideraciones finales

A la hora de referirnos al ámbito afectivo de la juventud en la actualidad, es pertinente detenerse en la incidencia que implica la situación de riesgo ecosocial, especialmente la cuestión climática, en su desarrollo y en su comprensión del presente, y, por ende, su proyección de futuro. Un futuro que no se percibe como favorable en un hábitat cada vez más hostil que constriñe la construcción del proyecto de vida elegible. Esta percepción de limitación de posibilidades está condicionada por la incertidumbre y los cambios acelerados que cuestionan las certezas que se han heredado del entorno. Una de las principales variables que influye en ambas cuestiones es la sostenibilidad.

Esta coyuntura exige a la educación que la formación tome como referencia un modelo de educación integral en el que el ámbito afectivo

sea una cuestión insoslayable, con el objetivo de que la afectividad se integre bajo el amparo de una formación democrática entre la realidad personal -endógeno- y la vertiente de la fenomenología relacional -exógeno (Gutiérrez y Touriñán, 2010). Las emociones son fruto de la interacción sujeto-medio y sujeto-sujeto, comprendiendo que están altamente influenciadas por la socialización, y que la forma en la que afectan a la experiencia subjetiva de las personas es diferente e idiosincrásica. Lo expuesto anteriormente respalda la significatividad de la educación afectivo-emocional en el contexto de la Educación para la Sostenibilidad; una forma abordar la educar en sintonía a los retos a los que nos enfrentamos en la actualidad.

Tomando como referencia los dos estudios mencionados en el apartado 2 (Hickman *et al.*, 2021; PlayGround, 2022), se evidencia que la juventud tiene una visión pesimista del futuro, con la creencia de que vivirán peor que generaciones anteriores debido al cambio climático. Todo ello genera una sensación de desasosiego y ansiedad que se agrava por la percepción sobre el afrontamiento inadecuado de la situación, marcado por la inacción. Las soluciones apuntan a la necesidad de poner en marcha políticas públicas claras y contundentes y de alimentar la alteridad entre las personas para conseguir unir esfuerzos.

Y, sin duda, es aquí donde inevitablemente nos encontramos con la pregunta que inspira la tarea educativa cada día, ¿qué educación necesitamos y qué educación queremos? ¿La educación puede ayudar a comprender mejor nuestro entorno y los desafíos globales a los que nos enfrentamos?

En los epígrafes anteriores se ha evidenciado que el abordaje de la temática se ha hecho desde otras disciplinas generadoras (la psicología, la sociología o la antropología), la cuestión es qué puede aportar la pedagogía a este reto. ¿Cuenta la educación con las herramientas necesarias para construir un enfoque sostenible, comprendiendo las implicaciones de la afectividad? ¿Qué debe contemplar la educación para conseguir asumir los cambios necesarios para hacer realidad un modelo de educación transformadora?

La educación es susceptible de ser conocida de diversas formas y una de ellas es la Pedagogía, que genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica que posibilitan el control de la acción. Por ello, es fundamental distinguir entre «ámbito de conocimiento» y «conocimiento del ámbito», entre Educación y Pedagogía, para comprender de qué hablamos en cada caso. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En este marco, la educación para la sostenibilidad puede considerarse una parcela de la educación, vinculada a la sostenibilidad, entendida como ámbito de intervención o como área cultural que se constituye, gracias a la Pedagogía, en ámbito de educación. La educación para la sostenibilidad como ámbito hace posible y justifica el sentido de la expresión «educación *con* la sostenibilidad» que integra la relación sostenibilidad-educación, tanto desde la expresión «educación *a través de* la sostenibilidad», como desde la expresión «educación *para* la sostenibilidad». En todo caso, es necesario asumir el contenido que diferencia entre la sostenibilidad como ámbito general de educación, la sostenibilidad como ámbito de educación general y la sostenibilidad como ámbito de desarrollo profesional y vocacional.

Además, en la educación para la sostenibilidad se establece una relación entre cognición, voluntad y afectividad que tiene consecuencias en la formación. Esta relación viaja de la sensibilidad hasta el sentimiento y se constituye en reto de la investigación pedagógica desarrollar estrategias desde el modelo de concordancia entre valores y sentimientos, asumiendo la afectividad como parte del ámbito general de educación para la sostenibilidad.

7. Referencias bibliográficas

Altarejos, F. (2010). *Subjetividad y Educación*. EUNSA.

Albrecht, G., Sartore, G. M., Connor, L., Higginbotham, N., Freeman, S., Kelly, B., Stain, H., Tonna, S., y Pollard, G. (2007). Solastalgia: the distress caused by environmental change. *Australas Psychiatry*, 15(1), <https://doi.org/10.1080/10398560701701>

- Alcalde, S. (2019). *Los jóvenes se rebelan contra el cambio climático*. National Geographic España.
https://www.nationalgeographic.com.es/mundo-ng/jovenes-se-rebelan-contracambio-climatico_14911
- Baños, I. (2023). Ecoansiedad: de la parálisis a la acción climática y ambiental. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 160, 79-90.
https://www.fuhem.es/papeles_articulo/ecoansiedad-de-la-paralisis-a-la-accion-climatica-y-ambiental/
- Barceló, M. (2023). *¿Eres presa de la ecoansiedad? Algunos apuntes para gestionarla*. 20minutos.
<https://blogs.20minutos.es/sin-perdices/2023/06/14/presa-de-la-ecoansiedad/>
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Austral.
- Beck, U. (2003). *La sociedad del riesgo*. Paidós.
- Bjerde, A. (10 de mayo de 2023). *Repensar el desarrollo en una época de policrisis*. El País.
<https://elpais.com/planeta-futuro/visionary-voices/2023-05-10/repensar-el-desarrollo-en-una-epoca-de-policrisis.html>
- Casacuberta, D. (2000). *Qué es una emoción*. Crítica.
- Cheng, L., Abraham, J., Trenberth, K. E., Fasullo, J., Boyer, T., Locarnini, R., Zhang, B., Yu, F., Wan, L., Chen, X., Song, X., Liu, Y., Mann, M. E., Reseghetti, F., Simoncelli, S., Gouretski, V., Chen, G., Mishonov, A., Reagan, J. y Zhu, J. (2021). Upper Ocean Temperatures Hit Record High in 2020. *Advances in Atmospheric Sciences*, 38, pp. 523-530.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s00376-021-0447-x>
- Clayton, S., Karazsia, B. T., 2020. Development and validation of a measure of climate change anxiety. *J. Environ. Psychol.* 69, 101434,
<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101434>
- Copernicus Climate Change Service (C3S) y World Meteorological Organization (WMO) (2024). *European State of the Climate 2023*.
<https://climate.copernicus.eu/esotc/2023>
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Editorial Crítica.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Editorial Destino.

- EDUCO (2022). *Preocupaciones e inquietudes más comunes de los adolescentes*.
<https://www.educo.org/blog/preocupaciones-e-inquietudes-comunes-adolescentes#:~:text=Suelen%20surgir%20temas%20importantes%20que%20condicionan%20su%20futuro,o%20la%20protecci%C3%B3n%20frente%20a%20embarazos%20no%20deseados>.
- Foro Económico Mundial (2023). *The Global Risks Report 2023. 18th Edition*.
https://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2023.pdf
- García Barnés, H. (2022). *Futurofobia. Una generación atrapada entre la nostalgia y el apocalipsis*. Plaza y Janés.
- Gould, D. (2010). On Affect and Protest. En, J. Staiger, A. Cvetkovich y A. Reynolds (Ed.), *Political Emotions* (pp. 18-44). Routledge.
- Gregg, M. y Seigworth, G. (2010). An Inventory of Shimmers. En M. Gregg y G. Seigworth (Ed.), *The Affect Theory Reader* (pp. 1-25). Duke University Press.
- Gutiérrez, M.C. (2018). Educar con la afectividad. Aproximación al diseño del ámbito de educación. En J.M Touriñán, y S. Longueira. (Coord.). *La construcción de ámbitos de educación*, 379-402. Andavira.
- Gutiérrez, M.C. y Touriñán, J.M. (2010). La educación de la sensibilidad y de los sentimientos como educación “de la” afectividad. Claves para aproximarse a la educación afectiva “por” las artes. En J.M. Touriñán (Coord.). *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 264-309). Netbiblo.
- Haidt, J. (2006). *La hipótesis de la felicidad. La búsqueda de verdades modernas en la sabiduría antigua*. Gedisa.
- Hansen, J.E., Sato, M., Simons, L., Nazarenko, L.S., Sangha, I., Schuckmann, K., Loeb, N.G., Osman, M.B., Jin, O., Kharecha, P., Tselioudis, G., Jeong, E., Lacis, A., Ruedy, R., Russell, G., Cao, J. y Li, J. (2023). Global warming in the pipeline. *Peer & Public Review*.
<https://www.columbia.edu/~jeh1/Documents/PipelinePaper.2023.07.05.pdf>
- Heller, A. (1985). *Teoría de los sentimientos* (3ª ed. Obra original publicada en 1979). Fontamara.
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R.E., Mayall, E.E., Wray, B., Mellor, C. y Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *The Lancet Planetary Health*, 5(12), E863-E873.
[https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)

- Hinojosa, K., y Casillas, A.M. (2023). El parque como cura de la ecoansiedad. *Revista Digital Universitaria*, 24(2), 3-8. <https://www.revista.unam.mx>
- IPCC (2018). *Global Warming of 1,5°C*.
https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2022/06/SR15_Full_Report_HR.pdf
- IPCC (2023). *AR6 Synthesis Report Climate Change 2023*.
<https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>
- Marcone, J. (2009). Las razones de la desobediencia civil en las sociedades democráticas. *Andamios*, 5(19),
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632009000100003
- Marina, J. A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/ aprender a convivir*. Ariel.
- Mesa, M. (Coord.), Mayor Zaragoza, F., Sanahuja, J.A., Rivera, L., Álvarez-Ossorio, I., Calvillo, J.M., Ríos, X., Rojas, F., Salcedo, A., Ribeiro, A., Mateos, O. y Ferrero, R. (2023). *Policrisis y rupturas del orden global. Anuario 2022-2023*. CEIPaz. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/932303.pdf>
- Morin, E. (2006). *Tierra-Patria*. Ediciones Nueva Visión.
- 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
- NU (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023. Edición especial. Por un plan de rescate para las personas y el planeta*.
<https://doi.org/10.18356/9789210024938>
- OMS (2021). *Salud mental del adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Pérez Díaz, M. T., Simón, P., Clavería, S., García, G., López, A. y Torre, M. (2021). *Informe Juventud en España 2020*. INJUVE.
<https://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-juventud-en-espana-2020>
- PlayGround (2022). *El future es clima*. Osoigo Next.
<https://elfuturoesclima.org/static/Informe-El-Futuro-Es-Clima-2022.pdf>
- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad: las nuevas claves científicas*. Destino.
- Punset, E. (2010). *Viaje a las emociones*. Editorial Destino.
- Prensky, M. (2010). *Institución Educativa SEK*.
[https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

- Reátegui, R. (2022). La eco-ansiedad y la crisis climática. *Revista Científica Guacamaya*, 7(1), 7-17.
<https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=revista+cientific+a+guacamaya&ie=UTF-8&oe=UTF-8>
- Rodríguez Pecino, B. (2022). *¿Qué es la ecoansiedad? Cinco consejos para combatirla*. Ayuda en Acción.
<https://ayudaenaccion.org/blog/sostenibilidad/ecoansiedad/>
- Seligman, M. (2011). *Florecer. La nueva psicología positiva y la búsqueda de bienestar*. Free Press.
- Singer, M. (2009). *Introduction to syndemics: a critical systems approach to public and community health*. Jossey-Bass.
- Smith, Z., Rivas, M. y Jouzel, J. (19 de marzo de 2024). Protestar no es un crimen, se llama democracia por el clima. *El País*.
<https://elpais.com/opinion/2024-03-19/protestar-no-es-un-crimen-se-llama-democracia-por-el-clima.html>
- Solana, M. (2020). Afectos y Emociones ¿Una distinción útil? *Diferencia(s). Revista de Teoría Social Contemporánea*, 10, 30-40.
<https://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias>
- Swinburn, B. A., Kraak, V. I., Allender, S., Atkins, V. J., Baker, P. I., Bogard, J. R., Brinsden, H., Calvillo, A. *et al.* (2019). The Global Syndemic of Obesity, Undernutrition, and Climate Change: The Lancet Commission report. *The Lancet* 393(10173), 791-846. DOI: [10.1016/S0140-6736\(18\)32822-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)32822-8)
- Tooze, A. (2022a). Defining polycrisis - from crisis pictures to the crisis matrix. *Chartbook*, 130.
<https://adamtooze.substack.com/p/chartbook-130-defining-polycrisis>
- Tooze, A. (2022b). *Definir la policrisis: de la imagen a la matrix de la crisis*. SinPermiso. <https://www.sinpermiso.info/textos/definir-la-policrisis-de-la-imagen-a-la-matrix-de-la-crisis>
- Torralba, F. (2018). *Mundo volátil: Cómo sobrevivir en un mundo incierto e inestable*. Kairós.
- Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista española de pedagogía*, (234), 227-247. <https://www.revistadepedagogia.org/>
- Touriñán, J. M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 283-307. <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia>

- Touriñán, J. M. (2013). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Revista Teoría de la Educación*, 25(1), 25-46.
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/index>
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. Netbiblo,
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. Bello y Martínez.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Andavira
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía General. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. Bello y Martínez.
- Touriñán, J.M. (2017). El concepto de educación: Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. *Boletín REDIPE*, 6(12), 24-65.
<https://revista.redipe.org/index.php/1>
- Touriñán, J. M. (2021). El concepto de educación: La confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *R. Boletín Redipe*, 10(6), 33-84
- Touriñán, J. M. (2022). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Andavira
- Touriñán, J. M. (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*. REDIPE.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2018). *La construcción de ámbitos de educación*. Andavira.
- Valladares, F. (2023). La negligente desatención a la crisis de biodiversidad. *Ecología política*, 66, 10-14.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9256663>
- Valladares, F., Magro, S. y Martín-Forés, I. (2019). Anthropocene, the challenge for "Homo sapiens" to set its own limits. *Cuadernos de investigación geográfica: Geographical Research Letters*, 45(1), 33-59.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062541>
- Ventura, M. (2011). Procesos emocionales y afectivos. *Pensamiento Psicológico*, 1(1).
<https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/8>

8. Notas

¹ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

² <https://www.collinsdictionary.com/es/diccionario/ingles/permacrisis>

³ <https://www.weforum.org/agenda/2023/03/polycrisis-adam-tooze-historian-explains/>

⁴ Protestas contra el cambio climático: las movilizaciones por todo el mundo en fotos.

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-49768853#:~:text=Protestas%20contra%20el%20cambio%20clim%C3%A1tico%3A%20las%20movilizaciones%20por,gobiernos%20y%20corporaciones%20para%20enfrentar%20la%20crisis%20clim%C3%A1tica.>

Así te hemos contado las movilizaciones contra el cambio climático en el mundo.

https://elpais.com/sociedad/2019/03/15/actualidad/1552630776_365376.html

El pacto de los jóvenes para sobrevivir al cambio climático.

<https://news.un.org/es/story/2019/09/1462392>

2019, el año de la emergencia climática.

<https://es.greenpeace.org/es/noticias/2019-el-ano-de-la-emergencia-climatica/>

⁵ ‘Youth for Climate’ llega a España para quedarse.

<https://www.nationalgeographic.es/medio-ambiente/2019/02/youth-for-climate-llega-a-espana-para-quedarse>

⁶ La desobediencia civil implica incumplir una norma de forma premeditada con el objetivo de generar conciencia, expresar disconformidad social o política o impulsar cambios en la legislación (Smith, Rivas y Jouzel, 2024). Asociaciones como Rebelión Científica, Futuro Vegetal y Rebelión o Extinción han propuesto acciones en España en esta dirección.

**CONSIDERACIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN
CON LAS ARTES VISUALES Y EL CINE**

Nelly FORTES GONZÁLEZ

Doctoranda Grupo de investigación TeXe

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6219-0474>

Linkedin: <https://www.linkedin.com/in/nelly-fortes-glez/>

Correo electrónico: a.dosil.rosende@usc.es

Álvaro DOSIL ROSENDE

Doctorando Grupo de investigación TeXe

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5100-7101>

Researchgate: <https://www.researchgate.net/profile/Alvaro-Rosende>

Linkedin: <https://www.linkedin.com/in/alvarodosil/>

Correo electrónico: nelly.fortes.gonzalez@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Área: Teoría e Historia de la Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. El valor de las imágenes del arte
3. Consideración pedagógica del binomio artes y educación:
la importancia de lo educativo
4. La relación educativa en torno a las artes
5. Las artes visuales y el cine como ámbitos de educación
6. Referencias bibliográficas

CONSIDERACIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN CON LAS ARTES VISUALES Y EL CINE

“Nunca, antes, según parece, la imagen se había impuesto con tanta fuerza en nuestro universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico” (Didi-Huberman, 2019, p.10).

Nelly FORTES GONZÁLEZ
Doctoranda Grupo de investigación TeXe
Universidad de Santiago de Compostela

Álvaro DOSIL ROSENDE
Doctorando Grupo de investigación TeXe
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

Es innegable que vivimos en un universo visual que nos interpela y afecta nuestros modos de ser, pensar, sentir, querer, decidir, vivir, actuar y crear. A pesar de este reconocimiento, a la gran mayoría de las personas le resulta difícil navegar en el universo visual que forma parte de su cotidianeidad. En ocasiones, se considera que las imágenes no aportan más que la ilustración de un hecho, como sucede con las imágenes que acompañan las notas periodísticas, o que no transmiten nada más allá de lo que muestran. Es decir, que las personas no cuentan con las herramientas necesarias para su interpretación. Por otro lado, en el caso de representaciones artísticas o cinematográficas las personas suelen contar, en general, con recursos limitados para interpretarlas ocasionando que se emitan juicios simples de valor vinculados al gusto sin poder profundizar en la experiencia de la apreciación artística. Tampoco se suele desarrollar la capacidad para experimentar a partir de las posibilidades que ofrece el lenguaje visual ampliando de esta forma los recursos de expresión de las personas más allá del lenguaje escrito.

Asistimos en la actualidad a un gran debate derivado del advenimiento de las tecnologías y de la democratización de su acceso, propiciado por la constatación de las fatales consecuencias que puede provocar un mal uso y abuso de estas y de las acciones emprendidas en aras de revertir y atajar las problemáticas derivadas del exceso de exposición a las pantallas. El amplio espectro de posturas transcurre entre los que promueven la eliminación total de las pantallas en las escuelas hasta los que defienden que la solución pasa por la educación para el uso correcto y limitado de las mismas. No siendo nuestro cometido abordar el debate sobre las tecnologías en las aulas, sí nos sirve este ejemplo para llamar la atención a la necesidad de racionalizar el uso de las tecnologías y de reflexionar sobre la concordancia entre progreso educativo y social y progreso científico y tecnológico. A nuestro parecer, es el progreso social, y no tanto el tecnológico, el que ha de impregnar todos los procesos educativos y la función pedagógica. El progreso social debiera ir encaminado a que los avances científico-tecnológicos redunden en el beneficio común y no en la explotación por parte de unos a costa de otros. Entendemos como parte de este progreso social la asunción por parte de los gobiernos y de los sistemas educativos de la ineludible tarea consistente en educar la mirada como estrategia para combatir el engaño al que puede conducir el sobreestimulado ecosistema visual que nos anega y para mejorar el modo en el que comprendemos e interpretamos el mundo que nos rodea, entre otros muchos objetivos.

El estudio del arte y de la imagen desde la modernidad se ha centrado en la crítica hacia aquello que las imágenes transmiten y en cómo nos afectan; pero no se ha orientado a ofrecer herramientas que faciliten la comprensión y la navegación en el universo visual. Al instalarse en la crítica, los modos de construcción de procesos más igualitarios desde lo común que contribuyan a la acción y al conocimiento del lenguaje visual orientado al desarrollo de consciencia visual (Acaso y Megías, 2022), tampoco se han visto favorecidos. Precisamente, desde la educación artística visual se podrían ampliar las posibilidades de acercamiento a las diferentes tipologías de imágenes, desarrollar competencia cultural, artística y estética para su interpretación y para la diversificación de

representaciones; así como orientar los procesos educativos al desarrollo de valores vinculados a las artes dentro de la formación integral de las personas.

Eisner llama a reflexionar sobre la proposición de que el sistema sensorial es uno de los principales recursos de nuestra vida cognitiva y afirma que ésta es una idea cuyo momento aún no ha llegado plenamente a la teoría educativa americana (en Arnheim, 1993, p. 14). Además, sostiene que la obra de Arnheim nos demuestra que la propia percepción es un hecho cognitivo (p. 15). Si los sentidos desempeñan un papel tan crucial en nuestra vida cognitiva, aprender a usarlos inteligentemente debería parecer un compromiso razonable importante de nuestra agenda educativa.

En este trabajo nos interesamos por el papel que las artes visuales y el cine pueden desempeñar en la mejora de la calidad de la educación y por la generación de criterio a favor de las artes como pilar fundamental de los sistemas educativos de las presentes y futuras sociedades.

2. El valor de las imágenes del arte

El valor del arte para las sociedades actuales es incalculable y la educación con las artes favorece la adquisición de conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades, hábitos y valores altamente demandados para la resolución de los problemas y conflictos a los que nos enfrentamos como ciudadanos y sociedades de un mundo cada vez más globalizado e interconectado, cada vez más tecnológico y cuyo talón de Aquiles es la carencia de una educación sensible, afectiva, social, responsable, ética, moral, lógica, humanista y espiritual que nos prepare para la convivencia pacífica y para el adecuado uso y disfrute de las conquistas científico-tecnológicas en armonía con los derechos humanos, las constituciones de los estados, los derechos de los pueblos y los derechos de los individuos, condición necesaria para que nadie se quede atrás y para conquistar la igualdad de oportunidades entre las personas. Promover el acompasamiento del desarrollo administrativo con el desarrollo epistemológico en el ámbito de la educación artística es un reto que

estamos dispuestos a asumir como parte de nuestra función académica, investigadora y docente.

La diversidad de imágenes existentes ha hecho que se considere el acercamiento desde el conocimiento a este tipo de producciones como una tarea compleja. Sin embargo, se pueden destacar algunas características comunes y que valen para comprender la razón de su relevancia a nivel social y educativo. Sin afán de ser exhaustivos, podemos mencionar algunas. Destaca la dificultad para orientarse en las imágenes derivado de la multiplicidad de funciones con las que cumplen. Encontramos imágenes cuya finalidad es informativa, publicitaria, educativa, identificativa, o artística. Su tipología también resulta diversa ya que pueden ser fijas, en movimiento, bidimensionales, tridimensionales, digitales, entre otras. A pesar de esta diversidad, es necesario conocer el lenguaje visual para poder “leer” las imágenes y descifrar su significado, tal y como ocurre con otras formas de comunicación. Sin el conocimiento de ese vocabulario y sintaxis particulares que configuran el lenguaje visual, la mirada será superficial. Por otro lado, resulta relativamente sencillo destruirlas. Solamente aquellas imágenes que han sido consideradas relevantes se han conservado porque poseen elementos destacables o características particulares que las distinguen del resto.

Las imágenes son representaciones de la realidad, no son la realidad misma porque se basan en apariencias. Es decir, cuando una persona toma una fotografía, un cineasta o un pintor deciden representar algo, eligen aquellos elementos que quieren que conformen su imagen. Capturan aquella porción que les resulta más interesante o que comunica de manera más eficaz sus objetivos. De hecho, y haciendo uso del lenguaje visual y fotográfico, es frecuente afirmar en el ámbito que cuando enfocamos no decidimos lo que queremos incluir sino lo que queremos dejar al margen. Desde una perspectiva occidental, durante siglos, se asoció la representación visual a una traducción literal de la realidad. La llegada de la fotografía contribuiría a afianzar esta creencia debido a que había una intervención mecánica. De tal forma que, aparentemente, la persona situada detrás del aparato fotográfico no modificaba, ni seleccionaba lo que quería mostrar sino simplemente mostraba la

realidad. Actualmente, se sabe que las imágenes no pretenden mostrar la realidad; al contrario, que a partir de aquellos elementos que muestran y, sobre todo, de aquellos que dejan fuera comunican y transmiten cuestiones específicas. De este modo, las imágenes contribuyen a la configuración de nuestra percepción porque poseen una dimensión sensible. Tienen carácter performativo porque estructuran la realidad y conducen a acciones, modos de comportamiento, creencias, entre otras. Dentro de este contexto particular, es importante tener en cuenta qué visión o perspectiva intentan imponer las imágenes que observamos. Es decir, no basta con conocer el lenguaje, sino también contar con capacidad crítica para identificar la forma en que esa imagen nos interpela. Por ejemplo, se pueden imponer visiones del mundo, estilos de vida y modelos narrativos a través de producciones audiovisuales las cuales a partir de la repetición ejercen una especie de *soft power* que conduce de manera gradual a la aceptación y la asimilación. Tal es el caso de las series y películas producidas en Estados Unidos que acaparan las salas de cine, canales de televisión y plataformas de *streaming*.

Los argumentos anteriores resultan comunes a todas las imágenes. Dentro del complejo universo visual existen algunas imágenes que poseen características que permiten alterar y modificar la realidad a partir de una reconfiguración en la repartición de lo sensible (Rancière, 2011). Para Rancière (2011), existen imágenes que guardan una relación de semejanza con su original y aquellas, que él denomina, imágenes del arte, que son una alteración de semejanza y que generan distanciamiento. Estas imágenes tienen capacidad para fracturar el mundo sensible. Al igual que las demás, tienen carácter performativo porque estructuran la realidad, pero con capacidad para generar movimientos donde no se da un proceso de transmisión, sino que se desarrolla capacidad para configurar composiciones donde cada persona encuentra su espacio, desde su propia historia, saberes y experiencias. El arte posee la capacidad de componer un nuevo orden a partir de lo común donde se entrelazan diferentes formas de hacer, palabras, medios de visibilidad y estrategias para su comprensión (Rancière, 2011). A pesar de estar rodeados de imágenes, la representación resulta limitada porque existe una reproducción constante

de imágenes banales orientadas al autoconsumo y al reconocimiento (Garcés, 2013). Y es aquí donde las imágenes del arte adquieren una relevancia singular porque “la verdadera función de las artes no es celebrar el virtuosismo del autor sino transformar al que mira, hemos de reconciliarlas con la educación” (Acaso y Megías, 2017, p.33). Aunque no paramos a pensar en ello, el arte nos hace reflexionar acerca de nosotros mismos – a veces desde la ironía, desde la simplicidad, desde la estética. Las artes también nos incitan a pensar acerca del mundo en que vivimos y contribuyen a la configuración de la identidad. Dicho esto, se puede afirmar que el arte es una producción cultural de valor y, por lo tanto, tiene valor educativo.

3. Consideración pedagógica del binomio artes y educación: la importancia de lo educativo

Hay muchísimas realidades importantes en las escuelas y en los sistemas educativos actuales. Entre ellas figuran las artes, que compiten por tener atención. "No hace falta ser Sherlock Holmes para descubrir que, en la mayoría de las escuelas a las artes, materias centrales para el desarrollo de las sensibilidades y para la imaginación, se les presta una atención muy marginal" (Eisner en Arnheim, 1993, p. 15). Eisner habla de los cerebros como realidades biológicas e innatas y de las mentes como el fruto de un proceso desarrollado a través de experiencias. Afirma que la experiencia que obtienen en la escuela los niños está profundamente influenciada por el currículo que se les ofrece y denomina al currículo un plan para la mente con la capacidad de cambiar la manera de pensar de la gente (Congreso Vivarte, 2014).

Se antoja constante la percepción a lo largo de la historia de que la educación va pasos por detrás de los cambios y necesidades sociales y del progreso. Estamos convencidos de que el momento del reconocimiento e implementación de la educación artística todavía está por llegar, y asumimos como responsabilidad propia y compartida el desarrollo de un sólido corpus teórico que, acompañado de la constatación y verificación práctica sobre el valor, las funciones y las potencialidades de la educación artística, contribuya en la tarea de convencer a las sociedades y a los legisladores de la necesaria deconstrucción y rediseño de las políticas

educativas en las sociedades actuales que priorizan, sobre cualquier otro ámbito de realidad, la educación científica y tecnológica, soslayando la presencia de las ramas sociales, humanísticas y artísticas en el sistema educativo.

La negación del derecho a la educación artística es la negación a una educación de calidad para todas y todos, e incide directamente en el ensanchamiento de la brecha educativa entre las familias con pocos recursos y las familias acomodadas, que pueden permitirse suplir la carencia de educación artística gratuita y pública de manera alternativa, como las clases extraescolares, las actividades, los conservatorios, las clases de pintura o escultura y otras opciones que requieren de una contraprestación económica. Basta con atender a los reclamos utilizados para la captación de clientes para darse cuenta de que esta importancia que no concede el desarrollo administrativo y legislativo a la educación artística sí es reconocida por parte de centros concertados y privados, incidiendo nuevamente en la ampliación de la brecha educativa y la diferencia del acceso a una educación de calidad.

Desde la pedagogía mesoaxiológica se establece una relación entre artes y educación con criterio pedagógico. El ámbito artístico se estudia como instrumento-medio, meta y como objeto de educación. De esta forma, los productos artísticos no pierden sus cualidades, sino que la perspectiva pedagógica los aborda teniendo en cuenta sus propias características. “No es posible realizar la educación artística sin mentalidad pedagógica específica y sin mirada pedagógica especializada” (Touriñán, 2022, p.251).

Comúnmente, existe una distinción entre educación artística y práctica artística profesional. Por un lado, la práctica artística es percibida como un espacio donde tiene cabida la innovación y la trascendencia de aquel que realiza la producción (Bauman, 2007). Por otra parte, la tendencia en educación artística es la de considerarla como una práctica manual y técnica limitada a la realización de pequeños trabajos dentro de las aulas. El talento individual e innato suele prevalecer sobre aquellas perspectivas donde las artes se integran como componentes culturales válidos para el desarrollo de valores y la comprensión del entorno del

alumnado. Este antagonismo también puede deberse a que no se han generado propuestas que aborden una cuestión central dentro de la relación artes y educación vinculado a que los aspectos que contribuyen al proceso formativo de los individuos, como son el análisis, la interpretación, el disfrute, el goce y la comprensión de las obras artísticas, que quedan excluidos. Sin una mirada pedagógica especializada en torno a las artes, no es posible desarrollar las competencias necesarias para el análisis y la interpretación de imágenes dotadas o no de valor artístico debido a que dichas competencias no se desarrollan de manera natural, sino que requieren de procesos específicos de intervención pedagógica para que el alumnado pueda desarrollar valores y competencia cultural y artística.

La relación artes y educación se estrecha cuando las primeras son vistas como forma de conocimiento del mundo y de producción de conocimiento que puede ser objeto de intervención pedagógica; por lo tanto, tienen cabida dentro de la educación. Las artes y la educación comparten que la cognición y las emociones son componentes inseparables porque no ocurren en un vacío social, político, cultural o histórico; al contrario, reaccionamos ante las imágenes porque formamos parte de un contexto en el que ofrecemos respuestas emocionales ante lo que vemos. Por lo tanto, la educación artística no consiste en reproducir aquellos marcos impuestos por la cultura hegemónica, sino en integrar perspectivas diversas para que las artes se conviertan en vía de expresión individual para el entendimiento mutuo y la comprensión del mundo en que vivimos.

Partiendo de la perspectiva mesoaxiológica hablamos de la educación artística y ponemos el foco en la triple acepción de artes como educación, pues nos permite enfatizar lo que consideramos importante desde la pedagogía mesoaxiológica para el desarrollo educativo. "Desde la perspectiva del conocimiento de la educación se identifican y definen técnicamente tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera de sus manifestaciones" (Touriñán, 2014, p. 18):

- Las artes como ámbito general de educación, es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al carácter y sentido propios del significado de Educación. En este caso hablamos de Educación común en la educación obligatoria y básica.
- Las artes como ámbito de educación general, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos los valores vinculados al sentido conceptual propio de cada área de experiencia. En este caso hablamos de Educación específica en la educación obligatoria y básica.
- Las artes como ámbito vocacional y procesional, es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse. En este caso hablamos de Educación especializada en la educación básica y obligatoria y en la educación profesional y vocacional.

Mediante las dos primeras acepciones damos sentido a la expresión educar por las artes. La tercera acepción hace referencia a la educación para las artes. Cuando hablamos de educación debemos tener presente que la finalidad de la educación es que los educandos adquieran conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que capaciten para elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se le plantean en cada situación desde cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) (Touriñán, 2017, p. 28). Por eso entendemos que para educar con las artes en la educación general y obligatoria debe priorizarse la educación por las artes porque nuestra función en esta etapa no es la de profesionalizar sino la de educar para el ejercicio de la ciudadanía y para dotar a los educandos de las herramientas necesarias para construir su propio proyecto de vida, sin que eso implique renunciar en la educación obligatoria a formar espectadores críticos y

activos e incipientes realizadores de productos artísticos sin pretensión de vocacionalidad o de profesionalización. Por eso, nos interesa prioritariamente en la educación obligatoria y básica todo lo que las artes puedan aportar para el singular proyecto de vida de cada una de las personas y su formación como persona sensible a la expresión estética y artística más que para el desempeño profesional, cuya importancia reconocemos en estadios más avanzados de los itinerarios formativos cuando se ha elegido como opción laboral, profesional o vocacional.

4. La relación educativa en torno a las artes

Como ya hemos indicado con anterioridad, algunas propuestas educativas intentan orientar los procesos educativos a la adquisición de competencias en materia tecnológica y científica por ser áreas mejor valoradas socialmente y con probabilidad alta de conseguir trabajo una vez concluida la formación universitaria o profesional. La educación, desde esta perspectiva, se convierte en un proceso tecnocrático orientado a la obtención de un fin específico, más que una oportunidad de formación del individuo que le permita definir un proyecto personal acorde con sus intereses, así como tener capacidad para entender y actuar en su entorno.

La educación centrada exclusiva o mayoritariamente en el desarrollo científico y tecnológico corre el riesgo de generar personas desequilibradas porque las emociones, la afectividad, lo sensorial y lo simbólico quedan excluidos. Aparentemente, una educación orientada hacia lo digital y lo científico-tecnológico generará oportunidades para solucionar los complejos retos a los que nos enfrentamos, cuando en realidad lo que se requiere es replantear los modos de vida para ofrecer alternativas basadas en procesos más igualitarios dentro de los sistemas sociales, políticos, económicos, etcétera (MacAllister, 2020). La ciencia y las artes, así como la filosofía, son necesarias para poder explicar y comprender el mundo desde perspectivas renovadoras que no siempre resultan evidentes al emplear procesos y métodos distintos (Bueno, 2018). Para que la educación sea integral debe formar en lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo. De esta forma, las personas contarán con hábitos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para vivir en una sociedad cambiante donde definir su proyecto personal y de vida (Touriñán, 2010). Es decir,

que la educación debe incluir dentro de los procesos educativos aquellas cuestiones cuyos planteamientos exceden las jerarquizaciones y la medición exacta (Torres Santomé, 2017). Una educación integral no se limita a inculcar un pensamiento científico con la intención de formar futuros científicos e informáticos debido a que no es esa su función, sino que también tiene que considerar lo social y lo estético (MacAllister, 2020; Fooladi, 2020). Tampoco las artes deben ser vistas como subsidiarias de las ciencias y la tecnología o como instrumentos cuya única finalidad es la liberación social. En ambos casos, sólo se valora su potencial a partir de aquello que pueden lograr, pero no lo que su propia naturaleza aporta al proceso formativo como ámbito cultural (Burnard y Colucci-Gray, 2021).

La educación tiene cualidad dentro de un proceso continuo (Acaso, 2017; Meirieu, 2010; Martínez Luna, 2017; Greene, 2005); de lo contrario, se convierte en instrucción cuyo objetivo es informativo, más que formativo, y tiene carácter temporal, debido a que se detiene una vez que alcanza su objetivo. La instrucción se basa en la alfabetización funcional que no necesariamente garantiza la movilidad social, sino que prepara al individuo para ser igual a los demás y desempeñarse en un puesto de trabajo. Desde la instrucción se promueve la idea de que el conocimiento es objetivo y carente de valores y los individuos que lo reciben seres desposeídos de cualquier posible pertenencia a una identidad étnica o racial (McLaren, 1994; Giroux, 1996; Giroux, 1992; Giroux, 1988; Camnitzer, 2017). Por su parte, la educación contribuye a la promoción y la protección de la identidad cultural. Asimismo, es el medio a través del cual las personas pueden defender y promover sus derechos y ejercer una ciudadanía activa en un mundo globalizado (Touriñán, 2010); es decir, que construye individuos libres, sintientes y pensantes capaces de actuar y transformar su entorno. “No hay educación sin sujeto y sin reconocimiento de lo que nos pasa en nuestras vidas, en nuestras experiencias cotidianas. No hay educación si no hay voluntad de vivir, de protagonizar el momento, el proceso, la experiencia de la escuela” (Carbonell y Martínez, 2020, p.19).

Para que haya educación, se requiere de una participación compartida entre sociedad civil, profesorado, familia, escuela y Estado porque el proceso educativo es un área de corresponsabilidad que no

ocurre de manera aislada. Por lo tanto, la educación es una tarea en la que participan diversos agentes y que a la vez está centrada en los individuos. Es necesario entablar una relación con uno mismo para que haya educación. Primero, porque nos constituimos como guías de nuestros procesos de educación y desempeñamos una función de agente-autor. Al mismo tiempo, nos constituimos como agente-actor porque seguimos las acciones guiadas propuestas por los educadores para educarnos. De esta forma, se reconoce que la relación educativa es una relación de identidades porque existe interacción con uno mismo, con el otro y con lo otro (Touriñán, 2022).

En la relación educativa hay una gestión de espacios y de afectos porque tiene lugar a partir de interacciones con otras personas. Estas interacciones se construyen a partir de una relación de respeto al sujeto donde lo que se pretende es que desarrolle capacidades para que pueda desempeñarse y funcionar en sociedad. Es justamente desde la relación educativa que se gestionan los ámbitos educativos. La relación educativa es un proceso de intervención comprometido que genera valor; por esta razón, se habla de valores educativos. En consecuencia, existe un triple eje condicional que se manifiesta a partir de los valores, del agente como autor y como actor, y una concurrencia entre conocimiento y acción. Para pasar del pensamiento a la acción es necesario que se vinculen afectos, valores y expectativas personales. La acción educativa no es válida si no se presta atención a la relación entre valores y sentimientos. Tiene que haber un sentido de apego hacia el valor de aquello que hemos conseguido o que queremos conseguir. No basta con conocer esos valores y estimarlos; sino que una vez que han sido elegidos debemos comprometernos con ellos para realizarlos e integrarlos a nuestros proyectos de vida (Touriñán, 2022).

A partir de la relación educativa, la educación se consolida como un proceso personal porque se busca el desarrollo y crecimiento personal de seres autónomos que se constituyan como seres libres y pensantes. Cada individuo aprende a elegir, decidir y tener finalidades para dar respuesta a sus necesidades personales; por lo tanto, tiene carácter patrimonial. El objetivo de la educación nunca puede ser integrarse al

status quo, sino que aquello que se aprende se consolide como parte de su experiencia personal. La educación es un proceso axiológico porque cualquier acción educativa es educación en valores que permanecen y que, a la vez, se modifican para adaptarse a las condiciones socioculturales a las que se enfrentan los individuos a lo largo de la vida. Construimos el ámbito de educación “valores” y educamos CON valores para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando y eso lo hacemos desde la relación educativa, utilizando la actividad común interna y externa de cada educando en cada interacción (Touriñán, 2017).

5. Las artes visuales y el cine como ámbitos de educación

Las personas y sociedades actuales vivimos inundadas, cuando no abrumadas, por estímulos visuales y audiovisuales cuyas influencias a nivel psicológico, neurológico y educativo están siendo actualmente investigadas y contrastadas. Desde la perspectiva educativa consideramos que las potencialidades que ofrecen las artes visuales, audiovisuales y fílmicas deben ser aprovechadas para perseguir metas educativas y pedagógicas mientras que las amenazas que suponen, siempre bajo la atenta mirada y racionalidad del rigor científico, deben ser vigiladas y neutralizadas. La pedagogía encuentra tanto en la imagen estática como en la imagen dinámica un sustento para la generación de reflexión, transformación, debate, sentido crítico y modulaciones en los sistemas de valores de las personas, suscitando oportunidades para transformar conocimientos, hábitos, actitudes, valores y conductas. Lo visual y lo cinematográfico, más concretamente las artes visuales y lo fílmico representan lenguajes que se sitúan entre los más consumidos en la actualidad y que se constituyen como valiosas herramientas para contemplar y reflexionar sobre lo que nos rodea.

Los diferentes ámbitos de educación son necesarios para lograr el desarrollo de ciudadanos e individuos plenos y capacitados para realizar su proyecto de vida sin importar la carrera profesional a desempeñar en un futuro. En el caso de la educación artística como componente de la educación obligatoria, debe su relevancia a que las artes están consideradas como un valor educativo por estar socialmente aceptadas

como meta educativa (Touriñán, 2010; Gaudelius y Speirs, 2002). Comúnmente, cuando se hace referencia a la educación artística se incluye a todas las artes, pero es importante tener en cuenta que cada forma de arte posee sus características e incide en el desarrollo del alumnado de maneras distintas. Por ejemplo, de manera general se puede decir que desde la danza se favorecen aspectos relacionados con el uso del cuerpo y el entorno que no se trabajan de la misma manera en otras artes. En el caso del teatro, éste contribuye a mejorar la confianza y la capacidad de hablar en público y permite explorar los diferentes usos que se pueden hacer de la voz a partir del manejo corporal. A pesar de lo anterior, cabe recordar que la educación artística es esencialmente educación; por lo que la cuestión artística no debe prevalecer sobre la educativa (Touriñán, 2018). En este artículo nos centramos en las artes visuales y el cine por la relevancia que lo visual tiene en la actualidad. A pesar de existir rasgos comunes entre ambas manifestaciones, también hay elementos diferenciadores.

Dentro de las artes visuales encontramos englobados distintos lenguajes, como el fotográfico o el pictórico que comparten ciertos rasgos comunes y otros diferenciadores. Por su parte, el cine, desde sus inicios, desarrolló su propio lenguaje. Dentro de las artes visuales encontramos imágenes fijas y en movimiento o que ocurren en tiempo real, como el performance o el happening. El cine es siempre imagen en movimiento con un sentido narrativo. Dentro de estas diferencias, las imágenes fijas permiten un mayor tiempo de observación porque es la persona que mira la que determina el tiempo a dedicarle a la imagen; mientras que cuando la imagen está en movimiento, el lapso temporal de observación es establecido por otra persona. El cine y las artes visuales se retroalimentan. Son comunes las referencias a escenas pictóricas o plásticas en el cine, como es el caso de la película musical Jesucristo Superestrella (1973) donde la escena de la Última Cena recuerda a la famosa representación pictórica que hizo Leonardo da Vinci. Tanto las artes visuales como el cine tienen una variante más comercial y una más “independiente” o “artística” donde se rompen los esquemas tradicionales de representación y donde

pueden abordarse temáticas enfocadas a la crítica social. Ambas ofrecen posibilidades de análisis múltiple.

El cine se esfuerza por lograr que la sociedad se identifique con sus creaciones y se apropie de ellas, las haga suyas, y para ello hace que tanto los grandes como los pequeños problemas, los que afectan a colectivos o a individuos, se encarnen en la pantalla y se establezca un vínculo con doble direccionalidad. Pereira defiende que el cine logra un considerable poder sociocultural, artístico y humano gracias a su capacidad para acoger toda la diversidad de sentimientos, deseos, acontecimientos y percepciones. "Por ello, cualquier aprendizaje transmitido a través de este medio es de fácil asimilación porque representa un producto cultural que favorece el desarrollo de la personalidad de los espectadores" (2010, p. 240). Para Alonso y Pereira el cine "representa un instrumento insustituible para acercarnos a la fantasía y a la imaginación, a la ilusión y el ensueño, a la simbología y a la misma realidad" (2000, p. 128). Huerta defiende la capacidad del cine en el aula para "elaborar discursos educativos inclusivos y respetuosos. Cuando nos referimos al cine lo hacemos valorando las oportunidades que nos brindan tanto las grandes superproducciones comerciales, como los videos no profesionales que elaboran el alumnado y el profesorado" (2019, p. 11). Martínez-Salanova (2002) destaca que "el cine es un instrumento de comunicación de masas porque llega a todo el mundo y de comunicación social porque nos ayuda a conocer mejor nuestro entorno" (2002, p. 123) y además concuerda con lo defendido en este trabajo sobre la necesidad de hacer diseño e intervención educativos y educación audiovisual cuando afirma que una película no basta con verla sino que "hay que analizarla con ojos críticos con el fin de sacarle todo el partido posible, para comprenderla mejor y valorar el cine como contador de historias, como transmisor de valores, y como portador de arte y de conocimientos" (2002, p. 303).

Infinidad de investigadores y autores han defendido los beneficios y las potencialidades del cine para la educación, como hemos expuesto en otros trabajos (Dosil, 2021) y a pesar de todas las evidencias epistemológicas, salta a la vista el grado de prioridad que los sucesivos

gobiernos en España le han otorgado, ya que, como reflexiona Fernando Lara:

“a ninguno de los gobiernos democráticos que se han sucedido en España desde el fin de la dictadura fueran del signo político que fueran, le ha interesado lo más mínimo que la enseñanza del cine y del audiovisual entrasen en las aulas de nuestros colegios, institutos o centros universitarios. Tampoco al Gobierno actual, pese a su declarado compromiso con la educación y la cultura, pero que no se ha traducido en nada práctico dentro de este terreno”. (2022, p. 22)

La ausencia de una integración eficaz de las artes visuales en el sistema educativo español a lo largo de los años denota la falta de interés por lo visual, lo audiovisual y lo fílmico desde los círculos de poder que toman las decisiones legislativas y administrativas y obvia el potencial de estas manifestaciones de la capacidad creativa del ser humano. El estudio del cine ha sido desarrollado desde muy distintas ópticas: como espectáculo, como industria, como arte, como técnica o como negocio (García Escudero, 1970, p. 11) pero nuestro interés se focaliza en el cine como educación. Para García Arias, el uso didáctico del cine reporta múltiples beneficios, como ayudar a la adquisición (en mayor o menor medida) de todas las Competencias Básicas, ser un eficaz instrumento para la educación en valores y generador de modelos, ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades de redacción, investigación, creación, análisis y síntesis o beneficiar al desarrollo de las capacidades creativas, cognoscitivas, artísticas y expresivas (2018, p. 14). Algunas películas consiguen que nos desprendamos durante horas de la realidad mundana, otras nos conectan con múltiples y diversas realidades, situándonos frente a frente ante la alteridad y muchas otras expresan aspectos de nuestro propio ser y de nuestras propias vidas de una forma tan ilustrativa, vívida y certera que emerge la sensación de que ni nosotros mismos habríamos sido capaces de expresar con tanta afinidad nuestros propios pensamientos, emociones, impulsos o sensaciones. En este aspecto radica parte de la magia del cine como arte y como educación: en generar un

abánico tan amplio de posibilidades en la ficción como de realidades existen, en trasladarnos a mundos remotos que nos hablan de nuestros propios imaginarios y en tener la capacidad de conectar como nunca antes había conectado una expresión artística con nuestro yo interior gracias al componente de apariencia de realidad y verosimilitud que caracteriza a lo fílmico. Nos mostramos en total sintonía con Prats (2005, p. 11) cuando defiende que películas nos evaden de la realidad, nos trasladan a mundos muy lejanos, a situaciones que probablemente nunca experimentaremos en la realidad, y nos permite vivir la vida de muchos personales, pues son como las novelas, un retrato de la vida una lección para vivirla.

Está reconocido, para las dos formas artísticas, su valor educativo como ámbitos de educación porque presentan la oportunidad de ampliar el conocimiento de diferentes tipos de lenguajes artísticos. Por esta razón podemos decir que “EDUCAMOS CON el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógica” (Touriñán, 2018, p.56). Es necesario construir para cada materia el ámbito de educación que puede enfocarse en la formación general y común o en la formación de especialistas del área cultural con la que se educa.

Por esta razón se realiza una distinción entre conocimiento de la educación y conocimiento de las áreas culturales (historia, geografía, química o matemáticas). El conocimiento de la educación no está limitado al conocimiento de las áreas culturales. Se requiere de conocimiento en materia pedagógica para que ese conocimiento, proveniente de las áreas culturales, pueda ser empleado con finalidad educativa. Sin este conocimiento pedagógico no será posible determinar las destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que se desarrollan a partir de un tema particular. Educar no significa transmitir información acerca de un área cultural, sino contar con el conocimiento necesario para lograr que aquello que se quiere transmitir tenga finalidad educativa. No basta con tener conocimientos de un área cultural para educar con la misma. El profesional de la educación requiere ambos conocimientos: el del área cultural y el pedagógico para poder transformar ese conocimiento del área cultural de forma que el alumnado pueda aprenderlo al elegir el

método más apropiado para hacerlo y lograr el desarrollo de competencias, actitudes, hábitos y destrezas necesarias. A su vez, el profesional de la educación debe contar con el conocimiento necesario para justificar dicha intervención (Touriñán, 2018).

Cualquier actividad o acción puede ser transformada en educación, pero no todas las actividades realizadas son educativas. Únicamente se constituirán en educativas aquellas acciones que logren transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Esto exige ajustar el conocimiento a criterios inherentes al significado de educar y los más básicos desde el lenguaje común. Para que una acción sea educativa, es necesario contar con criterio axiológico de contenido (valores), criterio ético de forma (respeto a la libertad y la dignidad), criterio formativo de uso (repetir lo que no se entiende o no sabe cómo usarse) y criterio de equilibrio en el desarrollo (Touriñán, 2022). Los ámbitos de educación se construyen para generar valores educativos. Si las artes son consideradas como un valor, entonces a través de ellas se enseñan valores y se aprende a elegir valores; por lo tanto, hay construcción de experiencia axiológica (Touriñán, 2010 y 2019).

Al centrarse en las artes como ámbito general de educación y como ámbito de la educación general, no se pretende formar profesionales de un arte, sino desarrollar competencias necesarias para que cada educando pueda definir su proyecto personal y de vida. No se trata de memorizar datos relacionados con las obras y sus creadores o de alcanzar el dominio técnico de alguna forma de arte; sino de favorecer procesos de formación de los individuos que al mismo tiempo forman parte de una sociedad. Como ámbito de educación general, a través de las artes se pueden desarrollar habilidades y conocimientos que no se desarrollan con la misma idoneidad a través de otras áreas. Desde las artes se educa para contar con capacidad para evaluar la calidad de las obras, cultivar el sentido estético y artístico, experimentar con los procesos de creación de las obras de modo que se permita la apropiación de dichas experiencias; así como identificar que el mundo del arte no está exento de contradicciones (Blanco y Cidrás, 2019; García Canclini, 2010; Touriñán, 2018). Educar por las artes, por lo tanto, significa abrirse al campo de las

tareas y los problemas, más que al estudio de lecciones sobre estilos de arte. La experiencia educativa a partir de las artes significa tener un acercamiento a la vida y a lo vivido desde las actitudes y destrezas adquiridas, más allá del conocimiento técnico o el dominio de una determinada forma artística (Fernández y Casas, 2019).

El desarrollo de sentido estético y artístico en el educando (Touriñán, 2022) no significa uniformar el gusto por determinadas manifestaciones, sino dotar de capacidades para desarrollar argumentos contruidos a partir del conocimiento de una cultura artística amplia que incluye una diversidad de expresiones y que favorece el desarrollo de criterios personales de evaluación (Blanco y Cidrás, 2019). Individuos que sean capaces de identificar que en las producciones artísticas hay significados culturales que permiten establecer un proceso comunicativo que no es posible establecer sin el conocimiento necesario para descifrar los códigos empleados para la transmisión de ese mensaje. A través de las artes se puede aprender que no existe un único camino para afrontar un mismo problema porque los procesos artísticos nos demuestran que existen múltiples formas de abordar una temática. Desde estos procesos, enfocados en perspectivas colaborativas y colectivas, se pueden construir identidades compartidas sin dejar de lado las contradicciones inherentes al universo artístico.

La educación artística tendría como finalidad que los educandos se conviertan en espectadores críticos y activos de las diferentes manifestaciones artísticas y que cuenten con capacidad suficiente para identificar las variantes existentes entre las producciones artísticas y sus tipologías. Hay que formar a las personas para que sean sensibles a lo artístico dentro de la educación básica, general y obligatoria. Se busca que sean capaces de conocer, estimar, elegir, realizar y sentir los valores estéticos (Touriñán, 2018). Otra finalidad de la educación artística visual sería que el alumnado tenga capacidad de determinar las cualidades que hacen que una obra artística sea un éxito (Eisner, 2004; Torres, 2017). Es decir, que la educación artística debería orientarse hacia la apertura de nuevas formas de subjetivación política donde se configuren nuevas

formas de lo visible y de lo posible a partir de esta reconfiguración de lo sensible (Rancière, 2010).

Las artes van mucho más allá de ser una simple y mecánica representación de la realidad. Las representaciones artísticas son mucho más que una representación en sentido estricto de la realidad, a la que podríamos llamar "copia" de lo que los sentidos perciben. Las obras artísticas están cargadas de una "fuerza expresiva" que denotan la exposición de motivos del artista en lugar de ser meras réplicas de su apariencia física. La relevancia de las artes está en su capacidad de simbolizar, de generar nuevos significados, y no de ejercer como mera copia de lo que los sentidos perciben y registran y la educación artística es una tarea ineludible e insoslayable para los sistemas educativos de las sociedades contemporáneas.

6. Referencias bibliográficas

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. y Megías, C. (2022). *Soberanía visual. Una guía para la autogestión de las imágenes*. Paidós.
- Alonso, M.^a L. y Pereira, M.^a C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (5), 127-148.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2714424>
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Carbonell Sebaroroja, J. y Martínez Bonafé, J. (2020). *Otra educación con cine, literatura y canciones*. Octaedro.
- Camnitzer, L. (2017). Prólogo. En M. Acaso y C. Megías, *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación* (pp.11-19). Paidós.
- Congreso Vivarte (2014, 29 de abril). Elliot Eisner - ¿Qué puede aprender la educación del arte? [Vídeo]. YouTube
<https://youtu.be/yegvXHe4Dno?si=Yo1qjQNQph8vj-xk>
- Bauman, Z. (2007). *Arte, ¿líquido?* Sequitur.
- Blanco Mosquera, V.; Cidrás, S.; Modia Vázquez, R.; Costa Rico, A. (2019). *Educación a través da arte: cara a unha escola imaxinada*. Kalandraka.
- Bueno, D. (2018). Uno. En M. Garcés (Ed.), *Humanidades en acción. Un proyecto dirigido por Marina Garcés* (pp. 183-194). Rayo Verde Editorial.

- Burnard, P. & Colucci-Gray, L. (2021). Reframing STEAM by Posthumanizing Transdisciplinary Education: Towards an Understanding of How Science and Arts Meet and Matter for Sustainable Futures. *Convergence Education Review*, 7(2), 1-29.
- Didi-Huberman, G. (2019). *Arde la imagen*. Vestalia Ediciones.
- Dosil-Rosende, Á. (2021). Pedagogía Fílmica. Educar con el patrimonio cinematográfico. En J. M. Touriñán y E. Olveira (Coords.), *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación La función de educar* (pp. 407-414). Redipe.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Fernández, B. y Casas, A. (2019). Por qué enseñar música no es suficiente: Educación Musical y su Red Nomológica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 7, 3-12.
- Fooladi, E. (2020). Taste as Science, Aesthetic Experience and Inquiry. En L. Colucci-Gray & P. Burnard (Eds.), *Why Science and Art Creativities Matter. (Re-)Configuring STEAM for Future-Making Education* (pp. 358-380). Brill Sense.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.
- García Arias, T. (2018). Cine y educación: una propuesta didáctica. Making of: *Cuadernos de cine y educación*, (150), 13-19.
- García Escudero, J. M.^a (1970). *Vamos a hablar de cine*. Salvat.
- Gaudelius, Y. & Speirs, P. (eds.) (2002). *Contemporary Issues in Art Education*. Prentice Hall.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. Routledge.
- Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Paidós.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A., y Ramon, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Tirant humanidades.
- Jewison, N. (Director). (1973). *Jesucristo superestrella [Film]*. Universal.
- Lara, F. (2022). El cine en las aulas españolas. Historia de un fracaso. *Caimán cuadernos de cine*, (166), 22-24.

- Meirieu, Ph. (2010). *Frankenstein educador*. Laertes Educación.
- MacAllister, J. (2020). Embracing the Serpent: Education for Ecosophy and Aesthetic Appreciation. En L. Colucci-Gray & P. Burnard (Eds.), *Why Science and Art Creativities Matter. (Re-)Configuring STEAM for Future-Making Education* (pp. 229-244). Brill Sense.
- McLaren, P. (1994). Multiculturalism and Postmodern Critique. En H. Giroux & P. McLaren (Eds.) *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies* (pp. 192-225). Routledge.
- Martínez Luna, S. (2017). 'Ni/ni': 'entrelugares' del arte y la educación. En GED (Coords.), *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico* (pp.27-44). Catarata.
- Néstor García Canclini. (2010). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Katz Editores, 1ª ed.
- Pereira, M.ª C. (2010). El cine como ámbito de educación. La educación "por" y "para" el cine". En J. M. Touriñán (Coord.), *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 238-262). A Coruña: Netbiblo.
- Prats, L. (2005). *Cine para educar*. Belacqva.
- Rancière, J. (2010). *El Espectador emancipado*. Ellago, 1ª ed.
- Rancière, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Prometeo Libros.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Tourinán López, J. M. (2010). *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2014). Conocer, enseñar y educar no son lo mismo desde la mirada pedagógica. El reto de la construcción de ámbitos de educación. *Revista Boletín REDIFE*, 3(3), 6-30.
- Touriñán López, J. M. (2017). El concepto de educación. Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. *Revista Boletín REDIFE*, 6(12), 24-65.
- Touriñán López, J. M. (2018). Common, Specific and Specialized Arts Education: Substantivation and Adjectivation of Arts-Education Relationship. En J. M. Tourinán López y S. Longueira Matos (Eds.), *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. (pp. 307-350). Andavira Editora.
- Touriñán López, J.M. (2022). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Editora Andavira.

**LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y EL COMPROMISO
SOCIAL. LA EXPERIENCIA DE LOS PROGRAMAS
UNIVERSITARIOS PARA MAYORES EN LA
UNIVERSIDAD**

María GONZÁLEZ BLANCO¹

Profesora interina de sustitución

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1011-4066>

Correo Electrónico: maria.gonzalez@usc.es

María Esther OLVEIRA OLVEIRA¹

Profesora Titular de Universidad

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1914-6056>

Correo Electrónico: mariaesther.olveira@usc.es

Antonio RODRÍGUEZ MARTÍNEZ¹

Profesor Titular de Universidad

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4006-6181>

Correo Electrónico: antonio.rodriguez.martinez@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela¹

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Área: Teoría e Historia de la Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Personas mayores y envejecimiento en la sociedad actual: retos socioeducativos
3. Educación de personas mayores y educación permanente
 - 3.1. ¿Qué es la educación de adultos?
 - 3.2. Educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida
4. Programas universitarios para personas mayores
5. Fines de los programas universitarios para mayores
6. La función y el compromiso social de la universidad
7. Consideraciones finales
8. Referencias bibliográficas

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y EL COMPROMISO SOCIAL. LA EXPERIENCIA DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES EN LA UNIVERSIDAD

María González Blanco
María Esther Oliveira Oliveira
Antonio Rodríguez Martínez
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

En un entorno social marcado por la sociedad del conocimiento los rápidos avances tecnológicos y cambios sociales, requieren que el colectivo de mayores tenga la oportunidad de adaptarse y familiarizarse con las nuevas tecnologías y las dinámicas sociales. La actualización de conocimientos no solo facilita que el colectivo adulto participe en su entorno, sino que también contribuye a su autonomía y presencia activa en la sociedad.

Conservar las capacidades sociales y cognitivas es un elemento crucial en el bienestar de la población mayor puesto que estimula la memoria, la atención, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la participación, lo cual favorece el envejecimiento saludable y activo, así como la formación permanente.

En este contexto cambiante, la formación no conoce límites temporales ni espaciales para el aprendizaje a lo largo de la vida. Es decir, que las personas pueden seguir formándose a lo largo de su vida en distintos ámbitos ya sean formales, no formales e informales de educación. Así mismo, la educación en el tiempo libre puede desempeñar un papel crucial en el mantenimiento de la vitalidad física y mental evitando el aislamiento y reduciendo la limitación de la participación en la sociedad.

El colectivo de mayores tiene, gracias a los programas universitarios, una oportunidad magnífica para seguir formándose y acercarse a la universidad a través de sus acciones formativas y de sus programas de extensión universitaria. Con este tipo de programas, la universidad cumple con su misión social de acercar su conocimiento a toda la población fuera del contexto estrictamente universitario.

Este trabajo se centrará en ofrecer una perspectiva global sobre la educación de las personas mayores, entendiendo ésta como un proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la vida, y comprender lo qué son y los fines de los programas universitarios para mayores, así como la misión social que la universidad tiene en relación con este colectivo. Se trata de poner de relieve la importancia de la formación a lo largo de la vida en correspondencia con las necesidades demandadas por la población y comprender que todas las personas deben tener garantizados sus derechos fundamentales independientemente de su edad. Entre ellos, destaca el derecho a la educación, mediante su acercamiento a la universidad gracias a los programas universitarios para mayores.

2. Personas mayores y envejecimiento en la sociedad actual: retos socioeducativos

Según el diccionario de la Real Academia Española, el envejecimiento es definido como: “la acción y efecto de envejecer o envejecerse”. Se trata de un proceso natural que experimentamos todas las personas a lo largo de nuestra vida, es inherente a nuestro ciclo vital; y, además, es una evolución compleja que implica multitud de cambios a nivel físico, psicológico y social. Dichos cambios pueden dar lugar al surgimiento de intervenciones concretas para proporcionar alternativas que contribuyan a la mejora de la calidad de vida de las personas que pasan por este proceso multidimensional (Alvarado y Salazar, 2014).

Hay que tener presente que el envejecimiento afecta de forma diferente a las personas, considerando que cada hombre o mujer envejece de forma desigual, y en cada sociedad se vive e interpreta dicho fenómeno de formas muy diversas que afectan a su vez al conjunto de la población (Bedmar, Fresneda y Muñoz, 2004). Actualmente, el envejecimiento de la

población es uno de los grandes retos a los que se enfrentan muchos territorios y sociedades. En el caso de España, al igual que otros países de su entorno, el envejecimiento es un fenómeno progresivo y que se prevé que sea continuo según las proyecciones demográficas prevista hasta el año 2050 (Conde-Ruiz y González, 2021).

A nivel territorial, Alemania, Francia, Italia y España son los países de la Unión Europea con mayor número de personas mayores. Concretamente, en el caso español, según los datos del *Informe C: Envejecimiento y Bienestar* (2023), realizado por la Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados, España cuenta a día de hoy con un 20,1% de personas mayores de 65 años, una cifra algo inferior a la media europea (21, 1%), pero que se espera que se incremente con la generación del “baby boom” (personas nacidas a partir de 1957/58 y mediados de los años setenta durante una etapa de auge de la tasa de natalidad en España).

Este panorama demográfico implica que desde las instituciones gubernamentales y educativas se propongan políticas y estrategias que faciliten el acceso al conocimiento y a la formación, promoviendo así la inclusión plena de las personas mayores mediante la educación permanente en la sociedad civil. Hay que tener en cuenta que las demandas educativas del colectivo de mayores se irán incrementando y las instituciones educativas tendrán que ir adaptándose a las nuevas demandas creando espacios de aprendizaje adecuados que faciliten la convivencia entre las personas y que éstas puedan ser agentes participativos en los asuntos públicos que les conciernen. De este modo, uno de los grandes desafíos que se formulan en este contexto de envejecimiento progresivo son los retos educativos en una sociedad global, tecnológica y cambiante.

3. Educación de personas mayores y educación permanente

En las distintas etapas educativas que constituyen el sistema educativo español se pretende que el alumnado de los diferentes niveles educativos logre una serie de competencias clave y competencias

específicas relacionadas con distintas áreas de conocimiento y con aprendizajes concretos de lectura, escritura, cálculo, etc., tal y como se indica en los respectivos reales decretos de ordenación de las diferentes enseñanzas. De igual modo, lo mismo ocurre en la educación de adultos. No obstante, la intervención pedagógica necesita ajustarse a las características particulares de las personas mayores (Rodríguez Martínez, Mayán Santos y Gutiérrez Moar, 2010). De este modo, la educación de adultos debe contribuir a una formación básica, pero también debe aportar formación derivada de las demandas sociales, laborales y culturales tanto en la etapa de la adultez intermedia como de la adultez tardía (Requejo y Gutiérrez, 2003).

3.1. ¿Qué es la educación de adultos?

Siguiendo los estudios de Requejo (2003) y Requejo y Gutiérrez (2003) el término de educación de adultos se ha desarrollado a principios del siglo XX y ha ido evolucionando en su denominación con diversos conceptos, tales como educación popular, educación cívica, etc. Su configuración terminológica tuvo lugar en la Conferencia General de Nairobi (1976), en la cual se llegó a un consenso general sobre su significación y su vinculación con la educación permanente. Es un concepto que siguió configurándose y debatiéndose en encuentros posteriores como la Conferencia Internacional de Hamburgo (1997) y que en líneas generales tiene unas características fundamentales que son las siguientes:

- a) La educación de adultos es un proceso educativo organizado, con una finalidad concreta de crear un aprendizaje, independientemente de su contenido, nivel y método. Además, alberga una clara intencionalidad de transmisión de contenidos aplicando diversas metodologías.
- b) La educación de adultos puede desarrollarse en distintos contextos (formales, informales o no formales).
- c) La educación de adultos tiene unas finalidades claras que se basan en el desarrollo de capacidades, ampliación o incremento de conocimientos y mejora de cualificaciones, competencias técnicas o profesionales.

- d) La educación de adultos persigue el pleno desarrollo personal y la participación en los distintos ámbitos (social, económico, cultural) y trata de paliar las necesidades de las personas y de la sociedad.

3.2. Educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida

La educación de adultos se relaciona de forma directa con la educación permanente cuyo origen se vincula al campo de la disciplina de educación de adultos y al contacto con la realidad social. Los principios básicos de la educación permanente, en opinión de Requejo (2003) son:

- Que es una educación continua, a lo largo de toda la vida.
- Que cualquier grupo humano o grupo social es educativo, lo cual implica el reconocimiento de que cualquier organismo educativo, institución o colectivo humano se sitúan en el mismo nivel de relevancia.
- Que el aprendizaje puede darse en cualquier lugar (universalidad del espacio educativo), lo que indica que el encuentro o situación educativa puede producirse en cualquier lugar.
- Que es una educación integral, que busca el pleno desarrollo y crecimiento de las capacidades y posibilidades de las personas.
- Que es una educación dinámica, flexible, en cuanto a sus modalidades, contenidos, métodos, etc., partiendo de contextos específicos, al servicio de las personas y con determinados fines.
- Que es un proceso organizador del pensamiento de las personas, con el fin de que las mismas puedan ordenar sus conocimientos y utilizarlos para comprender su sentido y utilidad.

- Que es una educación integradora, coordinada con otros sistemas de la sociedad (sistema político, económico, cultural, etc.).
- Que es un proceso innovador, que busca fórmulas que contribuyan a satisfacer las necesidades inmediatas y futuras de forma eficaz y adecuada.

En este sentido, el proceso educativo debe ser concebido como permanente, lo cual implica que no se limite a las primeras etapas de la vida (formación inicial), ni tampoco que se restrinja al tiempo laboral (formación continua) (Requejo, 2003). Hay que considerar que el envejecimiento de las personas es un proceso demográfico, económico y sociocultural, en el cual tienen la oportunidad de seguir formándose, de modo que la educación no finaliza en una edad determinada y se constituye como un medio para su autorrealización o su incremento de conocimientos (Requejo, 2003).

En el actual contexto de la globalización, entendida esta como un proceso de alcance mundial que afecta a diversos ámbitos (cultural, económico, social, etc.) y que reduce las distancias y los tiempos entre personas y lugares (Martín-Cabello, 2021), la población tiene diversas oportunidades formativas. En opinión de Rivas (2022) las personas: pueden reinventarse y adaptarse a nuevas demandas de capacitación que requiera el mercado laboral; pueden seguir formándose gracias a las facilidades de acceso a la educación; y pueden así mismo aprender a aprender y desaprender para iniciar nuevos conocimientos y experiencias. En este marco global, una de las características más relevantes de las personas es “su capacidad de aprender independientemente de la edad, el espacio y el tiempo” (Rodríguez, Mayán y Gutiérrez, 2010). Dicha competencia sería lo que hoy en día se conoce como aprendizaje a lo largo de la vida.

En la actualidad dicho aprendizaje es definido por la Comisión Europea como “toda actividad de aprendizaje útil, con carácter permanente, encaminada a mejorar los conocimientos, las aptitudes y la competencia” (Eurydice-Cedefop, 2001, p. 107). Dentro del marco del conocimiento especializado, el aprendizaje a lo largo de la vida se identifica

también como “educación permanente”, entendida ésta no como otro tipo de educación, sino más bien como una forma de entender la educación en su dimensión dinámica, una orientación o sentido de la educación.

La manera en cómo se entiende esta educación se refiere a todo tipo de intervención pedagógica y educativa, realizada tanto en el sistema escolar como fuera de él. De este modo, se incluyen en ella todos los programas educativos y formativos orientados hacia la mejora del bienestar y de la calidad de vida, la participación social, etc. que influyen en el progreso de las personas y la sociedad (como es el caso de la formación de las personas mayores, en sus distintas modalidades y tipos).

Se trata, en definitiva, de continuar desarrollando un proceso de crecimiento personal, donde la educación se extienda durante toda la vida. A este respecto, la educación permanente puede contribuir a cambiar los estereotipos que suelen transmitir una imagen negativa sobre la vejez, puesto que se puede pensar de forma más positiva sobre lo que es la vejez: “Se es viejo cuando se abandonan los ideales de vida, cuando se deja de crecer y no cuando se cumplen determinados años” (Bedmar, Fresneda y Muñoz, 2004, p.9); de modo que durante la etapa de la vejez se puede seguir desarrollando un proceso de crecimiento personal, donde se hace indispensable el rol de la educación (Bedmar, Fresneda y Muñoz, 2004).

Las personas desde su nacimiento y hasta el final de su vida están inmersas en un proceso de aprendizaje continuo. En este sentido, la educación no se limita a un periodo o etapa concreta del desarrollo evolutivo -principalmente la juventud-, sino que es un proceso permanente e implica una instrucción constante y a largo plazo en la que se van adquiriendo y/o actualizando conocimientos y competencias en las distintas etapas vitales (desde la infancia hasta la edad adulta y la vejez). Esta perspectiva implica que el acceso a la educación rompe las barreras del espacio y del tiempo, puesto que no se considera que exista ninguna edad o ningún espacio único de educación. Es decir, que cualquier edad puede ser buena para acceder a la educación, y lo mismo sucede con el espacio, lo que implica que cualquier lugar puede ser educativo.

Es un aprendizaje, en opinión de Delors (1996), que se fundamenta en cuatro pilares fundamentales:

- Aprender a conocer: aprender a comprender la realidad y el mundo, desarrollando competencias específicas y la capacidad comunicativa con las personas que nos rodean.
- Aprender a hacer: obtener una cualificación profesional y una competencia global que capacite a las personas para enfrentarse a las diversas situaciones.
- Aprender a vivir juntos: comprender a las otras personas respetando sus valores, opiniones, creencias, etc., favoreciendo una convivencia pacífica pese a las diferencias particulares.
- Aprender a ser: alcanzar un desarrollo global de cada persona (inteligencia, valores, responsabilidad, etc.)

Esta concepción dinámica de la educación permanente debe ofrecer un proceso educativo que no se limite a determinadas acciones como:

“las actividades de nivelación, de perfeccionamiento y de conversión y promoción profesionales de los adultos. Ahora se trata de que ofrezca a todos la posibilidad de recibir educación y ello con fines múltiples, tanto si se trata de brindar una segunda o tercera ocasión educativa o de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal como de perfeccionar y ampliar los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, comprendidos los de la formación práctica” (Delors, 1996, p. 126).

Además, la educación permanente, entendida como proceso, está constituida por fundamentos de diversas disciplinas (Requejo y Gutiérrez, 2003). Así se compone de: fundamentos antropológicos, referidos estos al desarrollo personal, a la adquisición de destrezas, habilidades y actitudes y sobre todo a su mantenimiento en el tiempo; de fundamentos

socioculturales, relacionados con la educación para el ocio y el tiempo libre, permitiéndoles conocer las posibilidades educativas de distintas entidades socioeducativas; de fundamentos democráticos y/o participativos, facilitando que las personas mayores continúen ejerciendo sus derechos en la sociedad civil y favoreciendo así su plena inclusión; de fundamentos cognitivos, referentes a los conocimientos que van a adquirir o desarrollar pertenecientes a distintas áreas de conocimiento y de carácter interdisciplinar.

Es evidente que el aprendizaje a lo largo de la vida, o el aprendizaje permanente son conceptos que se relacionan originariamente con la concepción de la educación como un derecho de carácter universal para todas las personas (Requejo y Gutiérrez, 2003). Entre ellas, obviamente, se encuentran las personas mayores quiénes tienen reconocido su derecho a la educación, al igual que otros colectivos, en diversos textos legales como la Declaración de los Derechos Humanos (1948) o la Constitución Española (1978).

En definitiva, la educación permanente puede contribuir a la mejora de la calidad de vida, del bienestar, de la inclusión social, de la autonomía o de la participación de las personas mayores en la sociedad civil, gracias a la formación que se les proporciona para mejorar su vida y que, de esta forma, se sientan parte activa de la población.

4. Programas universitarios para personas mayores

Los programas formativos no son actividades de carácter ocasional, sino que son acciones planificadas de carácter estable llevadas a cabo y promovidas por una institución con el fin de alcanzar unos objetivos definidos de antemano (Requejo y Rodríguez Martínez, 2003). En el caso de las personas mayores, estas son consideradas como un colectivo, desde determinadas instituciones formativas, como un grupo amplio de personas que forman parte de la “adultez intermedia” y de “los y las más entrados en años” que requieren una atención personal y social. Dentro de este colectivo, hay personas que todavía están activas laboralmente, otras que están prejubiladas y otras que ya están jubiladas. Independientemente de su situación, todas ellas tienen derecho a recibir una formación que

contribuya a mejorar su calidad de vida y que responda a sus demandas y necesidades, lo cual implica la puesta en marcha de programas formativos específicos (Requejo y Rodríguez Martínez, 2003).

A este respecto, hay que destacar los Programas Universitarios para Personas Mayores. El origen de dichos programas se sitúa en torno al siglo XIX en el continente europeo, gracias a las Universidades Populares de Inglaterra que fueron las pioneras en facilitar el acceso a la cultura y a la formación a toda la población. Posteriormente, otros países europeos, incluido España, pusieron en marcha programas de formación relacionados con actividades en el ámbito sociocultural, con el fin de dinamizar la vida cultural de la comunidad; impulsar el asociacionismo; promover la participación en los asuntos sociales, culturales, políticos, económicos y ambientales; ofrecer alternativas al tiempo libre y realizar programas específicos con grupos especialmente desfavorecidos, facilitando su integración social; junto con actividades formativas regladas (Mayán y otros, 2000). En esta etapa, los programas tenían como fin fundamental proporcionar a las personas las herramientas y los recursos necesarios para favorecer su desarrollo personal pleno.

Con el paso de los años, la demanda de este tipo de programas educativos y formativos por parte de las personas mayores fue en aumento. Dicha situación provocó que en la década de los años 70 y principios de los años 80 del siglo XX, algunas universidades españolas empezasen a ofrecer una oferta amplia que tratase de dar una respuesta a la creciente demanda de este tipo de formación. Sin embargo, no será hasta la última década de este siglo cuando la mayor parte de las universidades abran sus espacios a las personas mayores de 50 o 55 años, con programas específicos para este grupo de edad.

En este caso, se trataría de programas, que, a diferencia de los primeros, tienen una estructura académica y organizativa semejante al resto de la oferta universitaria reglada, que genéricamente se van a denominar “Programas Universitarios para Personas Mayores”. Esta oferta formativa para el colectivo de mayores se relaciona con la perspectiva de las universidades de democratizar el conocimiento a la población. Las universidades tratan de hacer accesible el conocimiento a todos los

sectores de la población, como una meta fundamental de su misión social y de expansión para acercarse a personas que no tuvieron la oportunidad de estudiar en dichas instituciones, así como para acercarse nuevamente a otras que ya pasaron por sus aulas.

Además de la democratización del conocimiento, estos programas contribuyen a mejorar la calidad de vida de las personas mayores que toman parte en los mismos puesto que ayudan a prevenir situaciones de dependencia, potencian la autonomía personal, etc. Se trata, en definitiva, de contribuir al logro de destrezas, aptitudes, habilidades, competencias y conocimientos en las personas, es decir, de proporcionarles una respuesta eficaz en relación con sus demandas formativas y académicas, pero también de otorgar una respuesta social a la demanda de una educación a lo largo de la vida mediante una educación de calidad.

La mayoría de los Programas Universitarios para Mayores tienen una titulación base, en la que se otorga un diploma o reconocimiento al alumnado y que puede ser un título propio o no. La titulación está constituida por una serie de créditos, similares a los del Plan Bolonia.

No obstante, además de la titulación el alumnado tiene la posibilidad de asistir a diversas actividades, cursos seminarios, encuentros, jornadas, etc., principalmente dirigidas a aquellas personas que cursasen la titulación de modo que puedan seguir vinculados y vinculadas al programa. En muchas universidades, asimismo hay seminarios dirigidos al contexto rural, es decir, que se imparten en diferentes áreas territoriales del rural a las que acude el profesorado de la universidad del programa universitario para impartir temas muy diversos y que sirvan para conocer mejor su cultura, su patrimonio, su entorno, etc. Este es el caso, por ejemplo, de la Universidad de Santiago de Compostela, que lleva a cabo un extenso programa de democratización del conocimiento a muchos ayuntamientos del rural de Galicia. Esta casuística es la que promueve la visión de los Programas de Mayores, más que como una titulación, como un centro o una facultad.

5. Fines de los programas universitarios para mayores

El envejecimiento de la población a nivel mundial, ligado a una

mayor esperanza de vida, sobre todo en los países más desarrollados, implica un mayor interés por la tercera edad y la ocupación de su tiempo de ocio en actividades que sean atractivas para su vida. De este modo, la intervención educativa con el colectivo de mayores debe focalizarse principalmente en contribuir a su mejora de calidad de vida. Así, se deberán llevar a cabo intervenciones que permitan que se sientan partícipes de la sociedad en la que viven y que su calidad de vida sea similar o mejor que la que tenían cuando formaban parte de la población activa laboral en la sociedad (Peña y Rodríguez, 1996).

Por lo tanto, la idea fundamental es que los programas destinados a las personas mayores permitan el crear vínculos de este sector poblacional con la sociedad, recompensando en cierto modo los lazos que se pierden de la etapa laboral. Precisamente, los programas deben ayudar a mantener a las personas mayores dentro de la sociedad, en condiciones similares a como se encontraban en su etapa laboral y, sobre todo que mantengan su misma calidad de vida (Peña y Rodríguez, 1997).

Entre los principales fines y objetivos de los programas universitarios para personas mayores hay que indicar dos grupos fundamentales: los fines sociales y los fines formativos (Antelo, 2003; Rodríguez, 2008; Olveira y Rodríguez, 2020).

Entre los fines sociales se detallan los siguientes (Antelo, 2003; Rodríguez, 2008; Olveira y Rodríguez, 2020):

- a) Mejorar la calidad de vida, a través del conocimiento y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario.
- b) Potenciar el desarrollo de las relaciones intergeneracionales, facilitando la transferencia de conocimientos y actitudes a través de la experiencia.
- c) Desarrollar la formación para el voluntariado en colaboración con los Servicios Sociales y de la Comunidad, así como con otras instituciones.
- d) Fomentar el desarrollo del Asociacionismo, tanto en el ámbito universitario como extrauniversitario.

Entre los fines sociales se concretan los siguientes (Antelo, 2003; Rodríguez, 2008; Oliveira y Rodríguez, 2020):

- a) Proporcionar una formación universitaria que facilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo.
- b) Divulgar, ampliar o actualizar el conocimiento y la cultura entre las personas mayores.
- c) Promover un mejor conocimiento del entorno para obtener un mayor provecho de las ofertas de ocio (culturales, físicas, intelectuales...) en la sociedad.
- d) Favorecer el desarrollo personal en capacidades y valores de las personas mayores desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida.
- e) Facilitar el acceso a otros estudios universitarios a aquellas personas que, después de cursar enseñanzas específicas para mayores, acrediten tener la formación necesaria para cursarlos.

Todos los programas para mayores tratan de mejorar la calidad de vida de este colectivo, mediante la combinación de ambos tipos de fines, en la actividad intelectual que se desarrolla en los mismos.

6. La función y el compromiso social de la universidad

La democratización del conocimiento implica la apertura de la universidad al colectivo de mayores, de tal modo que esta institución se comprometa a la inclusión de todas las personas en su comunidad universitaria. Así, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), es un reto para las instituciones universitarias, puesto que no son solamente lugares en los cuales se forman profesionales, sino que también son entidades que tienen que ser sensibles con los problemas de las personas, comprometerse con el desarrollo de los territorios y promover la inclusión de la población y su participación en dichas instituciones (Rodríguez Martínez, Mayán y Gutiérrez Moar, 2010).

En la última *Memoria de Responsabilidad Social* (2022) de la Universidad de Santiago de Compostela se detalla que la institución

compostelana sigue las bases de la Certificación *Global Report Initiative* (GRI) de Responsabilidad Social Corporativa, y entre las acciones de dicha institución se destaca, entre muchas otras, la siguiente:

“Una universidad firmemente comprometida con la sociedad, en la que actúa como motor de desarrollo económico y de bienestar social, que es un referente para la cooperación social, el desarrollo sostenible, el respeto al medio ambiente, así como para la creación y difusión de la cultura” (USC, 2022, p. 7).

En este sentido, la RSU debe ser concebida como un compromiso global de la institución universitaria que abarca e incide en todo el personal, las acciones y actividades que se desarrollan en la misma (docencia, administración, investigación, extensión, etc.), con el fin de mejorar la calidad de vida de todos los agentes implicados en la misma: personal docente e investigador; personal de la administración y servicios; alumnado; y otros. Dentro de la universidad es relevante la promoción de su función social, no solo formar a personas expertas que se requieren y demandan en el mercado laboral, sino transmitir y transferir todos los conocimientos generados a toda la sociedad, y, por ende, a toda la población independientemente de si esta puede o no acceder a los programas reglados (Rodríguez Martínez, Mayán y Gutiérrez Moar, 2010).

La apertura de la universidad está relacionada directamente con la nueva misión de la universidad: la social. La cual se vincula a otras áreas: la económica, la artística, la sociocultural de convivencia y de equidad desde las distintas tareas de extensión universitaria. Además, el entorno universitario está modificándose (Touriñán, 2005; Touriñán y otros, 1998), entre otras cosas porque el alumnado ya no son solamente los y las estudiantes de 18 años o porque la universidad ya no es la única institución de educación superior.

Por lo tanto, la universidad debe abrirse en todos los sentidos a la sociedad civil, para que toda la población pueda de una u otra forma acceder a ella. Todas las personas que quieran incrementar sus conocimientos, adquirir o desarrollar competencias, destrezas, etc., sean

estas académicas o de perfeccionamiento profesional (Rodríguez Martínez, Mayán y Gutiérrez Moar, 2010).

En definitiva, se trata de lograr una democratización del conocimiento, de que la sociedad de la información y de la comunicación pase a transformarse en una sociedad del conocimiento. Con este proceso de apertura se trata de incluir a las personas mayores en las aulas de la institución universitaria, ofreciéndoles programas acordes a la misión social de la universidad. Asimismo, la expansión de la universidad a toda la población va a ayudar a través del ejercicio intelectual a minimizar o prevenir situaciones de dependencia de las personas mayores y contribuirá a mejorar su autonomía personal y su calidad de vida (Rodríguez Martínez, Mayán y Gutiérrez Moar, 2010).

7. Consideraciones finales

En la sociedad actual cada vez hay más personas mayores, los datos de las distintas instituciones así lo constatan. Esta situación deriva en la necesidad de más recursos sociales (mayor gasto público destinado a este colectivo etario) para cumplir con la garantía de sus derechos fundamentales y cubrir sus necesidades. En ocasiones, la percepción de las personas mayores es concebida como un problema social, no obstante, sus necesidades no difieren tanto de las de otros colectivos sociales, salvo aquellas relacionadas con las características propias de su edad. Hoy en día, las personas mayores demandan derechos relacionados con su educación: necesidades socioeducativas (Miñano, 2007).

En este contexto, es imperativo que las instituciones universitarias se abran a la sociedad civil, y a toda la población, de forma especial a las personas mayores. De esta forma su misión social, mediante la democratización del conocimiento, debe ser un pilar fundamental dentro de su Responsabilidad Social Corporativa o Universitaria. Considerando que las instituciones universitarias deben ser entidades formativas para toda la población independientemente de la etapa etaria en la que se encuentren.

Hoy en día la población mayor es un colectivo que va en aumento en prácticamente todos los países de Europa, y esta situación implica que

cada vez se requiera una mayor atención a sus demandas y necesidades. No solamente se trata de un colectivo con necesidades sanitarias, sino que son personas que dada su mayor esperanza de vida y su buen estado de salud necesitan ocupar su tiempo libre con acciones educativas que contribuyan a su bienestar. En este sentido, la universidad es una institución que puede conferir el derecho a la educación a toda la población, otorgando en el caso del colectivo de mayores una oportunidad única para seguir formándose independientemente de su edad en materias de su interés y adquiriendo mayores lazos sociales con otras personas que asisten a las mismas actividades.

La democratización de conocimiento con el colectivo de mayores es indispensable y muy necesaria para prevenir situaciones complejas de dependencia y fomentar la autonomía personal, con el fin último de mejorar su calidad de vida.

Los programas universitarios para mayores son un ámbito educativo que permite realizar intervenciones educativas para mejorar, adquirir o desarrollar competencias, destrezas, conocimientos, etc., que influyen positivamente en las personas que asisten a los mismos convirtiéndolas en agentes más activas y participativas en la sociedad, pero también influyen en su bienestar personal creando redes de interacción personal y mejorando su autonomía personal.

En definitiva, las universidades no deben ser entidades aisladas de la realidad social y tienen que ayudar a que toda la sociedad civil tenga garantizados sus derechos y puedan disfrutar de oportunidades que antaño muchas personas no tuvieron y que llegadas a la vejez pueden acceder a formarse de forma interdisciplinar atendiendo sus necesidades de formación permanente.

8. Referencias bibliográficas

Alvarado García, A. M. y Salazar Maya, A. M. (2014). Análisis del concepto de envejecimiento. *Gerokomos*, 25 (2), 57-62.

<https://dx.doi.org/10.4321/S1134-928X2014000200002>

Antelo, M. (2003). *La calidad de vida percibida por las personas mayores de un programa de formación Universitario Gerontológicas*. Universidad de

- Santiago de Compostela*. Tesis publicada en CD por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Bedmar Moreno, M., Fresneda López, M. D. y Muñoz López, J. (2004). *Gerontagogía. Educación en Personas Mayores*. Universidad de Granada.
- Conde-Ruiz, J. I., González, C. I. (2021). El proceso de envejecimiento en España. FEDEA, *Estudios sobre la Economía Española*, 2021-07.
<https://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2021-07.pdf>
- Delors, R. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana / UNESCO.
- Eurydice-Cedefop (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. CIDE-MECD.
- Martín-Cabello, A. (2021). *Sociedad, cultura y globalización*. Síntesis.
- Mayán, J. M. et al. (2000). *Gerontología Social*. Ed. Segá.
- Miñano, L. (2007). Acción socioeducativa con las personas mayores. En A. Escarbajal (Coord.), *Educación y personas mayores* (pp.123-139). DM.
- Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados (Oficina C). *Informe C: Envejecimiento y bienestar*. (2023) www.doi.org/10.57952/q3ze-2c39
- Olveira, M.^a E. y Rodríguez, A. (2020). *Los programas universitarios de mayores: desarrollando un ámbito educativo*. XVII Congreso Nacional de Pedagogía y IX Iberoamericano. Santiago de Compostela.
- Peña, V. y Rodríguez, A. (Dirs.) (1996). *Informe socioeducativo: os galegos da terceira idade en América*. Xunta de Galicia.
- Peña, V. y Rodríguez, A. (1997). Diagnóstico de necesidades e programas institucionais a prol dos galegos da terceira idade en América (1990-1996). *Revista de Estudos Migratorios*, (3), 191-230.
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23^a ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [01/04/2024].
- Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Ed. Ariel.
- Requejo, A. y Gutiérrez Moar, M. C. (2003). Análisis histórico y conceptualización. En A. Rodríguez Martínez (Ed.), *Intervención Pedagógica en Gerontología* (pp.13-35). Segá ediciones.
- Requejo, A. y Rodríguez Martínez, A. (2003). Programas formativos para adultos y/o personas mayores. En A. Rodríguez Martínez (Ed.), *Intervención Pedagógica en Gerontología* (pp.77-118). Segá ediciones.
- Rivas, P. (2022). *Lifelong learning. El aprendizaje como forma de vida*. ESIC editorial.
- Rodríguez, A. (2008). Retos de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. En M.^a C. Palmero (Coord.), *Formación*

universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones (pp. 83-92). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

Rodríguez, A., Mayán, J. M. y Gutiérrez, M^a. C. (2010). Intervención pedagógica en gerontología. En A. Cabedo (Ed.), *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores* (pp. 231-262). Publicaciones de la Universitat Jaume I. Serveis de Comunicació i Publicacions.

Touriñán, J. M. y otros (1998). La función de la Universidad. De la estrategia política a la política estratégica. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 10, 13-35.

Touriñán, J. M. (2005). Universidad, sociedad y empresa: Orientaciones estratégicas de extensión universitaria y comunicación institucional. Visión prospectiva desde el marco legal español. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 12 (10), 163-186.

USC. (2022). *Memoria de Responsabilidade Social*. Universidade de Santiago de Compostela.

**INTEGRACIÓN DE VALORES EDUCATIVOS
COMUNES Y ESPECÍFICOS Y DE COMPETENCIAS
BÁSICAS: EDUCANDO CON LA MÚSICA Y CON EL
CINE EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA PARA
MAYORES. EJEMPLIFICACIÓN A TRAVÉS DE
"NANNERL, LA HERMANA DE MOZART"**

Laura TOURIÑÁN MORANDEIRA

Investigadora postdoctoral en Musicología

Universidad de Santiago de Compostela

Facultad de Geografía e Historia

Departamento de Historia del Arte, Área de Música

Praza da Universidade, 1, 15704.

Santiago de Compostela

Web personales:

<https://investigacion.usc.gal/investigadores/186205/detalle?lang=es>

<https://usc-es.academia.edu/LTourin%C3%B1aMorandeira>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9765-178X>

ResearchID:

<https://www.webofscience.com/wos/author/record/H-9944-2015>

Correo electrónico:

laura.tourinan@usc.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción: Pedagogía Mesoaxiológica aplicada y educación artística común y específica en la formación universitaria para mayores.
2. Desarrollo de valores educativos comunes y específicos (no especializados) y de competencias básicas (no profesionalizantes) desde la educación musical y cinematográfica en la formación universitaria para mayores.
3. Competencias del docente para la educación musical en la formación universitaria para mayores.
4. Pedagogía mesoaxiológica aplicada para educar con la música y con el cine en la formación universitaria para mayores: ejemplificación a través de *Nannerl, la hermana de Mozart*.
5. Conclusiones
6. Bibliografía
7. Notas

**INTEGRACIÓN DE VALORES EDUCATIVOS
COMUNES Y ESPECÍFICOS Y DE COMPETENCIAS
BÁSICAS: EDUCANDO CON LA MÚSICA Y CON EL
CINE EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA PARA
MAYORES. EJEMPLIFICACIÓN A TRAVÉS DE
"NANNERL, LA HERMANA DE MOZART"¹**

Laura TOURIÑÁN MORANDEIRA
Investigadora postdoctoral en Musicología
Universidad de Santiago de Compostela

**1. Introducción: Pedagogía Mesoaxiológica
aplicada y educación artística común y específica en
la formación universitaria para mayores**

El presente trabajo es una propuesta de pedagogía mesoaxiológica aplicada para educar "con" la música y el cine en la formación universitaria para mayores, a través de la película de temática histórico-musical *Nannerl, la hermana de Mozart*, contribuyendo así al desarrollo de valores comunes y específicos y de competencias básicas en el educando. Para ello, el docente ha de disponer de competencias especializadas de la materia que imparte, competencia didáctica para enseñar, pero, además, competencia pedagógica, para poder educar "con" la música y "con" el cine y contribuir al desarrollo de valores comunes y específicos en los educandos (adultos) que corresponden a la música y al cine como materias educativas.

La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía establece que ésta es disciplina con autonomía funcional y es conocimiento de la Educación que valora como educativo cada medio que utiliza (J. M. Touriñán López, 2020, pp. 262-263, 2024; J. M. Touriñán López, 2023, p. 214). La Pedagogía Mesoaxiológica aplicada al ámbito de las artes se fundamenta en los siguientes conceptos teóricos: la triple acepción técnica de la relación

Artes-Educación (J. M. Touriñán López, 2015a, pp. 327-380, 2017b, pp. 1-15, 2017a, pp. 1-54, 2018, pp. 36-92): los tres ámbitos de formación derivados de la relación Artes-Educación (J. M. Touriñán López, 2010a, pp. 107-110; J. M. Touriñán López y Longueira Matos, 2009, pp. 43-60) y el concepto de perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía (J. M. Touriñán López, 2020, pp. 262-263, 2024; J. M. Touriñán López, 2023, p. 214). Así mismo, en este caso concreto, el ámbito de aplicación es la formación universitaria para mayores, que tiene unas características singulares condicionantes (Touriñán Morandeira, 2018c).

La perspectiva mesoaxiológica de Pedagogía permite revisar la relación música-cine-educación como Educación, porque, si decimos educación musical o educación cinematográfica, no podemos olvidar que esa relación es sustantivamente educación. Partiendo de estos conceptos como ámbitos disciplinares de la Educación, las relaciones Música-Educación y Cine-Educación se pueden entender desde tres acepciones disciplinares (J. M. Touriñán López, 2017a, 2018, pp. 36-92):

- En analogía a *Arts education*, hablamos de *Music Education/Film Education* o "música/cine como objeto de educación" (música/cine como ámbito de educación y área de experiencia cultural educable): Educación musical o educación fílmica como parcelas de la educación, igual que educación matemática o educación física, por ejemplo.
- En analogía a *Arts and Education*, hablamos de *Music/Film and Education* o "música/cine y educación" (creación de conocimiento de la educación para la educación musical/cinematográfica): pedagogía musical o pedagogía fílmica.
- Y en analogía a *Arts in Education*, hablamos de *Music/Film in Education* o "música/cine dentro de la formación y del currículo escolar" (que comprende la educación musical/cinematográfica dentro del sistema educativo y que integra en los niveles educativos la distinción de educación "por" y "para" la música/el cine, cuyo conjunto se identifica como educar "con"

la música/el cine): materias de educación musical o educación fílmica en los diversos niveles del sistema educativo.

En función del tipo de valores educativos que se logran con las artes, se establecen tres acepciones posibles de Música y de Cine como problema de educación (Longueira Matos, 2018, pp. 403-463; Longueira Matos y Touriñán López, 2010, pp. 196-237; Pereira Domínguez y Touriñán López, 2010, pp. 238-263; J. M. Touriñán López, 2006a, pp. 227-248, 2010b, pp. 66-74, 2015a, p. 354, 2017a, p. 26; J. M. Touriñán López, 2023, p. 432):

- Música/Cine como *ámbito/régimen general de educación*, como problema de *educación común*, de valor en la educación en general de cualquier educando y forma parte de la educación obligatoria y básica. Las áreas culturales música y cine en la educación común aportan valores educativos comunes (propios del significado de educar) desde la experiencia y la expresión artística; permiten el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad y demás dimensiones generales derivadas de la actividad común de las personas: permite desarrollar destrezas hábitos, actitudes y conocimientos mejorando su capacidad de decidir y realizar su proyecto personal de vida. En este sentido, la educación musical/cinematográfica es educación en valores (una materia escolar) y educa con valores (una competencia del profesor); la música y el cine enseñan valores y con la música y el cine se aprende a elegir valores y para ello se requiere la competencia pedagógica pertinente para desarrollar los valores educativos comunes desde la música y el cine.
- Música/Cine como *ámbito/régimen de educación general*, como problema de *educación específica*, de valor para la educación general reglada de cualquier educando desde los valores específicos de las artes. Implica educación común, educación específica y también incipiente especialización (formar espectadores críticos y activos realizadores de incipientes obras artísticas). Las áreas culturales música y cine en la educación específica asociada al currículo escolar, desarrollan valores

educativos específicos relativos al sentido de lo estético y de lo artístico a través de contenidos y formas de expresión musicales/cinematográficas, contribuyen a la comprensión de la cultura musical y cinematográfica y a los valores de los educandos como personas. Y ello requiere la competencia pedagógica pertinente para desarrollar los valores educativos específicos desde la música y el cine.

- Música/cine como *ámbito/régimen de desarrollo profesional y vocacional*, como problema de *educación especializada*, de valor para la educación especializada de carácter vocacional y profesional de los educandos que eligen ramas de las artes como vía de especialización. Las áreas culturales música y cine en la educación especializada aportan conocimiento teórico, tecnológico y práctico sobre la experiencia artístico-musical y cinematográfica, dado que son áreas culturales cognoscibles, enseñables, investigables y realizables, por pasión y afición personal o por interés profesional. Y ello requiere la competencia pedagógica pertinente para desarrollar los valores educativos especializados de carácter vocacional y profesional que hacen posible el logro de conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la actividad musical y cinematográfica.

Atendiendo a la triple distinción técnica anteriormente establecida, existen tres ámbitos de formación claramente diferenciados en el contexto Música/Cine-Educación y que llevan al desarrollo de distintos tipos de competencias² (Longueira Matos, 2011, pp. 327-328; Longueira Matos y Touriñán López, 2010, p. 222; Pereira Domínguez y Touriñán López, 2010, pp. 43-60; J. M. Touriñán López, 2010a, pp. 107-110, 2017c, pp. 275-235; J. M. Touriñán López y Longueira Matos, 2009, pp. 43-60):

- Música/cine como parte de la formación general de los educandos, contribuyendo a su enriquecimiento personal y proyecto de vida (educación "por" la música y "por" el cine, ya sea como "ámbito general de educación"-educación común- o como "ámbito de educación general" -educación específica-).

Proporciona competencias básicas y propiamente musicales y cinematográficas que se desarrollan en la educación general.

- Música/cine como parte de la formación de profesionales de la música (educación "para" la música y "para" el cine). Proporciona competencias básicas y profesionales que se desarrollan en las enseñanzas profesionales de música y de cine.

- Y la formación pedagógica de profesores para enseñar y educar con la música y el cine, (adquisición de competencias para la docencia en educación musical común, específica o especializada, según el caso: formación de competencias propias de educación "por" la música/cine y propias de educación "para" la música/cine). Requiere de competencias que deben tener los profesionales que ejercen de las enseñanzas especializadas de música y de cine y que son ámbitos que pertenecen a la formación musical y cinematográfica profesional y a la formación docente.

Esto nos lleva a distinguir entre: 1) profesional de música, 2) persona que tiene educación musical básica (de educación general obligatoria y básica), 3) profesores de música y de educación profesional, y 4) profesores de educación general básica que educan con la música y están preparados para lograr en los educandos valores educativos comunes, específicos y de manera incipiente especializados. Lo mismo es aplicable a la formación profesional del cine y de las artes audiovisuales como área cultural.

El verdadero mérito del docente: saber elegir y valorar los medios³ y plantear su uso en términos de intervención pedagógica desde una mirada de Pedagogía Mesoaxiológica. Que el educando adquiera valores comunes, específicos y especializados y el desarrollo de competencias básicas y profesionales desde las artes depende, en gran medida, de la figura del docente, que es quien ejerce la intervención pedagógica con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, en perspectiva mesoaxiológica. La competencia para educar se fundamenta en el conocimiento necesario para la construcción de ámbitos

de educación desde la actividad interna común del educando, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención. (J. M. Touriñán López, 2021b, p. 40, 2021a; J. M. Touriñán López, 2023, p. 488). Para ello, el docente debe dominar la materia que imparte, pero, además, debe disponer de competencia didáctica para enseñar y también de competencia pedagógico-educativa para educar con las artes (ya sea "por" las artes o "para" las artes) (J. M. Touriñán López, 2010c, 2014b, pp. 89-98, 2015a, pp. 174-178, 2016a, pp. 23-28, 2016b, pp. 86-98, 2017b, p. 11, 2017d, pp. 5-8).

La formación universitaria para mayores -ámbito de aplicación concreto del presente trabajo- es una plataforma óptima para promover la educación artística en personas adultas⁴. Dada la longevidad de la sociedad actual, más allá de los retos demográficos, es un reto político, social, cultural, tecnológico y educativo velar por el envejecimiento activo y saludable de la ciudadanía. Esta nueva realidad ha dado lugar a conceptos como "aprendizaje a lo largo de la vida", "nueva cultura de la salud", "envejecimiento activo", etc. A estos términos subyace un cambio de paradigma en la sociedad y que se refleja también en la educación, en la que priman valores de participación, intergeneracionalidad, ciudadanía activa, autonomía, solidaridad, empoderamiento, independencia, etc. (Arnay Puerta, 2013, 2015; Arnay Puerta, Marrero Acosta, y Fernández Esteban, 2011; Colom y Orte, 2001; Limón Mendizábal, 2016; Longueira Matos, 2017; Marrero Acosta, Fernández Esteban, y Arnay Puerta, 2012; Ortiz Colón, 2015; Ortiz Colón, Peñaherrera León, y Almazán Moreno, 2013; Palmero, 2008; Tsao, 2002, p. 31).

Por tanto, desde el sector educativo es necesario fomentar una nueva mentalidad en torno al envejecimiento social, posibilitando así que las personas mayores sean agentes sociales activos y que puedan seguir, una vez superada su etapa profesional, desarrollándose, enriqueciéndose e integrándose socialmente, cometido de los Programas Universitarios para Mayores (PUM). Estos programas velan por la democratización de la educación: son elemento estratégico de innovación y desarrollo productivo que revaloriza el capital humano y la calidad de vida; acercan el conocimiento adaptado a las necesidades de este sector poblacional;

proporcionar un espacio de estimulación y reflexión sobre muy diversos ámbitos y temas; y contribuyen a la prevención de la inactividad, la dependencia, el sedentarismo, la falta de autonomía personal, etc. (Antelo, 2003; Arnay Puerta, 2013, 2015; Arnay Puerta et al., 2011; Barroso Osuna, Cabero Almenara, y Romero Tena, 2002; Colom y Orte, 2001; Fernández Esteban, Arnay Puerta, y Marrero Acosta, 2015; Gómez Vázquez, 2003; Limón Mendizábal, 2016; Longueira Matos, 2017; Marrero Acosta et al., 2012; Ortiz Colón, 2015; Ortiz Colón et al., 2013; Palmero, 2008; Pousada, Groba, González, Pereira-Loureiro, y Pazos, 2008; Requejo, 2003; Rodríguez Martínez, Oliveira Oliveira, y Gutiérrez Moar, 2016, 2018; Tsao, 2002; Touriñán Morandeira, 2018d, pp. 47-48).

Desde su actividad, se fomentan las relaciones intergeneracionales, el asociacionismo, la construcción de comunidad y el sentido de pertenencia, se transfieren conocimientos a la ciudadanía, se actualiza la cultura del alumnado, se potencia el aprendizaje autónomo y el consumo de la oferta cultural del entorno, se promueve el conocimiento y se contribuye al desarrollo de capacidades, competencias y valores en los alumnos. En síntesis, mejoran la calidad de vida de los educandos a través del ejercicio intelectual activo, su participación social, la interacción entre ellos e intergeneracional y contribuyen a su actualización y adaptación a este nuevo mundo, tecnológico, que vivimos hoy día. En definitiva, posibilitan la "educación en valores", para lo cual es necesario "realizar intervenciones educativas para alcanzar las finalidades y objetivos fijados por medio de la organización de los diferentes contenidos de las áreas culturales [en mi caso, son las áreas culturales "música" y "cine"], o sea, educar por el área cultural" (J. M. Touriñán López, 2014a, p. 239). Estos valores afectarán todas las dimensiones generales de intervención: inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad a través de las diversas áreas culturales (J. M. Touriñán López, 2014c).

Es posible educar "por" la música y "por" el cine desde una perspectiva de Pedagogía Mesoaxiológica a educandos mayores en los PUM (en mi caso, a través del IV Ciclo de la USC). La música (clásica) en todas sus formas (sinfónica, ópera, etc.), es una manifestación artística que

construye cultura y construye sociedad (Merriam, 1964). Está presente en todas las sociedades y en muy distintos escenarios (móviles, televisión, radio, cines, centros comerciales, publicidad, etc.). Y es también un lenguaje específico y, por tanto, puede ser empleado como medio para potenciar el desarrollo integral del público adulto (educación "por" la música) y, al mismo tiempo, facilitar el acceso, la comprensión y el disfrute de esta. Así, la educación en valores a través de la música es una herramienta para desarrollar capacidades y competencias en el público mayor, al mismo tiempo que se enriquecen culturalmente y/o se forman en una afición. Esto mismo, es aplicable de forma análoga al cine.

Desde estas materias del IV Ciclo de la USC, de las cuales soy docente, se pretende la educación "por" las artes: "la educación artística es, antes que nada, educación y, por tanto, como educación es, en cada persona, un proceso de maduración y aprendizaje que implica, desde las artes, el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad (...)" (J. M. Touriñán López, 2010a, p. XX). El propósito no es formar profesionales del canto o del cine, musicólogos o cineastas, sino como materia que contribuye a la formación general de las personas desde la imbricación desde las artes que se toman en consideración según el caso. Así, estas materias se configuran como ámbito de educación general en el que se puede desarrollar una experiencia artística y conseguir el uso y la comprensión de las formas de expresión artísticas más adecuadas. El principal objetivo es "conseguir que el educando alcance sentido estético y de lo artístico y lo integre como forma de construirse a sí mismo en un entorno diverso de interacción, aunque no sea orientación profesional" (J. M. Touriñán López, 2010a, p. XXIII).

Sin una base asentada sobre la concordancia de valores y sentimientos como reto específico de la educación general, todo esto no es posible porque en ella se refleja el distinto grado de compromiso con nosotros y con el otro y lo otro. Del mismo modo, la afectividad en la educación en valores es especialmente relevante en el ámbito de la educación artística porque la educación de la sensibilidad y del sentimiento se puede realizar de manera singular como educación de la afectividad por medio de las artes (J. M. Touriñán López, 2010a, p. 46; J.

M. Touriñán López, 2023, p. 240; Touriñán Morandeira, 2018a, pp. 20-21). Es educar en valores lo que se pretende desde estas materias de IV Ciclo.

A mayores, hay otra cuestión a tomar en consideración. Del mismo modo, las nuevas tecnologías, debido a su carácter singular de mediación, se convierten en herramientas fundamentales de educación y que posibilitan una ruptura de los conceptos fundamentales de espacio y tiempo, permiten la creación y comprensión de mundos alternativos al mundo material existente y tienen la consecuencia directa de crear nuevas formas de relacionarse con la realidad y de adquirir nuevos hábitos mentales. La sociedad digitalizada se caracteriza por la representación virtual, por el enfoque global, por la simultaneidad en tiempo real y fomenta la capacidad interactiva y participativa. Desde el asentamiento de las nuevas tecnologías en la vida diaria, hemos llegado al punto de compartir un momento presente que solo tiene lugar físicamente en un punto geográfico concreto a través de Internet, convirtiendo el "aquí y ahora" en "ahora, aquí y en cualquier parte" o en "cuando se quiera, en cualquier parte". Además, las nuevas tecnologías han creado nuevas sinergias, como la creación de redes de información y el desarrollo de estrategias interactivas, que no son ajenas, ni a la educación, ni a las dinámicas empresariales de las industrias culturales. Así, desde estas materias de IV Ciclo se contribuye a la formación de criterio y al desarrollo de la capacidad de adaptación al nuevo entorno tecnológico y a la comprensión y a sacar el máximo beneficio y disfrute de nuestro presente, incluyendo estas nuevas formas de consumo de música y artes audiovisuales.

En relación con la sociedad digitalizada actual, no es posible ignorar que dentro de la oferta cultural existen nuevas formas de consumo de música clásica. Al consumo tradicional de música presencial y en directo, se suman nuevos "productos" audiovisuales. Desde las industrias culturales es posible innovar a través de cuatro vías de acción con la aplicación de tecnologías digitales: formas de acceso al público, desarrollo de formas artísticas, creación de valor y modelos de negocio; la clave para innovar (Lacasa y Villanueva, 2012, p. 1). Estos nuevos productos culturales son hoy una oportunidad para ser empleados en la formación universitaria

para mayores como recurso y medio docente desde el que educar en valores "con" las artes (ya sea música, ópera o cine). Desde las aulas el docente tiene la posibilidad, el poder -y diría, también, la obligación- de contribuir a la adquisición de conocimientos (enseñar música/ópera/cine), pero también de potenciar la comprensión y el disfrute de la oferta sociocultural vigente, de tal forma que tenga un impacto positivo directo en la calidad de vida del educando (educar "por" la música/ópera/cine).

Música (en sus distintos géneros), ópera y cine -entendidas sendas como manifestaciones artísticas *per se*- convergen hoy desde la perspectiva de la oferta cultural. Ha habido un cambio de paradigma en la exhibición cinematográfica por diversos factores, entre los que se encuentra el cambio de hábitos de ocio de los consumidores, la naturalización del uso de nuevas tecnologías y de los formatos digitales y el aumento de la oferta cultural con contenidos audiovisuales alternativos a los tradicionales (Lacasa y Villanueva, 2012; Maddaleno, 2015). Se busca la fidelización del público en el cine mediante estrategias de negocio como la ampliación de productos culturales; paralelamente, la música clásica y la ópera están en plena campaña de ampliación de públicos mediante nuevos espacios de interpretación y uso de nuevas tecnologías e Internet. Surgen lo que hoy conocemos como "ópera/música en los cines" (retransmitida en directo o grabada en directo y proyectada en diferido), "ópera cinematográfica" (filmada por cineastas). Los teatros también ofrecen su propia plataforma audiovisual para exhibir y potenciar el consumo de sus propias representaciones, sea en directo o en diferido. Y también existen nuevos formatos como el *videoclip* lírico, *backstage* y *making-off* opera (a modo de documental sobre la elaboración de la puesta en escena), opera *biopic* (reportaje biográfico de un determinado intérprete), la ciber-ópera, documentales sobre ópera, etc.

La aplicación de nuevas tecnologías a los productos culturales también ha potenciado la diversificación de la oferta cultural internacionalmente. Consecuentemente, esto ha dado lugar a cambios de hábitos de consumo y gustos, expectativas, necesidades y exigencias por parte del público. Internet hace posible el disfrute colectivo e individualizado de la cultura desde dispositivos personales (móviles,

ordenadores, *smartTVs*, etc.). En adición, Internet posibilita la retransmisión en directo (en *streaming*), lo que otorga a los productos culturales un componente vivencial singular y único, que es clave del éxito comercial en esta nueva programación alternativa de música clásica. Se conocen hoy este tipo de fenómenos como "sincronización cultural" (Hamelink, 1988) y consiste en vivir emociones en un acto comunitario nuevo y la homogeneización del pensamiento subyacente a la globalización de estímulos comerciales. Esta aplicación de nuevas tecnologías a la oferta cultural ha llevado a la consolidación de los fenómenos de "pantallización" (Lipovetsky y Serroy, 2009), la "tecnificación" (Heyer, 2008) y la digitalización" (Esse, 2010; Morris, 2010) de la cultura.

Desde las aulas de los PUM -por ejemplo, desde las citadas materias del IV Ciclo de la USC-, es posible estudiar contenidos de música o de cine: Historia de la Ópera, de la Música o del Cine; conocer intérpretes, compositores, actores, cineastas, etc.; conocer obras célebres de ambas manifestaciones... Es posible también abordar la relación ópera-cine – ópera filmada, ópera "televisada", *videoclips* líricos, *biopics*...-, incidiendo en cuestiones como la relación entre el lenguaje musical y el cinematográfico, de tal forma que se potencia el significado artístico; cuestiones interpretativas; abordar la actualización mediática de la ópera, etc. Es posible también abordar películas de temática histórico-musical - como es el caso de *Nannerl, la hermana de Mozart*- para abordar contenidos de Historia de la Música Occidental, música e identidad, música y género, etc. al tiempo que se fomenta la participación, el espíritu crítico, el debate, el dominio del lenguaje técnico, etc. Es posible valerse de la oferta cultural, sea en teatros o en cines, para proporcionar a los alumnos actividades fuera del aula de tipo lúdico-social y dotadas de ese componente de experiencia vivencial única. Y es posible valerse de productos culturales audiovisuales de música como medio para la docencia en el aula y que al mismo tiempo contribuyan al fomento del disfrute y consumo individual de cultura por parte de los alumnos. De este modo, a partir de contenidos y medios concretos, es posible enseñar música y cine, pero también educar en valores a través de la música y el cine.

2. Desarrollo de valores educativos comunes y específicos (no especializados) y de competencias básicas (no profesionalizantes) desde la educación musical y cinematográfica en la formación universitaria para mayores

La educación "con" las artes -en este caso, con la música y con el cine- proporciona valores educativos para el crecimiento del individuo, valores de lo ético, de lo estético y de lo social, igual que lo hace cualquier otra área general de educación (J. M. Touriñán López, 2021a, pp. 200-202 y 241-242). Así, desde la educación "con" las artes, la música y el cine se convierten en medio de intervención pedagógica para educar y la idoneidad de ambas radica en que cumplen las condiciones propias de los ámbitos generales de educación y, al mismo tiempo, presentan características singulares y permiten la expresión artística de un modo único y diferenciado de las demás artes.

Las artes, como área educativa, son áreas de experiencia con conocimiento consolidado, son formas de expresión genuinas, forma parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente, resuelve la formación en procesos de auto y heteroeducación, admite intervención pedagógica, permite el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia, forma parte de la educación común y general de todos los educandos, genera valores educativos singulares y permite alcanzar las finalidades de la educación artística general y profesional (Longueira Matos y Touriñán López, 2010, p. 198).

Por otra parte, música y cine son manifestaciones artísticas reconocidas dentro de los Derechos Humanos de segunda y tercera generación, porque son instrumento de creación y de construcción de identidad, así como de diálogo entre el "nosotros" y "el otro" cultura (Touriñán Morandeira, 2018a). Fomentan el desarrollo de actitudes y aptitudes participativas y sociales; presentan connotaciones intelectuales, cognoscitivas, sensoriales, emocionales, creativas e imaginativas (Sarramona López, 2003b). Pueden ser empleados como medio para facilitar el desarrollo integral y la comprensión de ambas manifestaciones artísticas, a pesar del lenguaje específico propio y simbólico de ambas.

Traspasan el plano conceptual y nos conmueven, emocionan y nos identifican socialmente. Influyen en gustos y preferencias de los individuos, lo que afecta a la concordancia de valores y sentimientos; y permiten un tipo de experiencia y de expresión estética que solo es posible a través del arte. Por todo esto, la educación musical/cinematográfica es ámbito de intervención pedagógica y puede ser abordado desde la formación general del individuo y como ámbito general de educación, contribuyendo al desarrollo de capacidades y competencias en el educando (J. M. Touriñán López, 2006b, 2017b, pp. 16-23).

A modo de ejemplo, sintetizamos, a continuación, una selección de valores comunes y específicos adquiribles desde la música y desde el cine (Touriñán Morandeira, 2022a, p. 39):

- Potenciación de la memoria, de la capacidad de observación y de la capacidad de argumentación.
- Fomento de la comunicación y la colaboración entre alumnos (intercambio de ideas, de datos, de sentimientos, de emociones, de gustos, de conocimientos, etc.).
- Potencia el encuentro con personas del mismo sector en un entorno seguro en el que entablar amistad y relaciones sociales.
- Contribuye al desarrollo de valores como la amistad, la solidaridad, la generosidad, el altruismo, la participación, la socialización, el compañerismo, la iniciativa, el liderazgo...
- Desarrolla enormemente la creatividad de los alumnos.
- Proporciona espacios de debate sobre áreas culturales específicas a un determinado nivel intelectual, adaptado a sus necesidades y/o demandas.
- Fomento de la adaptación al nuevo mundo digital en el que vivimos.
- Contribución a la formación de su propio entorno personal de aprendizaje.
- Aprenden a buscar la información en función de sus intereses.
- Aprenden a gestionar con criterio la información que encuentran.

- Fomento de la resolución autosuficiente de sus dudas o inquietudes.
- Contribución a la autonomía del conocimiento por parte del alumno, lo que tiene un impacto emocional positivo en él.
- Construcción de sentimiento de pertenencia y de comunidad a un grupo compartiendo conocimiento.
- Fomento la reciprocidad en el proceso de compartir información y conocimientos
- Hace posible la horizontalidad de emisor y receptor del proceso de enseñanza y aprendizaje
- Despiertan la curiosidad y el análisis crítico.
- Mejora de la confianza en uno mismo (autoconcepto).

Dentro del ámbito de formación de las artes como parte de la formación general (educación "por" las artes, ya sea como "ámbito general de educación"-educación común- o como "ámbito de educación general" - educación específica-), la música y el cine contribuyen al desarrollo de competencias básicas en los educandos e incluso también dentro de la formación vocacional y profesionalizante (educación "para" las artes") (Casanova López y Serrano Pastor, 2018; Giráldez Hayes, 2007, 2011; Longueira Matos y Touriñán López, 2010, pp. 220-223; Martínez-Salanova Sánchez, 2002; Mateu Luján, 2021; Pereira Domínguez y Touriñán López, 2010; Sarramona López, 2003a, 2004; Shapiro, 1997; Touriñán Morandeira, 2018c, pp. 45 y 55-68, 2021b, 2022a):

- La música y el cine contribuyen a la adquisición de la competencia básica cultural y artística: permite el conocimiento básico de las principales técnicas en las distintas manifestaciones artísticas; conocimiento de los recursos y convenciones sobre los que se construyen los distintos lenguajes artísticos; conocimiento de las principales tendencias estéticas; conocimientos de las piezas fundamentales del patrimonio cultural; y capacidad de establecer relaciones entre las manifestaciones artísticas y la sociedad. Contribuye a la formación íntegra de las personas y a su integración en la sociedad.

- La música y el cine contribuyen a la adquisición de otras competencias básicas en el contexto de la educación general (conocimiento básico de las principales técnicas en las distintas manifestaciones artísticas, conocimiento de los recursos y convenciones sobre los que se construyen los distintos lenguajes artísticos, conocimiento de las principales tendencias estéticas, conocimientos de las piezas fundamentales del patrimonio cultural y capacidad de establecer relaciones entre las manifestaciones artísticas y la sociedad).
- Dentro del "ámbito de la educación general", la música y el cine contribuyen al desarrollo de competencias relacionadas con la capacidad de escucha y/o de interpretación musical, con la capacidad de análisis de lenguaje fílmico; competencias relacionadas con adquisición y manejo de conocimientos específicos sobre música y cine y patrimonio musical y cinematográfico, etc.
- Además, la música y el cine contribuyen a la adquisición de otras competencias básicas: competencia de autonomía e iniciativa personal (porque estimula la responsabilidad, la perseverancia, la autocrítica, la disciplina, etc.); competencia para aprender a aprender (porque se ejercita la concentración, la memorización, la psicomotricidad, la coordinación, el sentido del orden y la capacidad de análisis); competencia social y ciudadana (porque fomenta el trabajo en equipo, las habilidades sociales, la capacidad de adaptación, etc.); competencia en comunicación lingüística (porque requiere del conocimiento de lenguajes específicos propios de la música y del cine); competencia matemática (porque música y cine responden a construcciones estructurales); competencia digital (porque permite el uso de recursos tecnológicos); y contribuye al desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (porque abre la posibilidad de reflexión en torno a cuestiones como la contaminación acústica).

- Dentro del "ámbito de desarrollo profesional y vocacional" (educación "para" las artes), a pesar de que el principal cometido de las titulaciones es la formación y capacitación de profesionales en sus distintas especialidades y, por tanto, se centra en el desarrollo de conocimientos, capacidades y competencias específicas en los educandos, la música y el cine también contribuyen al desarrollo de competencias básicas, capacidades generales y valores cívicos, pues atañen a los ámbitos cognitivo, psicomotriz y socioafectivo.

3. Competencias del docente para la educación musical en la formación universitaria para mayores

En lo que atañe a la formación de docentes para el ámbito musical y cinematográfico, se establecen competencias profesionales docentes necesarias para los que ejercen las enseñanzas especializadas en dichos ámbitos, lo cual implica: conocimiento teórico del ámbito (conocer música/cine), competencia didáctica (enseñar música/cine) y competencia pedagógico-educativa (educar "con" la música y "con" el cine).

En el caso concreto objeto de estudio –que son las citadas materias de música impartidas en el IV ciclo de la USC y en las que es posible implementar el cinefórum sobre *Nanner, la hermana de Mozart*-, la formación requerida por el docente es principalmente para el ámbito musical, quedando, en este caso, el cine, relegado a ámbito artístico secundario. Por tanto, todo lo desarrollado a continuación se ajusta a este perfil concreto. Sin embargo, cabe decir que, de implementar el cinefórum en materias de cine, donde el ámbito cultural principal fuese el cine, la formación requerida por el docente sería la propia del ámbito cinematográfico, quedando el ámbito musical relegado a secundario.

Las competencias adecuadas para el ejercicio de la docencia dentro de la educación musical/cinematográfica es tema controvertido que ha dado lugar a multiplicidad de respuestas (Alonso Benito, Fernández Rodríguez, y Nyssen González, 2009; Alsina, 2007; Aróstegui Plaza, 2006; Carrillo Aguilera, 2015; Giráldez Hayes, 2007, 2011; Malbrán, 2007; Nieto López, Callejas Albiñana, y Jerez García, 2013; Orden Hoz, 2011;

Perrenoud, 2010; Sarramona López, 2007; Tovar Pachón, 2012; Zabalza Beraza, 2012). En síntesis, cabe decir que el docente del ámbito musical/cinematográfico debe disponer de competencias transversales instrumentales, personales y sistémicas, además de competencias específicas propias de su formación, comunes y de perfil profesional relacionadas con la educación musical/cinematográfica y adecuadas al nivel dentro del sistema educativo en el que se ejerce la profesión (Longueira Matos, 2011, pp. 375-384).

El docente debe: dominar la música/el cine como contenido instructivo y formativo de la materia escolar que imparte al nivel suficiente para lograr los objetivos de instrucción dentro del sistema educativo (conocer); poseer competencias para enseñar (competencia didáctica); y poseer competencias para educar "con" la música y/o "con" el cine (competencia pedagógico-educativa), ya sea "por" o "para" la música/el cine. Es decir, el docente ha de distinguir necesariamente entre "saber música/cine", "enseñar música/cine" y "educar con la música/cine" pues, aunque el denominador a ellos sea el área cultural y el área de experiencia música, su significado no es el mismo y son tres conceptos fundamentales que tienen especial impacto en la formación del docente para el desempeño de su ejercicio profesional (J. M. Touriñán López, 2014b, pp. 89-98, 2015a, pp. 174-178, 2016a, pp. 23-28, 2016b, pp. 86-98, 2017d, pp. 5-8):

- Conocer atiende al significado de “sé qué, sé cómo y sé hacer”; implica conocer contenidos específicos de música y el nivel que tengamos de éstos determinará el grado de dominio que tengamos de la música y nos reportará en función de eso determinadas oportunidades y recursos de los que valernos.
- “Enseñar” música implica saber guiar al alumno en el logro de objetivos de conocimientos y en el desarrollo de destrezas, hábitos, aptitudes, actitudes y competencias concretas. Es decir, que la transmisión misma se convierte en objeto de conocimiento y en competencia y requiere de una combinación equilibrada entre conocimiento musical y conocimiento docente y adaptado al nivel y contexto en el que se imparte la docencia.

- “Educar” implica saber de música (sé qué, sé cómo y sé hacer), saber enseñarla en función del nivel y contexto en el que imparta docencia, pero además, dominar las estrategias de intervención pedagógica para poder mediar en el proceso educativo y ser capaz de justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de música en objetivo de dicha intervención, lo que implica valorar educativamente cada medio musical elegido para cada caso concreto desde una perspectiva de Pedagogía Mesoaxiológica.

Por tanto, "educar con la música/cine" es competencia pedagógico-educativa adquirible por el docente tan solo mediante formación pedagógica especializada y, por ello, la formación del docente que educa es cuestión singular y distinta, que requiere discurso argumentado y atención en la práctica desde su formación pedagógica. Así, será el docente quien ejerza la intervención pedagógica con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, en perspectiva mesoaxiológica para la adquisición de valores comunes, específicos y especializados y el desarrollo de competencias básicas y profesionales desde la música y/o desde el cine en el educando. El docente que educa "con" el área cultural -música/cine- debe poder plantearse preguntas como, por ejemplo: cómo se educa con la música y con el cine; qué hace a la música y/o al cine educativos; es posible construir el ámbito de educación propio de la música y del cine; es posible hacer un diseño educativo de la música y del cine; es posible generar la intervención educativa derivada de la música y del cine. Esto permitirá también hacer y hacer el diseño educativo del ámbito de educación "artes-música/cine". (J. M. Touriñán López, 2015a, pp. 333-372, 2016a, 2017c, pp. 15-119, 2020, pp. 262-263, 2021b, p. 40; J. M. Touriñán López, 2023, p. 490).

La fortaleza y la viabilidad de esta propuesta reside en: la distinción entre conocer, enseñar y educar; la diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo; la posibilidad de construir el ámbito de educación correspondiente a la materia escolar; la integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de cada área cultural, estableciendo la concordancia valores-sentimientos que

permite pasar del conocimiento a la acción en cada interacción por medio de actitudes que generan apego positivo y permanente; tener competencia para construir ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervención pedagógica apropiada; y asumir la identidad profesional con competencia de experto en pedagogía para educar con valores comunes, específicos y especializados, según corresponda, por medio de la relación educativa en cada intervención pedagógica (J. M. Touriñán López, 2023, pp. 491-492).

La diferenciación entre educación artística como "conocimiento de la educación" y la enseñanza artística como "conocimiento del contenido del área cultural artes", permite distinguir entre "profesionales de la educación" y "profesionales del sistema educativo" respecto del área cultural. Los especialistas del área cultural son los que dominan el "conocimiento teórico, tecnológico y práctico del área cultural", pues el área cultural es el objeto de estudio, y estos especialistas pueden ejercer de profesionales del sistema educativo, porque su formación técnica proviene del conocimiento del área cultural. Sin embargo, tan sólo los especialistas en educación -que, desarrollan su formación técnica y profesión en el contexto del "conocimiento de la educación"- son llamados profesionales de la educación y pueden responder a por qué determinados conocimientos pueden y/o deben ser instrumento de la acción educativa y es la propia transmisión de conocimiento y la justificación como educativo de ese conocimiento lo que lo cualifica como técnico profesional y se convierte en su objeto de reflexión, científico-pedagógica y no musicológica, musical o artística (J. M. Touriñán López, 2010a, p. 107).

Así pues, la "condición de experto" en Educación viene dada por: 1) el conocimiento de la educación (teórico, tecnológico y práctico) al nivel suficiente para realizar la función; 2) conocimiento (teórico, tecnológico y práctico) del área de experiencia en la que va a educar al nivel suficiente para realizar la función; 3) dominio de las destrezas para ejercer técnicamente la función; y 4) competencia práctica de la intervención como especialista (J. M. Touriñán López, 2010a, pp. 107-108 y 116; J. M. Touriñán López, 2023, p. 637).

De esto se sigue que el docente debe de tener formación específica para el "conocimiento del ámbito" en el que imparte docencia en el grado adecuado para el nivel en el que vaya a impartirla; en este caso formación del ámbito musical. Pero, además, el docente del ámbito musical debe tener "conocimiento de la educación", para lo cual debe recibir formación docente, de nuevo, en el grado adecuado para el nivel en el que vaya a impartir docencia y formación competente para lograr y justificar como educativo aquello que usa en su intervención pedagógica. Desde la perspectiva pedagógica, además del contenido de la enseñanza, el profesional de la educación tiene que preocuparse por la "enseñanza" del contenido (didáctica) y por la justificación del contenido enseñado como educativo (educa con el contenido: pedagogía). Los conocimientos del ámbito musical/cinematográfico y los conocimientos de educación que debe poseer el docente varían en función del nivel y contexto en el que impartan docencia y especialmente atendiendo al cometido de educar "por" o "para" la música/el cine. El conocimiento de la educación es necesario para que el docente pueda valorar y justificar de forma correcta los contenidos musicales que deben ser objeto de educación y de forma acorde al nivel educativo. Por tanto, el docente de la educación musical/cinematográfica -ya sea para educar por o para la música/el cine-, como experto, debe tener conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación; conocimiento teórico, tecnológico y práctico del área de experiencia música; debe dominar destrezas para ejercer técnicamente su función; y debe tener competencia práctica de intervención como especialista. Por tanto, discernir entre ambas categorías y reconocer la necesidad de formación especializada en educación para el docente de música/cine es la vía para lograr la mejora de la formación docente existente (J. M. Touriñán López, 2010a, pp. 2-9, 14, 107, 2011; J. M. Touriñán López y Longueira Matos, 2010, p. 209).

4. Pedagogía mesoaxiológica aplicada para educar con la música y con el cine en la formación universitaria para mayores: ejemplificación a través de Nannerl, la hermana de Mozart

Nannerl, la hermana de Mozart (título original *Nannerl, la soeur de Mozart*, 2010) es una película francesa, guionizada y dirigida por René Féret. Presenta un retrato biográfico de la vida itinerante por las cortes europeas de la Familia Mozart en el año 1763, con ambientación de criterio historicista especialmente cuidado en vestuario, decorados, espacios y música.

A nivel argumental, se nos relata que, bajo el liderazgo del patriarca de la familia, el director de orquesta y violinista Leopold Mozart, la familia viajó regularmente por las cortes europeas en busca de mecenazgo luciendo el talento de sus dos prodigiosos hijos, Wolfgang Amadeus Mozart, y su hermana mayor, Anne-Marie Mozart (cariñosamente llamada Nannerl en casa). En este periplo internacional, se nos muestra el talento de Nannerl Mozart, niña también prodigio en el ámbito musical, que cantaba, tocaba el violín y el piano y que demostró tener dotes para la composición. Sin embargo, las convenciones socioculturales de la época impedían que se dedicase profesionalmente a la música, por ser esta actividad inadecuada para una mujer adulta de su posición social. En una de estas giras, Nannerl conoce en Versalles al Delfín de Francia y heredero del Rey Luis XIV, quien queda prendado de su talento y belleza, lo que lo lleva a animarla a perseguir su sueño. Se inicia aquí una lucha primero interna, luego familiar y, finalmente, social de Nannerl Mozart en la persecución de su sueño que, lamentablemente, terminará siendo frustrado.

Desde el punto de vista pedagógico, *Nanner, la hermana de Mozart* es un largometraje adecuado como material para trabajar con los educandos en el contexto de la educación "con" las artes porque⁵:

1. Presenta contenidos y permite adquirir conocimientos teóricos y técnicos de los ámbitos cinematográfico, musical, musicológico e historiográfico. Es posible trabajar elementos

propios de los distintos ámbitos como el contexto histórico del siglo XVIII, la interacción protocolaria entre las distintas clases sociales, la realidad del mecenazgo para los artistas en el periodo Clásico, la influencia de la tecnología y el desarrollo de las vías de comunicación para la calidad de vida y de viajes de la población en general y de los artistas en particular, etc. Es posible trabajar elementos propios del ámbito del cine como uso de planos para potenciar el significado de la imagen, técnicas de grabación, relación entre música e imagen, recepción de la obra y acogida en festivales, etc. Y desde el ámbito musical y musicológico es posible abordar contenidos relacionados con la luthería, con la interpretación musical, con la sociología del concierto, la relación entre repertorios y espacios de interpretación o los sesgos de género condicionantes en las prácticas musicales en la época, por ejemplo.

2. La obra permite trabajar temas específicos relacionados con estos cuatro ámbitos (Historia, Cine, Música y Musicología): véase, por ejemplo, la educación musical y clases sociales en el siglo XVIII; la educación general y musical de la mujer en el siglo XVIII; arte y mecenazgo; familia y patriarcado; competencia musical e interpretativa; formación y disciplina; gestión de las emociones y de los afectos; miedo al cambio; obediencia, resignación y resiliencia, etc.
3. Incitar al educando a la reflexión guiada a partir de Nannerl, la hermana de Mozart, de la forma adecuada -con mirada pedagógica y perspectiva mesoaxiológica- contribuye al desarrollo en éste de valores comunes y específicos y de competencias básicas desde el cine y desde la música (objetivo final de la presente propuesta).

Atendiendo a los estudios del Prof. Touriñán López en torno a la Pedagogía Mesoaxiológica y al desarrollo de la educación común con las artes (J. M. Touriñán López, 2021b, pp. 200-202 y 241-242), exponemos, a continuación, los valores comunes y específicos y competencias básicas

que se pueden trabajar con el educando desde el largometraje seleccionado:

- *Valores intelectuales*, vinculados a la actividad interna de pensar; al talento, a la racionalidad y que reflejan sabiduría, conocimiento y sentido crítico. En este caso, atención, memoria, curiosidad, observación, comprensión y argumentación, que se fomentan en el educando a través de la reflexión en torno a la propia película.
- *Valores afectivos*, vinculados a la actividad interna de sentir; vinculados a la emoción, los sentimientos y los afectos, pasiones y actitudes. En este caso, interés (de Nannerl hacia la música), satisfacción (de Nannerl ante el descubrimiento de su capacidad de componer), o bondad, amor y generosidad (de Nannerl con su hermano Wolfgang).
- *Valores volitivos*, vinculados a la actividad interna de querer; vinculados a la capacidad de los seres humanos de comprometerse con las normas, con las reglas y con lo estipulado y que reflejan la resistencia de ánimo ante la adversidad, el esfuerzo y demorar la recompensa. En este caso, la perseverancia, disciplina y resistencia (de Nannerl en su dedicación a la música y en su afán de aprender a componer), la paciencia y resiliencia (de Nannerl ante la negativa de éste a su dedicación profesional como músico) y la lealtad (de Nannerl hacia su padre y hacia su familia).
- *Valores operativos*, vinculados a la actividad interna de hacer y elegir hacer; vinculados al sentido de acción, a la capacidad de elegir responsablemente y que reflejan temple, intencionalidad y prudencia. En este caso, serenidad (de Nannerl para aceptar la negativa de su padre), iniciativa y liderazgo (de Nannerl al decidir dedicarse a la música en oposición a la voluntad de su familia).
- *Valores proyectivos*, morales, identitarios y del sentido de vida, vinculados a la actividad interna de decidir metas y proyectos, que reflejan autonomía, conciencia moral y trayectoria

personal. En este caso, grandeza de miras identidad e individualización (de Nannerl al creer que sí es posible una profesión como músico para ella), asertividad (de Nannerl al buscar el permiso paterno para recibir lecciones de composición).

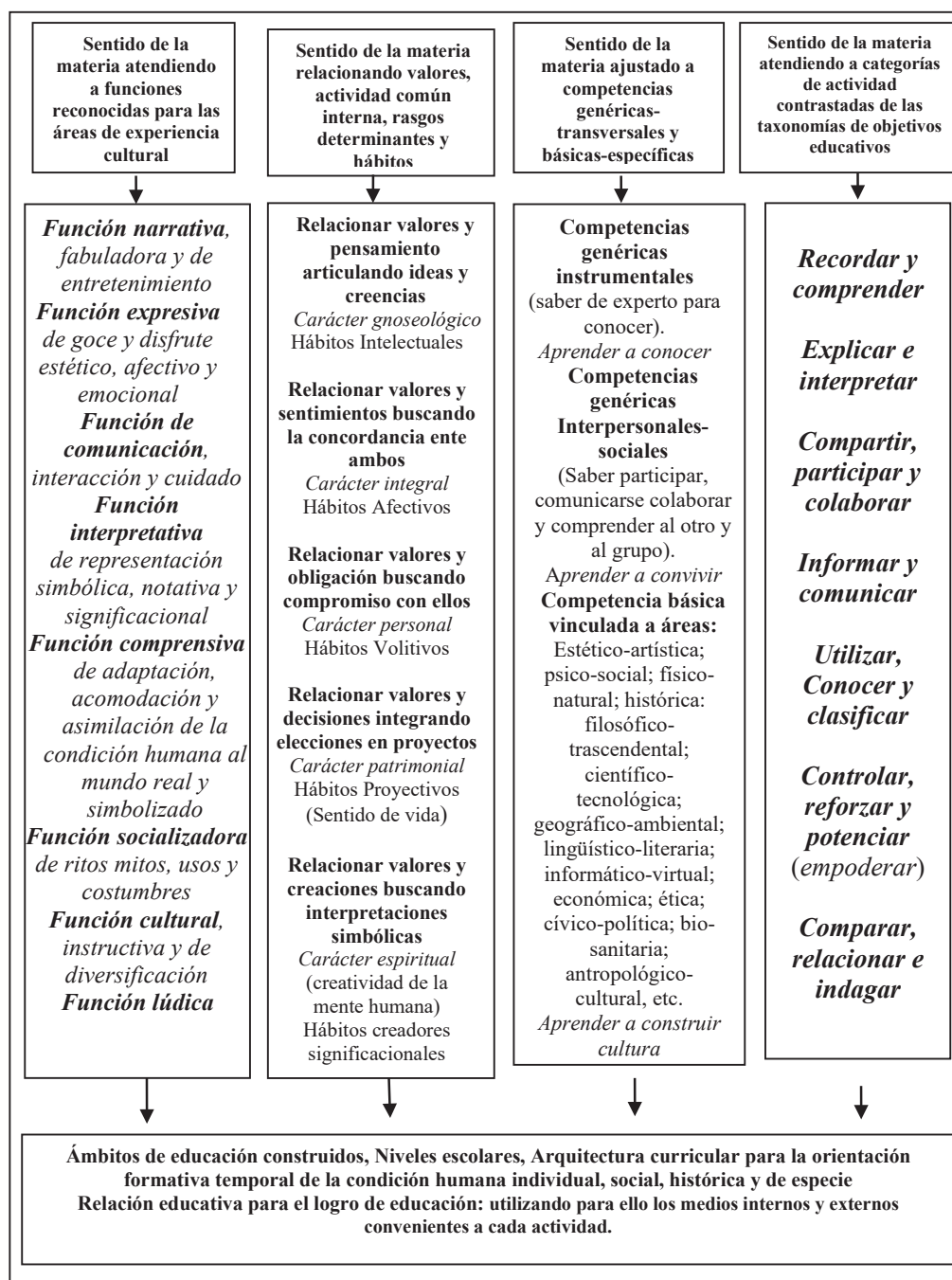
- *Valores creativos e innovadores*, vinculados a la actividad interna de crear y simbolizar; vinculados a la construcción de cultura y signos, que reflejan sensibilidad espiritual creadora (empatividad) y reflejan sentido de lo estético. En este caso, recursividad y emprendimiento (de Nannerl en sus iniciativas compositivas) y competitividad (de Nannerl con su hermano Wolfgang, desde la complicidad, el cariño y el juego).
- *Valores de diversidad cultural*, vinculados al respeto del yo distinto del otro y de lo otro y que reflejan la diferencia. En este caso, tolerancia (de Nannerl frente a las convenciones sociales asignadas a su género) o integración territorial de diferencias culturales y de inclusión de pluralismo (de los Mozart con las formas de comportamiento y costumbres de las clases altas y miembros eclesiásticos durante su viaje).
- *Valores temporales*, de permanencia y de cambio, vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro respecto de la tradición y la modernidad. En este caso, lo permanente, lo sincrónico y lo diacrónico (comparando las prácticas socioculturales musicales y extramusicales que permanecen o que han cambiado desde el siglo XVIII hasta la actualidad).
- *Valores espaciales*, vinculados a lo territorial y al espacio local, global y glocal. En este caso, hablamos de valores que contribuyen al desarrollo cívico nacional, transnacional y planetario, a la participación, a la socialización, a la cooperación, al desarrollo solidario, etc.
- *Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural*, vinculados a la formación como diferencia específica que permiten la identificación del individuo por su interés en el conocimiento, producción y transformación de la

realidad. En este caso, valores estéticos y artísticos (musicales y cinematográficos especialmente), ambientales, de ocio y tecnológicos.

Como se ve de manera gráfica en la Tabla 1, mediante *Nannerl, la hermana de Mozart*, es posible contribuir a la educación específica del educando desde la música y el cine, pues éstas contribuyen a la función expresiva de goce y disfrute estético y emocional; a la función socializadora de ritos, mitos, usos y costumbres; función cultural instructiva y de diversificación; y a la función creadora de identidad y de diversificación. Contribuyen a la relación de valores, actividad común interna, y hábitos intelectuales, afectivos, volitivos, operativos, proyectivos y creadores. Así mismo, contribuye al desarrollo de competencias genéricas de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir, y competencias específicas vinculadas a lo estético, lo artístico, lo histórico y lo antropológico-cultural, entre otras áreas.

Y, finalmente, como se resume en las Tablas 2 y 3, es posible destacar la relación que se genera en la intervención pedagógica entre rasgos propios del significado de educación, principios derivados Todo lo anterior contribuye, en relación con la actividad común interna del individuo, a: la comprensión cognitiva (sabiduría), la positividad afectiva (felicidad), la determinación volitiva (autenticidad), la responsabilidad (libertad), la individualización (autonomía), la socialización (convivencia) y la formación, el perfeccionamiento y la instrucción del educando. Y contribuye, en relación con la actividad común externa, a: la participación (diversión), el rendimiento (la consecución de resultados), la organización (el dominio del objeto de estudio) y la curiosidad (la búsqueda de conocimientos) del educando.

Tabla 1. Matriz CPM2ªF-4 adaptada al cinefórum "Nannerl, la hermana de Mozart" en la formación universitaria para mayores: cuánto tiene de educación específica; categorización del sentido conceptual de la materia (qué es, para qué sirve y cómo forma al educando).



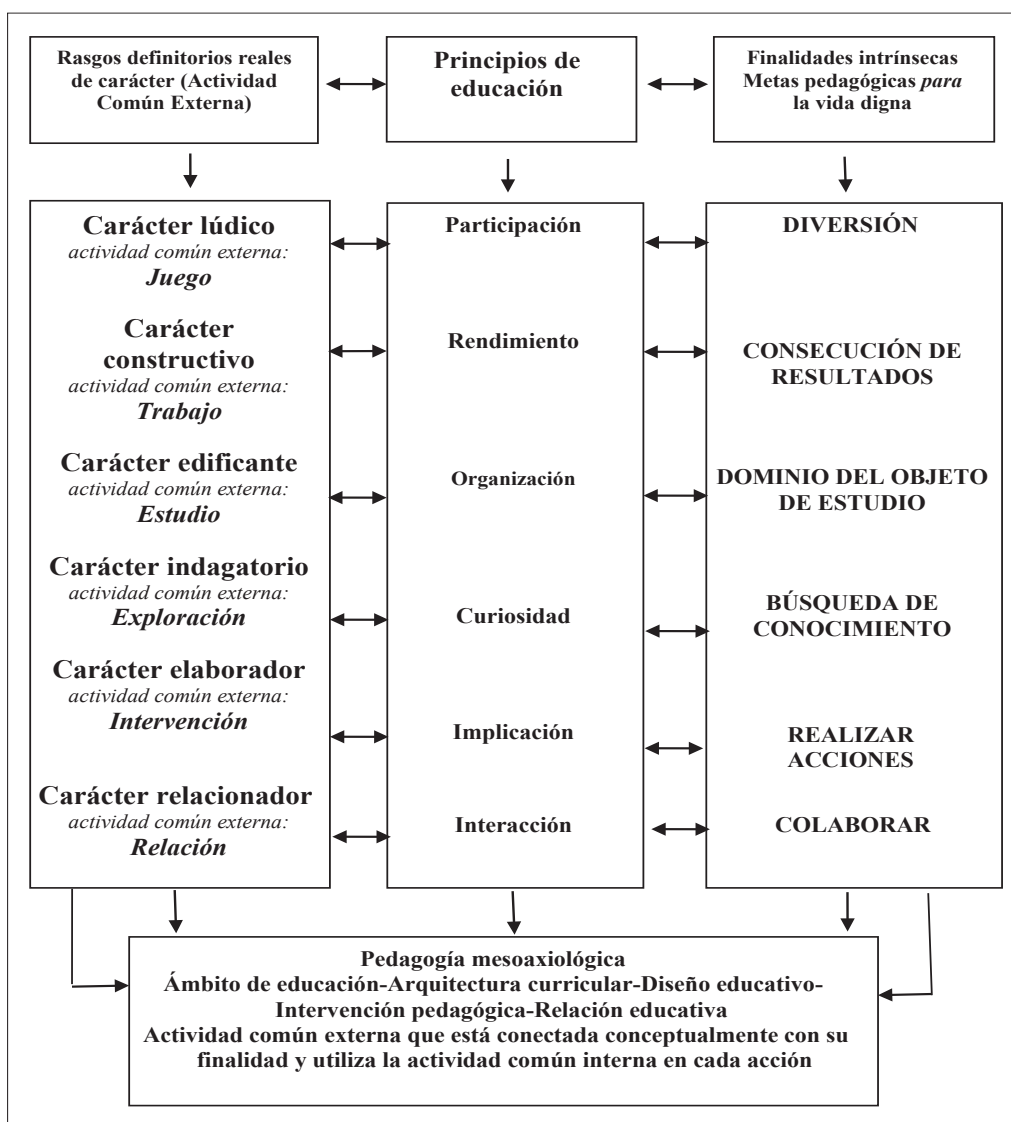
Fuente original: Matriz CPM2ªF-4 (J. M. Touriñán, 2020).

Tabla 2. Plantilla transversal CPM2ªF adaptada al cinefórum "Nannerl, la hermana de Mozart" en la formación universitaria para mayores: relación entre rasgos definitorios reales de educación (derivados de la Actividad Común Externa), principios de educación y finalidades intrínsecas.



Fuente original: Plantilla transversal 5A- CPM2ªF (J. M. Touriñán, 2020).

Tabla 3. Plantilla transversal CPM2ªF adaptada al cinefórum "Nannerl, la hermana de Mozart" en la formación universitaria para mayores: relación entre rasgos definitorios reales de educación (derivados de la Actividad Común Externa), principios de educación y finalidades intrínsecas.



Fuente original: Plantilla transversal 5B-CPM2ªF (J. M. Touriñán, 2020).

5. Conclusiones

La música y el cine proporcionan valores comunes, igual que cualquier otra área de experiencia cultural -por ello, es sustantivamente educación- pero, también proporcionan valores específicos, que contribuyen a la comprensión de su propio significado y a mejorar las

decisiones de cada persona respecto de sus acciones y sentido de vida -por lo que son adjetivamente artística/musical/cinematográfica-. Como se ha ejemplificado de forma práctica, educar "con" la música y "con" el cine hace posible generar en los educandos valores educativos comunes y específicos y desarrollar competencias básicas desde los ámbitos artísticos concretos.

Así, el presente trabajo enmarcado en el cuarto ciclo en el ámbito de la educación "con" la música y "con" el cine, asumiendo la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía, presenta el largometraje *Nannerl, la hermana de Mozart* como medio empleado en el proceso de intervención pedagógica.

En este caso, para lograr educar "con" la música y "con" el cine, ambas áreas culturales se someten a procesos mediados. Para ello, el docente será responsable de la intervención pedagógica en la relación educativa que se establece con cada educando.

El docente educa con el área de experiencia cultural -en este caso, con la música y con el cine-, para lo cual debe dominar ambas como contenido instructivo y formativo al nivel suficiente para lograr los objetivos de instrucción; pero, además, debe poseer competencia didáctica para enseñar y competencias pedagógico-educativa para educar, ya sea "por" o "para" la música y el cine y así contribuir a la adquisición respectivamente de valores comunes, específicos y especializados y competencias básicas y profesionales según corresponda. En el caso de la propuesta concreta que compete a este trabajo, son requeridas en el docente competencias para educar, "CON" la música y el cine, y así contribuir a la adquisición, respectivamente, de valores educativos comunes y específicos y competencias básicas (educar POR) y de manera incipiente educar PARA (porque hacemos espectadores críticos y activos capaces de sensibilizarse a los valores artísticos).

Ahora bien, la cuestión a plantear es: ¿está verdaderamente el sistema preparado para proporcionar al docente, además de conocimientos del área de experiencia cultural como contenido instructivo y formativo, competencia didáctica y competencia pedagógico-educativa?

En el caso español, si se analizan los planes de formación docente universitaria, se puede comprobar que la formación que se proporciona se limita a conocimientos y competencias tecnológicas (necesarias por la realidad que actualmente vivimos de un mundo imperantemente digital) y a conocimientos y competencias didácticas enfocadas hacia las buenas prácticas en el aula, técnicas motivacionales para el alumnado, mejora de la capacidad de comunicación, protección de datos y de derechos del alumnado, etc. En esta misma línea, si se revisan los planes de estudios de las distintas titulaciones de instituciones de educación superior (como conservatorios) y titulaciones universitarias de grado y máster (en el caso que nos compete relacionadas con las artes), se puede comprobar que la mayor parte de los contenidos están enfocados para la adquisición de conocimientos instructivos y formativos y competencias especializadas y profesionalizantes. No se aborda, en ningún caso, una propuesta concreta de formación para el docente enfocada a la adquisición de competencia pedagógico-educativa para que éste pueda educar "con" las áreas culturales o, concretamente, "con" las artes. Atendiendo a esto y respondiendo a la pregunta planteada, es nuestra opinión que el sistema no está actualmente trabajando para proporcionar a los docentes formación para la competencia pedagógico-educativa y consideramos que sería conveniente su incorporación a los planes de formación docente.

6. Bibliografía

- Allende Felgueroso, A. (2003). Amadeus. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (277), 23-34. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/6724>
- Alonso Benito, L. E., Fernández Rodríguez, C. J., y Nyssen González, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias: Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación - ANECA.
- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: Referencias para su desarrollo. *Eufonía*, 41, 17-36.
- Antelo, M. (2003). *La calidad de vida percibida por las personas mayores de un programa de formación Universitario Gerontológicas*. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

- Arnay Puerta, J. (2013). Un viaje de ida y otro de vuelta: Sobre el envejecimiento y la educación. *XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores, 2013: nuevos tiempos, nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores*. [Valencia, del 19 al 21 de junio de 2013], 2013, ISBN 978-84-695-7743-1, págs. 124-138, 124-138. Servei d'Extensió Universitària. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7518231>
- Arnay Puerta, J. (2015). Aspectos que deberíamos mantener y potenciar en los Programas Universitarios para Mayores. *Nuevos perfiles de alumnos en las Aulas de Mayores: reflexiones en torno a sus percepciones y expectativas sobre los Programas Universitarios para Mayores en España, 2015*, ISBN 978-84-338-5957-0, págs. 17-24, 17-24. Editorial Universidad de Granada. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246142>
- Arnay Puerta, J., Marrero Acosta, J., y Fernández Esteban, I. (2011). Las universidades para mayores: ¿qué enseñanza, qué aprendizaje? *Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (225-226), 90-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625830>
- Aróstegui Plaza, J. L. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de educación*, (341), 829-844. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-formacion-del-profesorado-en-educacion-musical-ante-la-convergencia-europea-en-ensenanzas-universitarias/educacion/24279>
- Barroso Osuna, J., Cabero Almenara, J., y Romero Tena, R. (2002). Las personas mayores y las nuevas tecnologías: Una acción en la sociedad de la información. *Innovación Educativa*, 12, 319-337.
- Carrillo Aguilera, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: De los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, (3), 11-21.
- Casanova López, O., y Serrano Pastor, R. M. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, (15), 3-17.

- Colom, A. J., y Orte, C. (2001). *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Palma de Mallorca: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic da Universitat de les illes Balears.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Nueva York: Minton Balch.
- Eisner, E. (1994). Revisionism in Art Education: Some Coments on the Preceding articles. *Studies in Art Education*, 35(3), 188-191.
- Esse, M. (2010). Don't Look Now: Opera Liveness and the Televisual. Eastmann School of Music. *Opera Quarterly*, 26(1), 85-95.
- Fernández Esteban, I., Arnay Puerta, J., y Marrero Acosta, J. (2015). Percepción del bienestar psicológico del alumnado de la Universidad para Mayores de la Universidad de La Laguna. *Nuevos perfiles de alumnos en las Aulas de Mayores: reflexiones en torno a sus percepciones y expectativas sobre los Programas Universitarios para Mayores en España, 2015*, ISBN 978-84-338-5957-0, págs. 379-391, 379-391. Editorial Universidad de Granada. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246163>
- Giráldez Hayes, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía: Didáctica de la música*, (41), 49-57.
- Giráldez Hayes, A. (2011). Educación musical y competencias transversales. *Aula de Innovación Educativa*, 200, 36-39.
- Gómez Vázquez, R. (2003). *Estudio de las necesidades y demandas de las personas mayores en Galicia para la elaboración de programas de Gerontología (IV Ciclo Universitario)*. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Hamelink, C. J. (1988). *The Technology Gamble. Informatics and Public Policy: A Study of Technology Choice*. Norwood (New Jersey): Ablex Publishing Corporation.
- Heyer, P. (2008). Live from the Met: Digital Broadcast Cinema, Medium Theory, and Opera for the Masses. *Canadian Journal of Communication*, 33, 591-604.
- Lacasa, I., y Villanueva, I. (2012). El cine exhibe ópera: El público y el futuro mediático de las artes. *Revista Icono* 14, 10(1).
- Limón Mendizábal, M. ^a R. (2016). Envejecimiento activo, empoderamiento y aprendizaje en la vejez. En J. M. Touriñán López y S. Longueira Matos, *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (pp. 259-284). Cali (Colombia): REDIPE.

- Lipovetsky, G., y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- Longueira Matos, S. (2011). *Educación musical: Un problema emergente de intervención educativa, indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Longueira Matos, S. (2017). Los Programas Universitarios de Mayores desde la perspectiva de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). El caso de la USC. En M.^a E. Oliveira Oliveira (Ed.), *XV Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores y VI Encontro Galego de Programas Universitarios para Maiores: «Los programas universitarios para mayores como elemento estratégico en la formación para toda la vida»* (pp. 268-281). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Longueira Matos, S. (2018). Educar con la música. Aproximación al diseño del ámbito de Educación. En J. M. Touriñán López y S. Longueira Matos, *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada* (pp. 403-463). Santiago de Compostela: Andavira.
- Longueira Matos, S., y Pereira Domínguez, M. del C. (2014). El último concierto. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (358).
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/4091>
- Longueira Matos, S., y Touriñán López, J. M. (2010). La música como ámbito de educación. La educación musical como educación, como educación artística y como educación profesional y vocacional. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 196-237). A Coruña: Netbiblo.
- Longueira Matos, S., y Touriñán Morandeira, L. (2015). A Ópera a través da rede [póster]. *V Encontro Galego de Programas Univiersitarios de Maiores*. Santiago de Compostela.
- Longueira Matos, S., y Touriñán Morandeira, L. (2016). La ópera como recurso educativo. Nuevos medios, nuevas oportunidades [póster]. *II Jornadas de Educación Musical. Formación, enseñanza y aprendizaje en contextos de cambio*. Santiago de Compostela.
- Longueira Matos, S., y Touriñán Morandeira, L. (2017). La música como recurso educativo. Invitación a un concierto. En M.^a E. Oliveira Oliveira (Ed.), *XV Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores y VI Encontro Galego de Programas Universitarios para Maiores: «Los*

programas universitarios para mayores como elemento estratégico en la formación para toda la vida» (pp. 151-160). La Coruña: Noroeste Gráfico Impresor.

https://www.aepumayores.org/sites/default/files/XV_ENCUESTRO_PUP_M_GALEGO.pdf

Maddaleno, J. (2015). Rising Alternative. La ópera en cine en todo su esplendor. *Ópera Actual*, 184.

Malbrán, S. (2007). Las competencias del educador musical: Sí, pero. *Eufonía: Didáctica de la música*, (41), 37-48.

Marrero Acosta, J., Fernández Esteban, I., y Arnay Puerta, J. (2012). Educación y envejecimiento: El envejecimiento constructivo. *Informació psicològica*, (104 (Julio-diciembre: Envejecimiento activo I)), 57-71. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7346172>

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película: Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.

Mateu Luján, B. (2021). La Educación Musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria: Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Revista española de educación comparada*, (37), 338-354.

Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Illinois: Northwestern University Press.

Morris, C. (2010). Digital Diva: Opera on video. *Opera Quarterly*, 26(1), 96-119.

Muñoz Sobrino, M., y Pereira Domínguez, M. del C. (2019). Bohemian Rhapsody. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (379), 52-55. <https://doi.org/10.14422/pym.i379.y2019.009>

Nieto López, E., Callejas Albiñana, A. I., y Jerez García, Ó. (2013). *Las competencias básicas: Competencias profesionales del docente*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Orden Hoz, A. de la. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 47-61.

Ortiz Colón, A. (2015). Los programas universitarios de personas mayores y el envejecimiento activo. *Formación Universitaria*, 8(4), 55-62.

Ortiz Colón, A., Peñaherrera León, M., y Almazán Moreno, L. (2013). La formación de personas mayores como favorecedora del envejecimiento y calidad de vida desde las percepciones del profesorado de la Universidad

de Jaén. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (234), 239-252.

- Palmero, M. ^a C. (2008). *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Pereira Domínguez, M. del C., y Touriñán López, J. M. (2010). El cine como ámbito de educación: La educación «por» y «para» el cine. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 238-263). A Coruña: Netbiblo.
- Pereira Domínguez, M. del C., y Touriñán Morandeira, L. (2022a). Nannerl, la hermana de Mozart. *Revista Padres y Maestros*, (389), 54-57.
<https://doi.org/10.14422/pym.i389.y2022.009>
- Pereira Domínguez, M. del C., y Touriñán Morandeira, L. (2022b). Nannerl, la hermana de Mozart. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (389), 54-57. <https://doi.org/10.14422/pym.i389.y2022.009>
- Pereira Domínguez, M. del C., y Touriñán Morandeira, L. (2023). La clase de piano. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (395), 54-57.
<https://doi.org/10.14422/pym.i395.y2023.009>
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Noreste.
- Pousada, T., Groba, B., González, R. G., Pereira-Loureiro, J., y Pazos, A. (2008). Terapia ocupacional, investigación y nuevas tecnologías: Una combinación de futuro. *Terapia ocupacional: Revista informativa de la Asociación Profesional Española de Terapeutas Ocupacionales*, (47), 18-26. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3199227>
- Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Martínez, A., Oliveira Oliveira, M.^a E., y Gutiérrez Moar, M. del C. (2016). Educación institucional y mayores. Construyendo un ámbito educativo desde los programas universitarios de mayores. En J. M. Touriñán López y S. Longueira Matos, *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (pp. 309-333). Cali (Colombia): REDIPE.
- Rodríguez Martínez, A., Oliveira Oliveira, M.^a E., y Gutiérrez Moar, M. del C. (2018). Los Programas Universitarios de Mayores como ámbito de

- educación. En J. M. Touriñán López y S. Longueira Matos, *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada* (pp. 443-464). Santiago de Compostela: Andavira.
- Santayana, G. (1905). Reason in Art. En *The Life of Reason. The Phases of Human Progress: Vol. Vol. 4*. Nueva York: Charles Scribner's Son, Dover Publications Inc.
- Sarramona López, J. (2003a). *Identificació de les competències bàsiques*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu - Generalitat de Catalunya.
- Sarramona López, J. (2003b). *Identificació de les competències bàsiques en educació artística*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu - Generalitat de Catalunya.
- Sarramona López, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Sarramona López, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional*. Bilbao: Zeta.
- Smith, W. (1872). *Art Education: Scholastic and Industrial*. Boston: James Osgood.
- Touriñán López, J. M. (2006a). Educación en valores y experiencia axiológica: El sentido patrimonial de la educación. *Revista española de pedagogía*, 64(234), 227-248.
- Touriñán López, J. M. (2006b). Educación en valores y experiencia axiológica: El sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 227-248.
- Touriñán López, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: Una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(2-3), 261-311.
- Touriñán López, J. M. (2010a). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. Oleiros (La Coruña): Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2010b). La educación artística como ámbito general de educación: Uso y construcción de experiencia axiológica. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 52-83). A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2010c). La educación artística en el sistema educativo. Educación «por» las artes y educación «para» un arte. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 84-121). A Coruña: Netbiblo.

- Touriñán López, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: Educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Revista ESE. Estudios sobre Educación*, 21, 61-81.
- Touriñán López, J. M. (2014a). *Concepto de educación y pedagogía meoaxiológica*. Cali (Colombia): REDIPE.
- Touriñán López, J. M. (2014b). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. Recuperado de <http://dondestalaeducacion.com/documentos/textos.html>
- Touriñán López, J. M. (2014c). *Dónde está la educación: Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2015a). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación* (2ª Ed. (2016)). Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán López, J. M. (2015b). Una aplicación de la pedagogía meoaxiológica: La educación artística como ámbito de educación. En *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación* (2ª Ed. (2016), pp. 333-372). Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán López, J. M. (2016a). Concepto de educación y construcción de ámbitos: La perspectiva de la Pedagogía Mesoaxiológica. En J. M. Touriñán López y S. Longueira Matos, *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (pp. 21-103). Cali (Colombia): REDIPE.
- Touriñán López, J. M. (2016b). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. A Coruña: Bello y Martínez.
- Touriñán López, J. M. (2017a). Arts-education relationship as a field of education: We must educate with the Arts. En *Art and Design Education: Perspectives, Challenges and Opportunities* (pp. 1-54). New York: Nova Science Publishers.
- Touriñán López, J. M. (2017b). Educación artística común, específica y especializada: Sustantivación y adjetivación de la relación artes-educación. En S. Longueira Matos y L. Touriñán Morandeira, *Música, Investigación y Formación. Búsqueda de convergencia en la Educación* (pp. 1-47). Cali (Colombia): REDIPE.
- Touriñán López, J. M. (2017c). *Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Cali (Colombia): REDIPE.

- Touriñán López, J. M. (2017d). El concepto de educación: Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. *Boletín REDIPE*, 6(12), 24-65.
- Touriñán López, J. M. (2017e). La perspectiva mesoaxiológica de la pedagogía: Construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar intervención. En J. M. Touriñán López, *Educación con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación* (pp. 15-119). Cali (Colombia): REDIPE.
- Touriñán López, J. M. (2018). La relación artes-educación: Educamos con las artes y hay educación artística común, específica y especializada. *Boletín REDIPE (Boletín de la Red Iberoamericana de Pedagogía)*, 7(12), 36-92.
- Touriñán López, J. M. (2020). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán López, J. M. (2021a). Conferencia inaugural: La construcción de ámbitos de educación. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. En J. M. Touriñán López y M.^a E. Oliveira Oliveira (Eds.), *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar (Ripeme 2021)* (pp. 101-204). EE.UU.: REDIPE.
- Touriñán López, J. M. (2021b). El concepto de educación: La confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 33-84.
- Touriñán López, J. M. (2021c). Proyecto "Educere Area", Educación CON las áreas culturales (Construcción de ámbitos de educación). Proyecto de investigación y cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica. En J. M. Touriñán López y M.^a E. Oliveira Oliveira (Eds.), *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar (Ripeme 2021)* (pp. 205-254). EE.UU.: REDIPE.
- Touriñán López, J. M. (2024). Pedagogía mesoaxiológica (postulados y fundamentos). Inaugurando la colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. *Revista Boletín Redipe*, 13(2), 25-48. Recuperado de <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i2.2077>
- Touriñán López, J. M. y Longueira Matos, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61(1), 43-60.

- Touriñán López, J. M. y Longueira Matos, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación*, 22(2), 151-181.
- Touriñán López, J. M. (2023). Pedagogía Mesoaxiológica. Postulados y Fundamentos. En *Editorial Redipe*. Editorial Redipe. Recuperado de <https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/book/128>
- Touriñán Morandeira, L. (2018a). La Música: Un instrumento de creación, de construcción de identidad, de educación y de diálogo de los Derechos Humanos de segunda y tercera generación. En M. de la P. Pando Ballesteros, P. Garrido Rodríguez, y A. Muñoz Ramírez, *El cincuentenario de los Pactos Internacionales de Derechos Humanos de la ONU: libro homenaje a la profesora M.^a Esther Martínez Quinteiro* (pp. 1497-1522). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Touriñán Morandeira, L. (2018b). Música e Educación. As TIC como ferramenta educativa no IV Ciclo Universitario da USC [póster]. *VII Encontro Galego de Programas Universitarios para Maiores*. La Coruña.
- Touriñán Morandeira, L. (2018c). Música, Educación y Nuevas Tecnologías: Fundamentos pedagógicos de la relación. Educación “por” la música en la formación adulta universitaria a través de las TIC. *Boletín REDIPE (Boletín de la Red Iberoamericana de Pedagogía)*, 7(7. Pedagogía, pedagogos y ámbitos de educación), 39-77. Recuperado de <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/522>
- Touriñán Morandeira, L. (2018d). Música, Educación y Nuevas Tecnologías: Fundamentos pedagógicos de la relación. Educación “por” la música en la formación adulta universitaria a través de las TIC. En *Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación. V Simposio Internacional RIDECTEI* (pp. 18-83). Cali (Colombia): REDIPE. Recuperado de <https://redipe.org/editorial/simposio-madrid-2018-educacion-ciencia-tecnologia-e-innovacion/>
- Touriñán Morandeira, L. (2021a). Educación «por» la música en la formación adulta universitaria para el desarrollo de valores comunes y específicos en el educando: Competencia de necesaria formación pedagógica del docente del ámbito musical desde la perspectiva mesoaxiológica de Pedagogía. *Congreso Internacional «Diseño por la Vida» (CIDIVI-REDIPE)*. Cali (Colombia): REDIPE. Recuperado de <https://redipe.org/eventos/cidivi-2021/>

- Touriñán Morandeira, L. (2021b). Música y educación. Una competencia de necesaria formación pedagógica para educar con la música. En J. M. Touriñán López y M.^a E. Oliveira Oliveira (Eds.), *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar. Ripeme 2021* (pp. 415-428). EE.UU.: REDIPE. Recuperado de <https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/book/58>
- Touriñán Morandeira, L. (2022a). Educar con la música: Fundamentos pedagógicos de la relación música-educación y aproximación a la formación y a las competencias del docente del ámbito musical desde la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. *Boletín REDIPE (Boletín de la Red Iberoamericana de Pedagogía)*, Vol. 11(n.º 1), 31-70. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1627>
- Touriñán Morandeira, L. (2022b). Integración de valores educativos comunes y específicos, educando con la música y con el cine. Ejemplificación a través de “Nannerl, la hermana de Mozart”. *I Congreso Internacional de Pedagogía REDIPE 2022 (CIPED)*. Cali (Colombia): REDIPE. Recuperado de <https://redipe.org/eventos/ciped-2022/>
- Tovar Pachón, H. (2012). Las competencias en música. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, (7), 94-107.
- Tsao, M. A. (2002). *Diálogos 2020: El futuro del envejecimiento*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Vázquez Gómez, G. (2020). Saber para hacer expertos. En *Saber para hacer en educación*. Santiago de Compostela: Andavira Editorial.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: De la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, (20), 5-32.

7. Notas

- ¹ El presente texto toma como base diversos artículos y trabajos académicos previos de la autora: los artículos de la *Revista Boletín Redipe* "Educar con la música: Fundamentos pedagógicos de la relación Música-Educación y aproximación a la formación y a las competencias del docente del ámbito musical desde la perspectiva mesoaxiológica de Pedagogía" y "Música, Educación y Nuevas Tecnologías: fundamentos pedagógicos de la relación. Educación "por" la música en la formación adulta universitaria a través de las TIC"; la conferencia en el I CIDIVI (2021), " Educación "por" la música en la formación adulta universitaria para el desarrollo de valores comunes y específicos en el educando: competencia de necesaria formación pedagógica del docente del ámbito musical desde la perspectiva mesoaxiológica de Pedagogía"; el capítulo "Música y educación. Una competencia de necesaria formación pedagógica para educar con la música", presente en el libro *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*, derivado del III Congreso RIPEME (2021); la conferencia en el I CIPED (2022), "Integración de valores educativos comunes y específicos, educando con la música y con el cine. Ejemplificación a través de Nannerl, la hermana de Mozart"; y la guía fílmica de la *Revista Padres y Maestros*, "Nannerl, la hermana de Mozart", escrita en colaboración con la Dra. Carmen Pereira Domínguez (Touriñán Morandeira, 2018c, 2022a, 2021a, 2021b, 2022b; Pereira Domínguez y Touriñán Morandeira, 2022a).

Agradecimientos: al Prof. Touriñán López, por la revisión realizada del presente trabajo y por el permiso para citarlo textual y referenciadamente en el contenido, destacando los siguientes trabajos fundaméntales (J. M. Touriñán López, 2010a, 2018, 2017c, 2017b, 2021c; Smith, 1872; Santayana, 1905; Dewey, 1934; Eisner, 1994). Y agradezco también a la Profa. Pereira Domínguez, coautora de la guía fílmica citada, su consentimiento para hacer uso de ella en este trabajo.

- ² Desde el ámbito pedagógico, "competencia" implica: *saber*, entendido como conocimiento teórico de un campo académico y que está relacionado con las capacidades de conocer y comprender; *saber hacer*, entendido como la aplicación práctica del conocimiento en determinada situación; y *saber ser*,

que atiende a los valores del individuo que influyen en su capacidad de percepción y convivencia en el contexto social (Longueira Matos y Touriñán López, 2010, pp. 228 y 322; J. M. Touriñán López, 2007, p. 303). Este nuevo concepto de competencia no supone grandes cambios en relación con el educando porque mantiene el modelo de educación integral y el desarrollo de habilidades, capacidades, aptitudes, destrezas, etc. Pero la aplicación de esta nueva definición sí supone cambios con el marco normativo: las competencias se vuelven elemento fundamental del currículo, lo cual, a su vez, incide en el diseño educativo e instructivo. Por tanto, las competencias para educar se vuelven elemento necesario en la formación de especialistas en educación musical y cinematográfica. Y en lo que atañe al docente, este nuevo concepto hace necesarios cambios en la actuación de profesores y en su formación: además de dominar el contenido musical/cinematográfico de la materia a impartir y de tener presente su enseñanza, es necesario el cambio en su formación para reforzar su condición de experto y que su práctica se vea orientada hacia la Educación (Longueira Matos, 2011, pp. 325-326; Orden Hoz, 2011, p. 53; J. M. Touriñán López, 2006a; Vázquez Gómez, 2020).

³ En el contexto fin-medios, son "medios internos" las competencias, capacidades, hábitos fundamentales, disposiciones, dimensiones generales de intervención y actividades comunes internas (pensar, sentir, querer, elegir-hacer, elegir-proyectar y crear simbolizando). Y son "medios externos" las actividades especificadas instrumentales (leer, escribir, bailar, dibujar, etc.), los recursos materiales y los recursos derivados de las áreas de experiencias culturales, las actividades especificadas instrumentales vinculadas a las formas de expresión derivadas de cada área de experiencia (expresión plástica, matemática, etc.) (J. M. Touriñán López, 2015b, pp. 333-372, 2016a, 2017e, pp. 15-119).

⁴ Desde la Universidad de Santiago de Compostela, por ejemplo, se oferta en el IV Ciclo, formación artística a través de diversas materias: *Invitación a un concierto. Educación por la música e Introducción a la ópera. Nuevos medios, nuevas oportunidades* (en sus sedes de Santiago de Compostela y Ribeira) y *La ópera en los siglos XVII-XXI: teatro y cine* (sede de Lugo) (Longueira Matos y Touriñán Morandeira, 2015, 2016; Touriñán Morandeira, 2018b; Longueira Matos y Touriñán Morandeira, 2017; Touriñán Morandeira, 2018d).

⁵ Para una propuesta concreta a modo de guía didáctica para el visionado guiado de la película, remitimos a: (Pereira Domínguez y Touriñán Morandeira, 2022a).

La *Revista Padres y Maestros*, es una publicación académica especializada en educación, de frecuencia trimestral, que lleva en circulación desde 1965 y nacida en el seno de la Universidad Pontificia de Comillas. Es objetivo fundamental de la publicación integrar en cada uno de sus números distintas disciplinas relacionadas con la Educación, tales como la sociología, la pedagogía, la psicología, la filosofía, etc. Y, a efectos de este trabajo, especial mención merece la sección de “Filmoteca”, activa desde el año 1997, en la que se proponen guías de visionado de muy diversas películas desde un enfoque pedagógico (no sólo didáctico), que ya ha dado lugar desde entonces y hasta la fecha a más de 150 trabajos específicos y en la que la labor de la Dra. Carmen Pereira Domínguez considero que es encomiable.

Actualmente, las guías de Filmoteca de la Revista Padres y Maestros presentan una estructura estandarizada que responde a un enfoque pedagógico. En primer lugar, se presenta la película objeto del trabajo con una breve sinopsis, una sintética ficha técnica y una selección de 10 temas y 10 valores que aborda la película y que se van a trabajar en la guía. En segundo lugar, la sección “antes de ver la película”, invita a los lectores a indagar por su cuenta en la obra y en contenidos relacionados previamente al visionado. En tercer lugar, la sección central y más importante del trabajo consiste en una selección de escenas/secuencias de la película sobre las que se plantean preguntas para reflexionar, enfocadas para que el educando adquiera conocimientos teóricos, pero, sobre todo, reflexione conscientemente sobre valores. En cuarto lugar, la sección “algunas curiosidades de interés”, permite la ampliación de conocimientos sobre la película y/o los temas que trata, que no se han comentado anteriormente y que pueden resultar singulares y destacables. Y, en quinto y último lugar, cierra la guía la sección “Actividades de experiencia, reflexión y acción común” en la que se guía al lector para ampliar conocimientos relacionados con la película, se recomiendan lecturas, películas y/o discografía relacionada y se incita a la reflexión más allá de la película analizada mediante preguntas abiertas para profundizar en los conocimientos

adquiridos e incitar a la reflexión argumentada y al posicionamiento de ideas.

El número al que remitimos para el presente trabajo aborda la película *Nannerl, la hermana de Mozart*, pero ésta no es la única que abarca la temática musical en general ni la música clásica en concreto. Destacamos, a modo de ejemplo, *Bohemian Rhapsody*, *El último concierto*, *Amadeus* o *La clase de piano*, entre otras (Allende Felgueroso, 2003; Longueira Matos y Pereira Domínguez, 2014; Muñoz Sobrino y Pereira Domínguez, 2019; Pereira Domínguez y Touriñán Morandeira, 2022b, 2023).

NOTAS BIOGRÁFICAS

Marcelino Agís Villaverde

Nacido en Raxó, Pontevedra (1963). Doctor por la USC (1992) y Catedrático de Filosofía de la USC (2011). Estudios de Posgrado en París Chicago con Paul Ricoeur. Profesor Visitante en Perugia, São Paulo, Santiago de Chile, Osaka. Profesor invitado en 45 universidades de Europa, América, Japón.

Autor de más de 200 publicaciones, traducidas a varias lenguas. Ha dirigido 17 tesis doctorales y participado en 10 proyectos de investigación.

Director del Departamento de Filosofía, Decano de la Facultad de Filosofía y Vicerrector da USC. Presidente de la Sociedad Interuniversitaria de Filosofía y de los Encuentros Internacionales de Filosofía en el Camino de Santiago (17 ediciones). Vicepresidente de la Academia Jacobea; académico correspondiente de la Academia de Ciências de Lisboa (Sección Letras) y de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas de España.

Floralba del Rocío Aguilar Gordón

Editora Jefa de la *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. Docente a tiempo completo, fundadora y coordinadora del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE), Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. Docente invitada para participar en programas de maestría, doctorado y posdoctorado en universidades de Ecuador, México, Colombia, Panamá y Perú. Miembro del Comité Científico y de revisores de revistas indexadas a nivel nacional e internacional.

Docente Investigadora Categorizada y Acreditada como Investigador Agregado, nivel 2 (hasta el 2028) REG-INV-18-02436 (SENESCYT).

Postdoctorado en Investigación Cualitativa y postdoctorado en Ciencias. Doctora en Investigación y Docencia y Doctora en Filosofía. Actualmente cursa un doctorado en Educación e innovación. Ha obtenido 4 maestrías: en Educación a Distancia; en nuevas tecnologías aplicadas a la educación; en Educación, mención Educación Superior; y, en enseñanza de la Filosofía. Adicionalmente, tiene especialización en planificación curricular y organización del sistema de la educación a distancia y es experta en analítica de la sociedad del conocimiento; Es Diplomada superiores en diferentes áreas del

saber: en e-Learning; en transformación educativa; en fundamentos de la Educación a Distancia e Investigación; en Investigación Educativa; en Didáctica y Currículo; en Gerencia, Tecnología y Liderazgo; en Aprendizaje Cooperativo y uso de las Tecnologías;

Entre las obras publicadas en coautoría destaca: Filosofía para todos: Un recorrido por las cuestiones humanas que desafían al pensamiento; Fundamentos filosóficos y epistemológicos para orientar el desarrollo del conocimiento; Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico latinoamericano; Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa, Tomo I, Tomo II y Tomo III; Experiencias docentes en tiempo de pandemia; Genealogía de la Familia: Volumen 1 y Volumen 2. Además, es autora de capítulos de libros y artículos en revistas indexadas. Participa en Congresos Nacionales e Internacionales.

Julio César Arboleda

Investigador de la Universidad de San Buenaventura y Redipe. PhD y magister en Ciencias de la Educación, Atlantic International University, EE UU.

Asesor Pedagógico iberoamericano. Creador del constructo teórico y metodológico: *Pedagogía de la Comprensión edificadora*, incluidos dispositivos pedagógicos, didácticos, curriculares, evaluativos, discursivos y metodológicos inherentes a esta.

Preside la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) y es editor de la Revista Boletín Redipe (RBR). Miembro de los grupos de investigación: Educación y desarrollo humano (USB); Pedagogía, epistemología y filosofía (Redipe) y Educación y consciencia (Universidad Autónoma de Madrid). Invitado por universidades de México, España, EEUU, Portugal, Brasil, Salvador, Chile, Ecuador y Cuba.

Autor de 16 Libros publicados, destacando para este CV: *Ser persona en el mundo de hoy. Comprensiones pedagógicas. Estrategias para la comprensión significativa. Pensamiento reflexivo lateral y aprendizajes. Modelos pedagógicos flexibles. Metodología del aprendizaje y la comprensión. Mapas cognitivos.* Autor de 170 Artículos, reseñas, introducciones y prólogos. 287 Conferencias y talleres impartidos que corresponden a actividades institucionales desde educación inicial hasta doctorado, eventos académicos de Redipe y otros.

María Julia Diz López

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Diploma de Estudios Avanzados en Educación. Máster en Agente de Igualdad de Oportunidades y Educación Social. Doctora en Educación.

Profesora Ayudante Doctora en la USC. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía y Didáctica-Área de Teoría e Historia de la Educación.

Docencia de grado: Grado en Educación Social, Grado en Pedagogía y Grado de Maestro de Educación Primaria. Docencia en Máster: Máster Universitario en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario. Docencia en Curso de Especialización en Formación Pedagógica y Didáctica del Profesorado Técnico de Formación Profesional.

Miembro del GI-1867 GEFIL Grupo Galego de Estudios para a Formación e Inserción Laboral de la USC. Sus principales líneas de investigación son: Género y Educación, Formación y Profesionalización, Pedagogía Laboral, Innovación Educativa.

En Dialnet se recogen de su producción 7 artículos de revistas, 19 colaboraciones en obras colectivas, 6 reseñas, 2 libros, 1 tesis y 2 coordinaciones de publicaciones.

Álvaro Dosil Rosende

Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) con especialidad en Formación de Formadores y Dirección de centros educativos. Tiene un máster en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario por la USC y actualmente afronta la etapa final de su doctorado investigando las relaciones cine y educación en perspectiva educativa y lo fílmico como ámbito de educación en el Programa de Doctorado en Educación de la USC y al amparo del Grupo de Investigación Terceixa Xeración.

Ha participado en congresos, simposios, jornadas y cursos exponiendo los avances de su investigación alrededor del cine como ámbito de educación. Es responsable del diseño del Departamento Pedagógico de *Curtocircuíto International Film Festival* y de sus programas de educación con el cine para público en edad escolar desde el 2017 hasta la actualidad; del diseño pedagógico y de los materiales de la plataforma de educación con el cine gallego *Fiesta*, de la Academia Gallega del Audiovisual (AGA), y de guías pedagógicas para la plataforma de educación con el cine *Platino Educa* de la Entidad

de Gestión de Derechos de los Productores Audiovisuales (EGEDA). Ha ejercido de delegado del área de Educación en la Coordinadora del Cortometraje Español (CCE) y es docente de los seminarios *El cine como lenguaje* e *Historia del cine gallego y narrativa cinematográfica* en el IV Ciclo de la USC.

Nelly Fortes González

Candidata a doctora en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Tiene un Máster de Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario por la Universidad de Santiago de Compostela, que realizó gracias a una Beca de Excelencia Mocidade Exterior otorgada por la Xunta de Galicia. En 2021 fue acreedora de una Beca de Iniciación a la Investigación de Banco Santander que le permitió ampliar su proyecto de investigación dentro de la línea “perspectiva pedagógica de la relación artes y educación”, que sigue en su tesis doctoral. Realizó estudios de máster en Gestión de Empresas Culturales e Industrias Creativas en la Escuela Superior de Comercio Dijon Borgoña (Francia). Es licenciada en Historia del Arte por la Universidad de las Américas, Puebla (México).

Ha colaborado en proyectos de gestión cultural y de cooperación internacional para el desarrollo, tanto en España como en México. Su experiencia docente dentro del ámbito de las artes la ha desempeñado principalmente en México, tanto a nivel bachillerato como de educación superior.

María González Blanco

Doctora en Educación -con mención *cum laude* e internacional- por la Universidad de Santiago de Compostela. Durante su etapa de doctorado realizó una estancia de investigación en el Centro de Migración, Educación y Estudios Culturales de la universidad Carl von Ossietzky en Oldenburg (Alemania). Esta estadía fue financiada mediante una bolsa del DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico) dentro del programa de bolsas de investigación de corta duración (2018).

En cuanto a su formación universitaria, realizada en la Universidad de Santiago de Compostela, es diplomada en la titulación de Maestra, en la especialidad de Educación Musical; Licenciada en Pedagogía y posee dos titulaciones de máster: el Máster Universitario en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario y el Máster Universitario en

Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Especialidad en Orientación Educativa).

Actualmente es docente en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela, en el área de Teoría e Historia de la Educación, y es miembro del grupo de investigación Terceira Xeración (GI-1451). Asimismo, desde el curso 2024 es docente colaboradora del Programa Universitario de Maiores, IV Ciclo de la USC, impartiendo distintos seminarios teórico-prácticos sobre música, dentro del programa: "Camiños de Coñecemento e Experiencia. Proxecto de democratización do Coñecemento" (Programa Universitario de maiores, IV Ciclo, de la USC).

M.^a 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.

Miembro del Grupo de Investigación GI-1451 Terceira Xeración (TeXe) de la USC. Sus principales líneas de investigación son: Educación Afectivo-Emocional, Pedagogía Gerontológica, Binomio artes y educación: Cine y música, procesos educativos e Intervención Pedagógica.

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.

María Esther Oliveira Oliveira

Porto do Son (1966). Licenciada (1991) y Doctora (1998) en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora Titular de Universidad en la USC.

Extensa producción científica de publicaciones, capítulos, libros y artículos sobre las siguientes líneas de investigación: desarrollo de sistemas educativos; política educativa, Economía de la Educación y Recursos humanos para la Educación y el Emprendimiento; Educación para el Desarrollo; Educación en valores; Educación intercultural y emigración; Educación de mayores.

Ha ocupado diversos cargos académicos en la USC. En la actualidad es directora del Programa Universitario de Mayores de la USC, IV CICLO, desde noviembre de 2014 Coordinadora general de la Red Gallega de Programas Universitarios para Mayores (REGAPUM). Representante de la USC en la AEPUM.

Preside desde julio de 2019 la Red Internacional de Investigación de Derecho a la educación de la delegación RIIDE Galicia.

Grupo de investigación Terceira Xeración TeXe (GI-1451), integrado en Rede de Investigación en Ciencias Sociais (RedICIS); Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE); Red Internacional de Investigación de Derecho Educativo (RIIDE). Especialización disciplinar: Teoría de la Educación, Política de la Educación, Educación intercultural, Economía de la Educación, Educación de mayores.

La trayectoria científica e investigadora que la incorporó al grupo de investigación TeXe de la USC tiene que ver con la temática de la emigración tanto en lo que hace referencia al destino americano como europeo, específicamente al caso francés que luego se ha abierto a otras realidades hasta llegar al proyecto Galicia Mundi y los más recientes, centrados en la Educación para la Ciudadanía Global.

Marcos Pequeño Goris

Licenciado en Pedagogía y Máster Universitario en Procesos de Formación por la Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente realiza su tesis doctoral en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, especializándose en la dimensión afectivo-emocional de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global. Es investigador en formación del Grupo de Investigación Terceira Xeración de la USC.

María Elena Rivoir-González

Graduada en Pedagogía por la Universidad de Oviedo (Premio Extraordinario Fin de Carrera 2018). Máster Universitario en Intervención e Investigación socioeducativa por la Universidad de Oviedo (2021). En la actualidad, es Doctoranda en el Programa de Doctorado Educación y Psicología y Personal Investigador Predoctoral de la citada universidad, contando con una ayuda FPU-Ministerio de Universidades, obtenida en concurrencia competitiva.

Su *trayectoria docente* en el ámbito universitario comienza en el año 2019 adscribiéndose al Área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación como Profesora asociada sustituta (cursos 2019-2020 y 2020-2021) en el Departamento de

Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Concretamente en las titulaciones: Grado en Pedagogía y Grado en Maestro en Educación Primaria impartiendo las asignaturas Sociedad, Cultura y Educación; Sociología de la Educación; Teorías de la Educación e Historia de la Escuela; Educación en Valores; Contextos y Roles Profesionales; Historia de la Educación en España y Aprendizaje a lo largo de la vida. Destaca, además, su experiencia laboral vinculada a la educación en el sector privado (diagnóstico e intervención socioeducativa en infancia y adolescencia, RRHH y formación en la empresa).

En lo que respecta a su *actividad investigadora*, la misma está centrada en familias, migraciones y educación, destacando sus trabajos de investigación socioeducativa, así como sus participaciones en Congresos Nacionales e Internacionales y publicaciones en este campo. En la actualidad lleva a cabo su tesis doctoral titulada: "Familias Migrantes en Asturias: un estudio Sociológico, Cultural y Educativo de sus orígenes, proceso migratorio (emigración-inmigración) y efectos desde una perspectiva socio-biográfica y antidiscriminatoria", Dir.: Dra. Susana Torío López y Dra. Carmen M^a Fernández García. Pertenece al Grupo de investigación ASOCED formalmente constituido y reconocido por ANECA y la Universidad de Oviedo. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) y de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP).

Antonio Rodríguez Martínez

Profesor de la Universidad de Santiago de Compostela desde 1987, Titular de Universidad desde 1994. Licenciado (1983). Grado de Licenciado (1984) y Doctor (1989) en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela, con premio extraordinario de Licenciatura.

Cuenta con una extensa producción científica de artículos, capítulos, libros, ponencias y comunicaciones sobre las siguientes líneas de investigación: desarrollo de sistemas educativos, política educativa; desarrollo de intervención pedagógica, conocimiento de la educación, educación en valores y significado de la educación; desarrollo de funciones pedagógicas y profesionalización de la intervención; Educación intercultural; Educación de mayores; Sociedad del conocimiento, educación electrónica y gestión de recursos.

Ha desempeñado diferentes cargos académicos en la universidad de Santiago de Compostela desde 1994 hasta la actualidad.

Miembro de comités de revistas, Miembro de la Comisión sobre Formación Continua del Ministerio del Ministerio de Educación (2009-2010); Presidente de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores (AEPUM) (2006-2010; 2019 a la actualidad).

Miembro del grupo de investigación Terceira Xeración (TeXe) (GI-1451), integrado en la red de excelencia REDICIS (USC). Especialización disciplinar: Teoría de la Educación, Política de la Educación, Educación Comparada, Educación de mayores Pedagogía Gerontológica.

Miembro del equipo de investigación que obtuvo el Tercer Premio en la convocatoria de los Premios Nacionales a la Investigación Educativa 2003 en la modalidad “Investigación Educativa” con la investigación “La inmigración en un país de emigrantes. El desafío de la Escuela Intercultural en Galicia”.

Mónica Rodríguez Somoza

Graduada en Educación Social (2020). Máster Universitario en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario, en el que se le otorga el primer premio al mejor Trabajo Fin de Máster en Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Actualmente está realizando su tesis doctoral en el Programa de Doctorado de Educación de la USC. Su investigación se centra en el estudio de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global en relación con la competencia digital y mediática como herramientas de intervención educativas dentro de la Educación Secundaria Obligatoria.

Stefany Marian Sanabria Fernandes

Graduada en Educación Social (2020), con premio extraordinario a los mejores expedientes académicos del Sistema Universitario Gallego en el año 2018-2019. Máster en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario (2021). Actualmente está realizando su tesis doctoral, en el Programa de Doctorado de Educación de la USC, becada por las Ayudas de apoyo a la etapa predoctoral de la Xunta de Galicia. Su investigación se enfoca en estudiar las capacidades y potencialidades de la Educación para el

Desarrollo y la Ciudadanía Global para contribuir a la construcción de una ciudadanía más solidaria, equitativa, cooperativa, pacífica y sensibilizada con las desigualdades globales y locales.

Jorge Soto Carballo

Vicerrector de la Universidad de Vigo (2018-2022) y Secretario de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en su sede de Pontevedra. Doctor en Ciencias de la Educación (Pedagogía) con la calificación de Sobresaliente " Cum Laude". Licenciado con Grado Filosofía y Ciencias de la Educación con calificación de Sobresaliente, Licenciado en Pedagogía y Diplomado en Magisterio. Postgrado en educación y formación a distancia a través de redes digitales: recursos y servicios de internet y Especialista en Estudios migratorios y Análisis demográfico (USC).

Autor de obras (libros, artículos, ponencias, etc.) de carácter nacional e internacional sobre educación, salud y formación del profesorado. Especialización en formación del profesorado, educación en valores y tecnologías aplicadas a la educación. Ha sido investigador en diferentes instituciones. Estancias de Investigación impartiendo cursos en Portugal y Venezuela y Colombia. Ha sido Director de la Cátedra Álvarez Ossorio de Ministerio de Defensa y la Universidad de Vigo.

Investigador en proyectos nacionales e internacionales. En la actualidad forma parte del proyecto "El impacto de la universidad en la comunidad a través de los proyectos de Aprendizaje-Servicio: Un estudio centrado en la reciprocidad" Plan Estatal de Investigación Científica Técnica y de Innovación 2021-2023.

Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte de Pontevedra de la Universidad de Vigo. 4 tramos de docencia evaluados positivamente por la Universidad de Vigo. Complemento al mérito docente e investigador de la Xunta de Galicia (Xunta de Galicia, ACSUG), complemento al mérito en actividades de Gestión (Xunta de Galicia. ACSUG) y el mérito a la excelencia curricular. Tiene 1 tramo de Investigación (sexenio) concedido por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). Evaluado positivamente en actividad docente dentro del Plan Docencia (ANECA).

Miembro de Comités: Revista de Investigación en Educación (UVigo), Revista Galega do Ensino (Xunta de

Galicia). Miembro de la Sociedad Española de Pedagogía y de la Society of Transnational Academic Researchers (STAR). Evaluador en revistas nacionales e internacionales de primer nivel científico.

Susana Torío-López

Licenciada en Filosofía y Letras (Sección: Filosofía y Ciencias de la Educación) por la Universidad Pontificia de Salamanca (1988). Doctora en Pedagogía por Universidad de Oviedo (Premio Extraordinario Doctorado 2002/2003). Profesora Titular en la Universidad de Oviedo (2003).

Centra su *actividad docente* en la subárea de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación y colabora como profesora en varios Másteres de la Universidad de Oviedo, la Universidad de Granada, la Universidad de Salamanca y el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS Universidad) de México.

En su *actividad investigadora* destacar que es miembro responsable del GRUPO ASOCED (reconocido por ANECA y la Universidad de Oviedo). Reconocimiento por parte de la CNEAI de tres sexenios de investigación (el último concedido para el período 2014-2019). Ha participado en Congresos Nacionales e Internacionales tanto en formato comunicación y póster, así como simposios y ponencias invitadas. Del mismo modo, ha participado en proyectos de investigación, especialmente vinculados a la línea de investigación de familia que, desde la realización de su Tesis Doctoral, ha sido la línea principal de investigación y como Investigadora principal de algunos de estos proyectos.

Miembro del Consejo Editor y Equipo Editorial de la Revista "Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria" (desde 2013). En el año 2016, se incorpora como Editor Asociado en el Consejo Editorial. Miembro del Consejo de Redacción de la Revista "Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria" así como evaluadora de diversas revistas del ámbito educativo.

Miembro de la "Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (S.I.P.S.) desde el año 2001. Desde noviembre de 2012, miembro Vocal en el Comité Ejecutivo. Forma parte de la Comisión Ejecutiva y Comisión Permanente para el período 2016/2019 en calidad de vocal. Miembro de la "Sociedad Española de Pedagogía" desde el año 2003.

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 (USC) que forma parte desde su fundación de la red de excelencia REDICIS.

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^aF) para integrar en el diseño educativo, y desde cada área cultural utilizada como instrumento, valores educativos comunes y valores educativos específicos.

Laura Touriñán Morandeira

Investigadora postdoctoral la Universidad de Santiago de Compostela. Es miembro del Grupo de Investigación "Estudios Históricos de Música en Galicia y América (ss. XI-XX)" (GI-2025) de dicha institución y colaboradora externa del Grupo de investigación "Música española (siglos XIX-XXI)" (Ref. 941062) de la Universidad Complutense de Madrid.

Licenciada en Historia y Ciencias de la Música y Máster en Música Hispana por la Universidad de Salamanca; Grado Superior de Piano por el Conservatorio Superior de Música de Castilla y León y Máster en Gestión Cultural, en la especialidad de Artes Escénicas, por la Universidad Internacional de Cataluña. Doctora con sobresaliente cum laude y Mención Internacional por la Universidad de Santiago de Compostela, autora de la tesis doctoral *Marcial del Adalid (1826-1881): biografía, catalogación de su obra musical y su vinculación con la creatividad cultural socio-identitaria*.

Sus líneas de investigación abarcan la Musicología Histórica; el género de la biografía histórica; música y género; Antropología cultural de la música, Teoría de Tópicos y construcción de identidad a través de la música; Humanidades Digitales vs Musicología Digital; y Música y Educación. Y está especialmente implicada en la transferencia de resultados de investigación y en el acercamiento del patrimonio musical recuperado a la ciudadanía; ejemplo de ello son el libro *Marcial del Adalid e o seu legado na Real Academia Galega* y la web monográfica www.marcialdeladalid.academia.gal -en la que se puede acceder al catálogo de la que fuera biblioteca particular de partituras del compositor-, ambos realizados en colaboración con dicha institución.

María Paulina Viñuela-Hernández

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Pedagogía) por la Universidad de Oviedo (1987). Doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo (Premio Extraordinario de Doctorado (2002/2003). Profesor Titular en la Universidad de Oviedo (2023).

Centra su *actividad docente* en la Universidad de Oviedo en el área de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de dicha universidad en la que imparte docencia en el Grado de Pedagogía, de la asignatura de Teoría de la Educación, y en el Máster Universitario de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria Bachillerato y Formación Profesional.

Participante en Congresos Nacionales e internacionales, vinculados al área de conocimiento a la que pertenece, realiza su *actividad investigadora* vinculada al GRUPO ASOCED (Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos), reconocido por la ANECA y la Universidad de Oviedo. Desde este equipo desarrolla trabajos sobre los siguientes núcleos temáticos: Pedagogía Ocupacional y Orientación Profesional, Familia y Estilos Educativos, Género y Educación; Eficacia Docente en la Instrucción y en la Formación; Eficacia docente y Formación Profesional STEM; Comunicación.

**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/UCzbNAzwFApNMVix5_HDz0w

REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

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

J. M. Touriñán López, Director,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Más información:

<http://dondestalaeducacion.com/>

https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFapNMVix5_HDz0w

REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

En el ámbito de la educación como objeto de conocimiento cabe la investigación científica (básica y aplicada o teoría interpretativa) y la investigación tecnológica (aplicaciones técnicas, teorías prácticas y tecnologías específicas o sustantivas). Y también cabe la aplicación de la Pedagogía a los problemas prácticos y a las cuestiones sociales, familiares etc. Hablamos, en este caso, de pedagogías aplicadas, tales como: pedagogía laboral, pedagogía gerontológica, pedagogía social, pedagogía familiar, pedagogía ambiental, pedagogía de las artes, pedagogía del audiovisual y fílmica, pedagogía musical, pedagogía del desarrollo y la sostenibilidad, pedagogía comunitaria, pedagogía de las áreas de experiencia cultural y pedagogía de las formas de expresión, entre otras.

En este libro aplicamos mentalidad específica y mirada especializada 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, sin olvidar la utilidad de las teorías interpretativas y las teorías prácticas, de cuya utilidad somos testigos. Precisamente por eso, damos a conocer resultados de investigación aplicada desde filosofía y neurociencia a la mentalidad crítica, la pedagogía cognitiva y la comprensión y centramos la mayor parte del contenido de este libro en las pedagogías aplicadas: pedagogía de las artes; la educación con valores como eje de la práctica educativa; la parentalidad como núcleo de la pedagogía familiar; la educación para la ciudadanía global; la expresión afectiva de la inclusión como experiencia de aprendizaje-servicio; la concordancia de valores educativos y sentimientos en la construcción de la sostenibilidad como ámbito de educación; la pedagogía fílmica y la educación con las artes visuales; la educación de adultos y la experiencia de los programas universitarios para mayores como genuina aplicación de la pedagogía gerontológica; y, por último, la concreta integración de valores educativos comunes y específicos, educando con la música en formación universitaria para mayores.



editorial
redipe

www.rediberoamericanadepedagogia.com