

CAPÍTULO 5

LA EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA: CONSTRUIR EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN, HACER EL DISEÑO EDUCATIVO Y GENERAR INTERVENCIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 5

1. Introducción
2. Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo
3. El uso común del término educar y la orientación a la finalidad educativa, que son necesarias para la definición nominal, no son suficientes para la definición real
4. El significado de 'educación' como confluencia de criterios de definición
5. El concepto de 'educación' como confluencia de significado y orientación formativa temporal por medio de la actividad común
6. Transformar áreas culturales en ámbitos de educación es la encrucijada de la arquitectura curricular en el sistema educativo
 - 6.1. El conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica especializada y la mentalidad pedagógica específica de la intervención
 - 6.2. La triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación, atendiendo al sentido específicamente formativo de la acción de educar
 - 6.3. Construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural
 - 6.4. Donde hay educación, hay riesgo: transformamos conocimiento en educación para educar al hombre y transformar la sociedad, si así lo decidiera
7. Para educar, además de enseñar, hay que construir ámbitos de educación, hacer el diseño educativo y generar la acción concreta, controlada y programada en cada intervención
8. Consideraciones finales: de la pedagogía general a las pedagogías aplicadas, en perspectiva mesoaxiológica, para educar
9. Vocabulario técnico específico
10. Línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación (proyecto: construcción de ámbitos de educación, "educere area", educar con el área cultural) y cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica (2ª fase)

Enlaces a los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2ª fase
(sobre construcción de ámbitos de educación, diseño educativo,
educación común, educación específica y elucidación positiva
de actitudes hacia valores educativos comunes y específicos)

Cuestionario 1 (CPM2ªF-1): Ajuste de la materia escolar a los
componentes del ámbito

Cuestionario 2 (CPM2ªF-2): Ajuste de la materia escolar a los
componentes del diseño educativo

Cuestionario 3 (CPM2ªF-3): Ajuste de la materia escolar a los valores
educativos comunes derivados del significado de educación

Cuestionario 4 (CPM2ªF-4): Ajuste de la materia escolar a los valores
educativos específicos derivados del sentido conceptual del
área cultural que conforma la materia escolar

Cuestionario 5 (CPM2ªF-5): Elucidación positiva de actitudes para la
concordancia valores-sentimientos

5.1. Actitud de reconocimiento del valor

5.2. Actitud de aceptación de un valor

5.3. Actitud de acogida a un valor

5.4. Actitud de entrega a un valor concreto

ANEXO 1 (Plantilla CPM2ªF-1). Cuánto del ámbito de educación
identifico

ANEXO 2 (Plantilla CPM2ªF-2). Cuánto del diseño educativo identifico

ANEXO 3 (Plantilla CPM2ªF-3). Cuánto hay de educación común en
una materia escolar

ANEXO 4 (Plantilla CPM2ªF-4). Cuánto tiene de educación específica
una materia escolar

ANEXO 5A (Plantilla transversal CPM2ªF). Relación entre rasgos
definitorios reales de carácter de la educación derivados de
actividad común interna y de sentido de educación y principios
de educación y finalidades intrínsecas

ANEXO 5B (Plantilla transversal CPM2ªF). Relación entre rasgos
definitorios reales de carácter de la educación derivados de
actividad común externa y principios de educación y finalidades
intrínsecas

LA EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA: CONSTRUIR EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN, HACER EL DISEÑO EDUCATIVO Y GENERAR INTERVENCIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA

“Sólo las personas incultas identifican la originalidad creadora con lo extraordinario y lo fantástico, otros reconocen que su medida está en aplicar las cosas cotidianas a usos que no se habían ocurrido a los demás. La operación es lo nuevo, no los materiales de que se ha construido” (Dewey, 1971, p. 174).

1. INTRODUCCIÓN

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

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

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica (adoptamos decisiones de fines y medios en educación con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que decidimos). Y hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las

áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación; es la perspectiva mesoaxiológica, un término que nace por conjunción de tres palabras griegas cuyo significado se traduce en medios-valores-logos o comprensión. Se trata de comprender-medios-valorados. Esto es lo que hace toda ciencia que implica intervención, paso del conocimiento a la acción: comprender medios valorados desde su ámbito de intervención. Lo hace la medicina, que comprende medios valorados desde el punto de vista de la salud y lo hace la Pedagogía que es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación y, por tanto, es pedagogía mesoaxiológica que comprende cada medio que utiliza como medio valorado educativamente con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito 'educación'.

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

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

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

Hoy se dice que la educación para el siglo XXI se resuelve en los objetivos identificados por las cinco (5) "Ces" (aludiendo a la primera letra de las palabras significadas en inglés) Critical thinking, Communication, Colaboration,

Creativity, Computational Thinking <https://www.graniteschools.org/edtech/4cs/> .
Pongan ustedes FOUR Cs or FIVE Cs en Google y verán el resultado

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

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

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

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

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

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

<https://www.weber.edu/wsuiimages/vetsupwardbound/StudySkills/SQ3Rmethod.pdf>

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

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

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

Y yo me pregunto:

¿Por estar dicho en inglés ya es verdad??

¿Por qué y quién decide qué es lo educativo?

¿No hay más valores educativos que esos?

¿Y por adquirir esas metas ya estamos educados?

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

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

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

Herbart es el origen de la construcción de los conceptos propios de la educación y permítanme decir que todavía no existe una universidad que reconozca con su nombre la relevancia de su trabajo, ni siquiera es el nombre de una facultad de Pedagogía. Pero lo cierto es que Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de "círculo visual propio" que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart que: "La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarle por ello" (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: "Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?" (Herbart, 1806, p. 5).

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

por un extranjero como lejana provincia conquistada" (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

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

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

- Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales
- El carácter y el sentido de la educación son condiciones que determinan y cualifican el significado de educación en la definición real
- El área cultural admite tres acepciones como ámbito de educación construido, atendiendo al sentido específicamente formativo de la acción de educar, y el reto pedagógico es transformar áreas de experiencia en ámbitos de educación
- Donde hay educación hay riesgo, pero, para educar, además de enseñar, hay que construir ámbitos de educación y hacer el diseño educativo, que es previo y complementario del diseño instructivo en la intervención pedagógica generada
- En perspectiva mesoaxiológica, intervenir implica tener competencia para realizar una acción educativa concreta, controlada y programada, tomando como instrumento la actividad común.

2. CONOCER, ENSEÑAR Y EDUCAR NO SIGNIFICAN LO MISMO

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

Es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura. Pero, si además afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales y que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa. Para mí, por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

En relación con las áreas culturales, es verdad que el conocimiento del área cultural es un componente de la acción educativa, pero el conocimiento del área cultural tiene un protagonismo distinto cuando hablamos de “*conocer un área cultural*”, “*enseñar un área cultural*” y “*educar con un área cultural*”. Esto que decimos, es obvio, si pensamos en un caso concreto, pues no es lo mismo “conocer Historia”, que “enseñar Historia” que “educar con la Historia”, y así sucesivamente con cada área de experiencia que se constituye en objeto de enseñanza y ámbito de educación.

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de formación relativo al conocimiento del área que será objeto de la enseñanza (área de experiencia y formas de expresión adecuadas al área), pero de ahí no se sigue que enseñar un área sea conocer esa área y que educar sea simplemente enseñar el área. Es innegable, dado el actual desarrollo del conocimiento de la educación, que todos los profesores no requieren el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan, según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo, y que todos los profesores no deben tener el mismo conocimiento pedagógico, dependiendo de cuál sea el nivel del sistema educativo en el que se trabaje. No hay que saber la misma Historia para ser profesor de Historia en primaria, secundaria, o universidad (Tourriñán, 2013a, 2016a, 2016b y 2014b).

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

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

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

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

cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

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

En el primer supuesto, los conocimientos -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva, según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que se construye con el significado de ‘educación’ desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de conocimiento ‘educación’. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay

enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos (Tourinán, 2013b). En consecuencia, la lógica de saber no es la lógica de hacer saber otro y esta no es la lógica de educar, necesariamente, porque hay enseñanzas que instrumentalizan y no educan (no se ajustan al significado de educar).

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

- 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.

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de conocer las áreas de experiencia cultural); y, por si eso fuera poco, además, hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación', para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural desde la *mirada pedagógica*, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia", entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación (Tourinán, 2013c).

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que

mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar, ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar. Es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, y precisamente por eso podemos decir que a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como “*ámbito de educación*”.

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

3. EL USO COMÚN DEL TÉRMINO EDUCAR Y LA ORIENTACIÓN A LA FINALIDAD EDUCATIVA, QUE SON NECESARIAS PARA LA DEFINICIÓN NOMINAL, NO SON SUFICIENTES PARA LA DEFINICIÓN REAL

Es una observación común que el verdadero conocimiento de las cosas sólo se alcanza con la experiencia de su frecuente trato, porque este nos permite hacernos una idea de ellas y alcanzar su significado o comprensión, por medio de una personal asimilación. Esto, que en general acontece en todo orden de asuntos, vale, de una manera especial, para la esfera de los conocimientos. De ahí que la comprensión del significado de un término sea más un resultado tardío y reflexivo, que una labor enteramente apriorística sin experiencia previa. Yo escribo este trabajo desde esa convicción (Touriñán, 2014a y 2017a).

En general, toda definición puede verificarse de una doble manera: como *definición nominal* o como *definición real*, según se centre, respectivamente, en la palabra o nombre con que designamos a una cosa, o en los rasgos y caracteres peculiares de la cosa nombrada. La definición nominal ofrece, pues, la significación de una palabra; la definición real es expresiva de los caracteres distintivos y singulares de la cosa que se pretende definir.

Es normal, antes de elucidar los rasgos que se identifican en la definición real, considerar la significación de la palabra con la cual la nombramos. El estudio

de la palabra se ha especificado en la definición de dos maneras: atendiendo al origen y a su sinonimia. La *definición nominal tiene dos modalidades*: definición *etimológica* y definición *sinonímica*; en el primer caso, el método del que nos valemos para manifestar la significación de un término es el recurso a su origen; en el segundo caso, llegamos al significado buscando su aclaración por medio de otras voces más conocidas y de pareja significación.

Hoy es frecuente escuchar frases que reflejan los usos más comunes de educación: ¿Se ha pasado de moda la buena educación?; ¿Dónde está el civismo?; ¿Dónde está la cortesía?; ¿Tiene alguna utilidad respetar las normas sociales?; La amabilidad no se premia y no es habitual; ahora, más que nunca, la ignorancia es muy osada y se disculpa, como si fuera ingenuidad; no parece que esté formado; hay que darle un barniz, hay que perfeccionarlo; este chico está malcriado". Todas esas frases inciden en las manifestaciones más tradicionales del uso común de 'educado'.

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

De manera sintética los criterios vinculados al uso del lenguaje común se agrupan en cuatro apartados: Criterios de contenido, forma, uso y desarrollo, tal como hemos visto en el capítulo 1, epígrafe 5 de este libro (Esteve, 2010, pp. 21-28; Peters, 1969 y 1979; Hirst, 1966 y 1974; Touriñán, 2015a; SI(e)TE, 2016):

- a) Algo es educación, porque obedece a un criterio axiológico de contenido. Si no se logra esto, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.
- b) Algo es educación, porque obedece a un criterio ético de forma. Si no se logra esto, estamos en proceso de instrumentalización.
- c) Algo es educación, porque obedece a un criterio formativo de uso. Si no se logra esto, no educamos, solo estamos en procesos de información, instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico.
- d) Algo es educación, porque obedece a un criterio de equilibrio en el desarrollo. Si no se logra esto, no educamos, estamos en proceso de especialismo.

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

- Cualquier tipo de influencia no es educación
- Cualquier tipo de influencia puede ser transformada en un proceso educativo
- Se pueden obtener resultados educativos por medio de procesos de influencia no orientados exclusivamente a finalidades educativas (procesos informales).

Desde la perspectiva de las actividades, distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitarse el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. 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, etc.

Desde la perspectiva de la finalidad, la educación es valor, porque la finalidad es un valor que se elige. Como valor, el objetivo fundamental de *la educación, como tarea*, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para elegir, comprometerse, decidir, realizar y relacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica. Desde esa misma perspectiva, el objetivo fundamental de *la educación, como resultado*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para elegir, comprometerse, decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con 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 (Tourrián, 2019e).

Llegados a este punto, podemos decir que la actividad educativa es “educativa”, porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de uso común del término, igual que cualquier otro objeto que se defina y sea comprensible. Desde una perspectiva descriptiva o expositiva que tenga presente las actividades enunciadas anteriormente, la finalidad de la educación, es que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan 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. Las actividades de la educación son vistas desde la perspectiva de la definición nominal como actividades instrumentales orientadas a la finalidad educativa².

Ahora bien, siendo eso así, es un hecho que nada de la definición nominal nos permite establecer con certeza cuáles sean las finalidades concretas que tienen que ser vinculadas a lo que es el producto de la educación y a la orientación formativa temporal de cada momento, ajustada a la condición humana individual, social, histórica y de especie. Tampoco sabemos con exactitud desde la definición nominal cuales son los componentes estructurales de la intervención pedagógica, porque aquella no nos adentra en la complejidad objetual de la educación. Nada nos dice la definición nominal sobre la capacidad de resolver problemas teóricos y prácticos de la acción educativa, porque no nos adentra en la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación. Ninguna de esas cuestiones es asunto simplemente deducible de manera directa desde la idea de finalidad. Tenemos que construir la definición

2 Conviene recordar nuevamente que en el capítulo 1, epígrafe 5.4, en la actuación hay que distinguir actividad común interna y externa y actividad instrumental especificada.

Actividad común (actividad estado y capacidad) interna (resultado es la propia acción: pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (actividad estado y capacidad, cuyo resultado es externo a la propia acción, pero vinculado por finalidad conceptualmente a la actividad en sí y la caracteriza como rasgo identitario: tengo capacidad lúdica, tengo capacidad de estudiar, tengo capacidad de trabajar, de intervenir, de indagar-explorar y tengo capacidad de relacionar).

Como actividad común externa, estudiar, por ejemplo, tiene un fin propio vinculado a esa actividad de manera conceptual y lógica (el fin propio de estudiar es dominar-saber aquello que se estudia: una información, un contenido o la propia técnica de estudio). Pero, además, como actividad común externa, estudiar puede convertirse en actividad instrumental especificada para otras finalidades, son finalidades especificadas y externas a la actividad en sí, pero vinculadas a la actividad de estudiar de manera empírica o experiencial (estudiar se convierte en actividad instrumental especificada, porque podemos estudiar para robar, para hacer amigos, para ayudar a otro, para educarse, etcétera) (Tourrián, 2019a).

real. Y eso significa responder a una doble pregunta fundamentante: qué tienen en común todas las actividades para que sea posible educar y cuáles son esos rasgos inherentes al significado de educar.

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

En definitiva, hemos de construir el pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es “educativa”, porque: 1) se ajusta a los criterios de uso del término, 2) cumple la finalidad de educar en sus actividades y 3) se ajusta al significado real de esa acción, es decir se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que le son propios, igual que cualquier otra entidad que se defina y sea comprensible (Zubiri, 1978).

Pero, para poder afirmar que algo es realmente educativo y es educación, tenemos que preguntarnos (Longueira, Touriñán y Rodríguez, 2019):

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

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

Desde el punto de vista de la definición real, “educar” exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que determinan y cualifican en cada acto educativo su significado real. *Educación un proceso de maduración 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 (Touriñán, 2021b).

Desde el punto de vista de la definición real de educación, tenemos que avanzar en el conocimiento de todos estos rasgos distintivos y *tiene sentido preguntarse dónde está la educación y cómo llegamos al conocimiento de sus rasgos distintivos*, porque hay que ir más allá de la etimología, de la sinonimia y de la actividad instrumental orientada a la finalidad, para alcanzar el significado real y poder establecer principios de educación vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación y principios de intervención vinculados a los elementos estructurales de la intervención, atendiendo a lo común de la actividad (Touriñán, 2016a).

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los principios de intervención pedagógica derivan de los elementos estructurales de la intervención (conocimiento de la educación, función y profesión pedagógica, relación educativa, agentes de la educación, procesos, productos y medios). Los principios de educación nacen vinculados al carácter y al sentido que son inherentes al significado de ‘educación’. El carácter propio

del significado de ‘educación’ proviene, como vamos a ver en los epígrafes siguientes, de la complejidad objetual de ‘educación’ y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido, que pertenece al significado de ‘educación’, se infiere de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y del sentido, se dice que toda acción educativa es de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y que toda acción educativa tiene, al mismo tiempo, sentido territorial, durable, cultural y formativo. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación, derivados del carácter y del sentido de la 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 controlada.

Este razonamiento, como hemos visto en el epígrafe 5 del capítulo 1 de este libro, nos sitúa ante el reto de ir más allá de la definición nominal: además de discernir (conocer el aspecto), hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y de las actividades instrumentales orientadas a la finalidad, para centrarse en la actividad en sí, como capacidad que permite discernir, identificar y definir las actividades comunes internas y externas como elementos básicos de la educación. Desde las actividades comunes penetramos en el marco de la complejidad de la educación y en sus rasgos distintivos de carácter pedagógico que, junto a los rasgos de sentido, determinan y cualifican en cada acto educativo su significado, realmente.

4. EL SIGNIFICADO DE ‘EDUCACIÓN’ COMO CONFLUENCIA DE CRITERIOS DE DEFINICIÓN

Además de la etimología y la sinonimia propias de la definición nominal de un término que nos permiten llegar a definiciones de uso común y a distinguir la actividad por su finalidad, tenemos que llegar con el conocimiento de la educación al carácter y al sentido de la educación, que son los dos elementos que

integran el *significado* desde la perspectiva de la definición real de ‘educación’. El carácter determina el significado, el sentido lo cualifica. El concepto clásico de naturaleza de la educación se identifica con el concepto de carácter que yo estoy manejando, pero, en sentido amplio, de modo de ser o actuar de las cosas una vez producidas o nacidas, el concepto de naturaleza de la educación implica el carácter y el sentido, inherentes al significado de “educación”, que no se confunde con las materias escolares de estudio derivadas de las áreas culturales consolidadas en cada momento histórico (Tourinán, 2014a).

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

Es posible defender y entender la complejidad del objeto educación atendiendo a tres condiciones que fundamentan los rasgos de carácter de la educación, tal como hemos resumido en el cuadro 23, dentro del capítulo 4 de este libro:

- La condición fundamentante del valor en la diversidad de la actividad del hombre

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

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

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

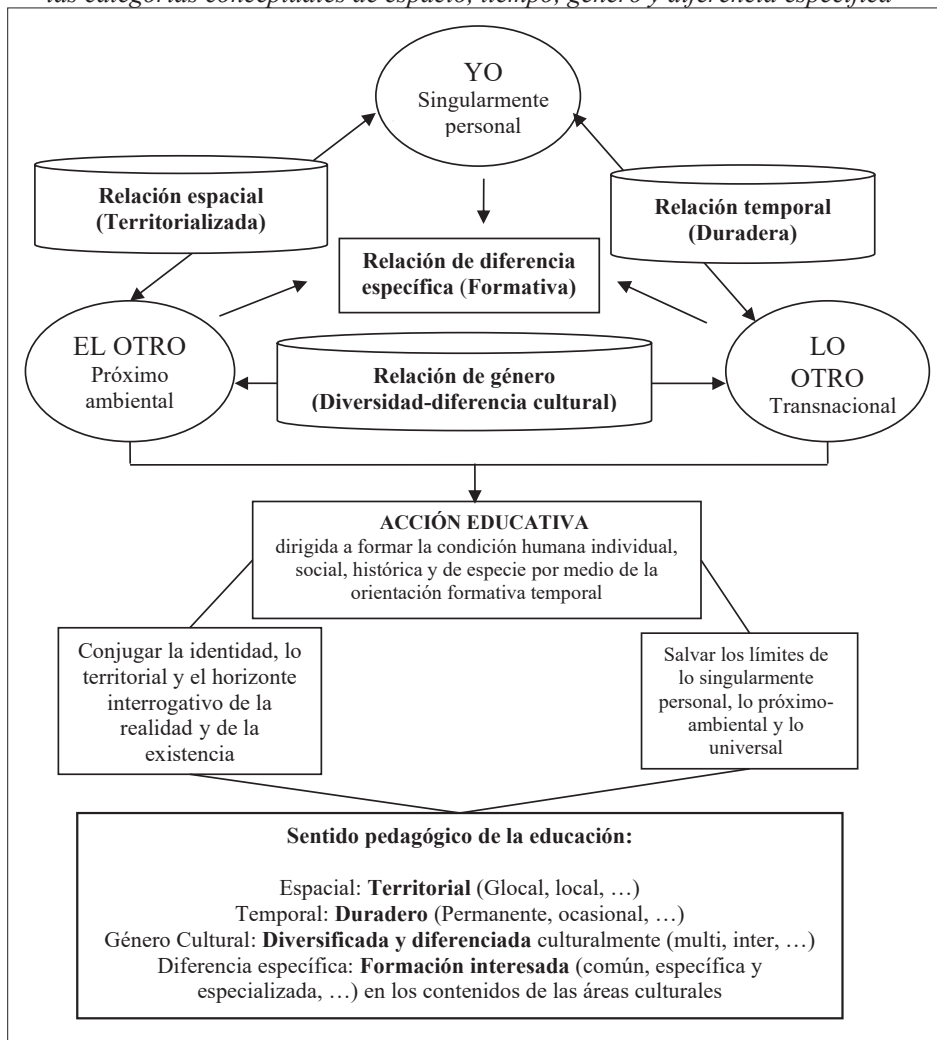
En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva, volitiva, operativa-intencional, proyectiva-moral y creativa. Hablamos también de educación rítmica, verbal, lingüística, matemática y audiovisual-virtual. Hablamos, además, de educación religiosa, ambiental, científico-natural y sociohistórica. Cada uno de estos tres modos de hablar, refleja en particular un modo distinto de abordar la educación: en el primer caso, hablamos de la pedagogía de las dimensiones generales de intervención; en el segundo caso, hablamos de la pedagogía de las formas de expresión; en el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las áreas de experiencia. Las formas de expresión y las áreas de experiencia constituyen ámbitos de educación y son susceptibles de intervención pedagógica. Cada uno de estos ámbitos puede ser desarrollado atendiendo a las dimensiones generales de intervención, desde una determinada perspectiva de orientación o finalidad cualificadora. La educación puede tener *sentidos filosóficos* diversos: puede ser humanista, localista, globalista, nacionalista,

comunitarista, asimilacionista, multiculturalista, interculturalista, intelectualista, relativista, laicista, etcétera (Carr, 2014). Pero, cuando hablamos del sentido como característica del significado de educación, queremos referirnos a una *cualificación propia del significado de educación, vinculada a la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica*. Desde esta perspectiva, cualquier acción educativa, sea humanista, socialista, etc., tendrá sentido territorial, duradero, cultural y formativo; tendrá el sentido pedagógico inherente al significado de educación.

Cuando hablamos de sentido pedagógico “cultural”, por ejemplo, no estamos hablando de una dimensión general de intervención, ni de uno de los ámbitos de la educación vinculados a formas de expresión y áreas experiencia, ni de uno de los sentidos filosóficos atribuibles a la educación desde la perspectiva de las finalidades. Cuando hablamos de sentido pedagógico “cultural”, estamos pensando en un rasgo cualificador, que es propio del significado de educación y que se integra en la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda educación tiene, por principio de significado, sentido cultural, territorial, duradero y formativo. Hablamos del sentido pedagógico inherente al significado de educación, porque nace de los rasgos que cualifican el significado de educación como relación entre el yo, el otro y lo otro en tanto que interacción en condiciones de espacio, tiempo, género y diferencia específica.

Desde la perspectiva del sentido pedagógico, la educación es territorial, duradera, cultural y de formación interesada en el contenido de experiencia cultural que usamos para educar y obedece a principios inferidos del sentido, que son: *socialización* territorializada, *progresividad* en el perfeccionamiento, *diversidad y diferencia* cultural e *interés de formación* educativa en los contenidos de las áreas culturales (Cuadro 28).

Cuadro 28: Sentido pedagógico de educación derivado de la vinculación establecida entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y que cualifica el significado desde las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica



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

En la definición real, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter* que determina el significado de educación desde la complejidad objetual derivada de la actividad común interna y externa y el *sentido* que cualifica el significado de la educación, desde la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Al yo, en tanto que singularidad individualizada, hay que formarlo en todos los rasgos de carácter inherentes al significado de la educación. Al yo, en relación con el otro y lo otro, hay que formarlo en los rasgos de sentido inherentes al significado de educación.

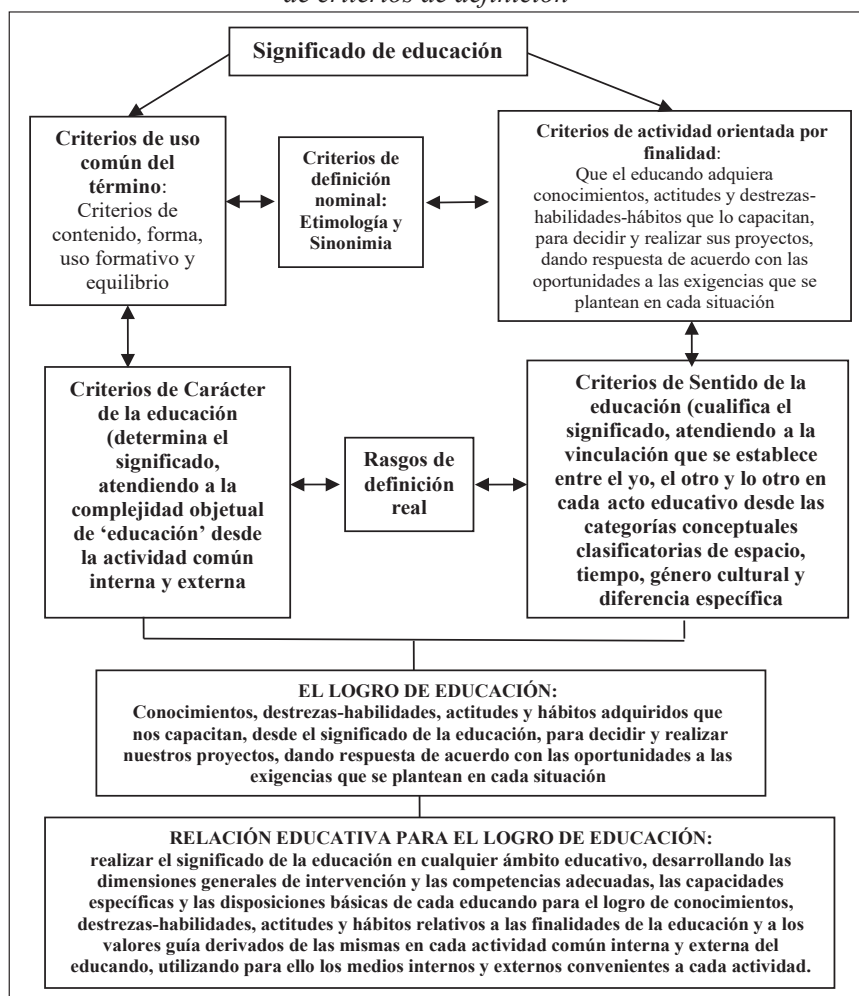
Desde la perspectiva de la definición real, cualquier acto de significado educativo tiene que realizarse ajustándose a las determinaciones y cualificaciones que corresponden al significado real de educación. Toda educación debe ajustarse al carácter y al sentido. La educación matemática, la educación química, la educación física, la educación literaria, la educación artística, la educación moral, la educación ciudadana, etcétera son educación porque, primariamente, cumplen las condiciones de carácter y sentido propias del significado de “educación”. Pero no toda educación tiene que ser matemática, para ser educación. Sustantividad y adjetividad deben ser respetadas en el significado de educación.

Desde la perspectiva de la definición real podemos decir que toda educación tiene que ser personal (que es rasgo de carácter, determinante, y derivado de la complejidad objetual de ‘educación’), pero no necesariamente es de matemáticas o de física o de literatura o de artes y, al mismo tiempo, tiene sentido decir que toda educación matemática, física, artística o literaria, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, debe pensarse como educación con sentido territorial, temporal, cultural y formativo.

Desde la perspectiva de la definición real, en cada intervención, se manifiesta el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, que son los rasgos internos que determinan y cualifican el significado. Pero, además, en cada intervención se manifiesta el conjunto de condiciones derivadas de los criterios de uso y actividad finalista que completan la definición, desde el punto de vista nominal. Así las cosas, el significado de ‘educación’

exige la confluencia de definición nominal y real, de manera que se ajuste cada actividad a criterios de uso, finalidad y de rasgos de carácter y sentido propios del término 'educación'. De este modo, el significado de educación se liga a la confluencia de criterios de definición que han de cumplirse (Cuadro 29).

Cuadro 29: Significado de educación como confluencia de criterios de definición



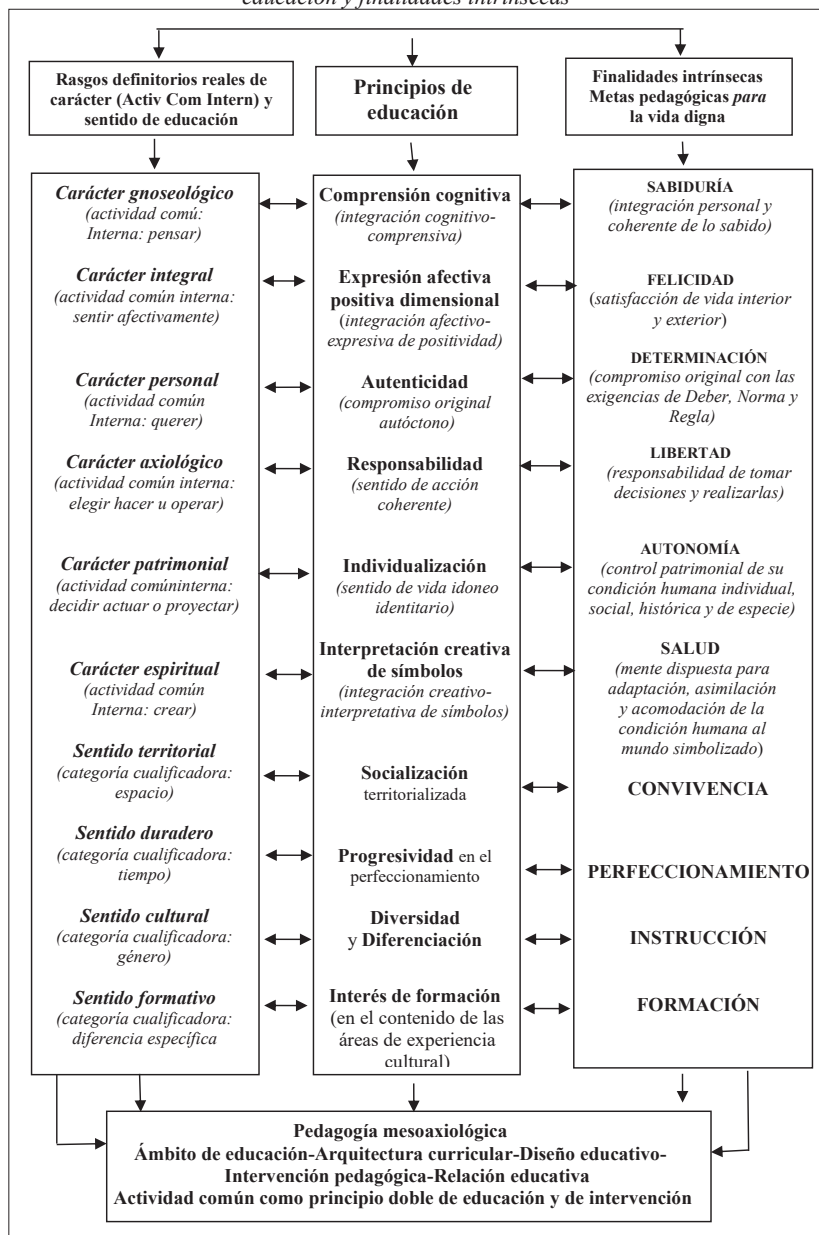
Fuente: Touriñán, 2014a, p. 651.

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

Atendiendo a los rasgos de carácter derivados de la actividad común interna y externa y de los de sentido pedagógico que determinan y cualifican el significado de educación, se infieren las finalidades intrínsecas (autóctonas, nacidas del conocimiento de los rasgos internos del significado de educación). A estas finalidades las denominamos, con rigor lógico, metas pedagógicas. Las finalidades intrínsecas son las que se deciden dentro del sistema 'educación' y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del conocimiento del ámbito educación, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual sobre educación elaborado con el conocimiento de la educación. Son decisiones técnicas (realizadas dentro de un ámbito específico, el de educación) con fundamento en el conocimiento de la educación para elaborar reglas y normas dentro del propio ámbito de conocimiento (Tourinán, 2017a). Las metas pedagógicas, fundadas en el conocimiento de la educación, obedecen a criterio lógico de derivación desde los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación. Las metas pedagógicas vinculadas con los rasgos de carácter derivados de la actividad común interna que se integran en el significado de educar son: *sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental*. Las metas pedagógicas vinculadas con los rasgos de carácter derivados de la actividad común externa que se integran en el significado de educar son: *Diversión, Consecución de resultados, Dominio del objeto de estudio, Búsqueda de conocimiento, Realizar acciones y Colaborar*. Las metas pedagógicas vinculadas con los rasgos de sentido derivados de relación entre el yo, el otro y lo otro en cada interacción que se integran en

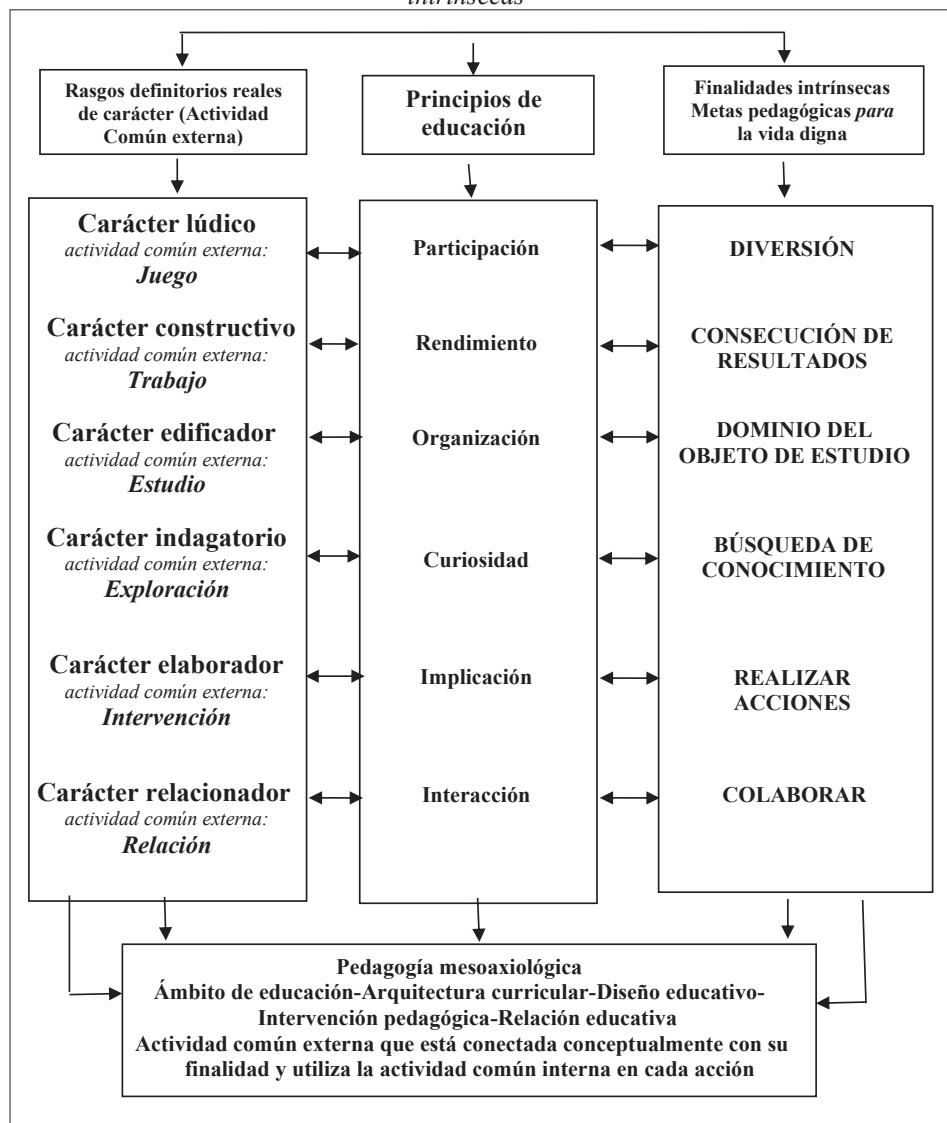
el significado de educar son: *convivencia, perfeccionamiento, instrucción y formación* (Cuadros 30 y 31).

Cuadro 30: Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común interna y de sentido de educación y principios de educación y finalidades intrínsecas



Fuente: Touriñán, 2020. Elaboración propia.

Cuadro 31: Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas



Fuente: Touriñán, 2020. Elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

Las finalidades intrínsecas, por su parte, son las que se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del ámbito, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

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

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

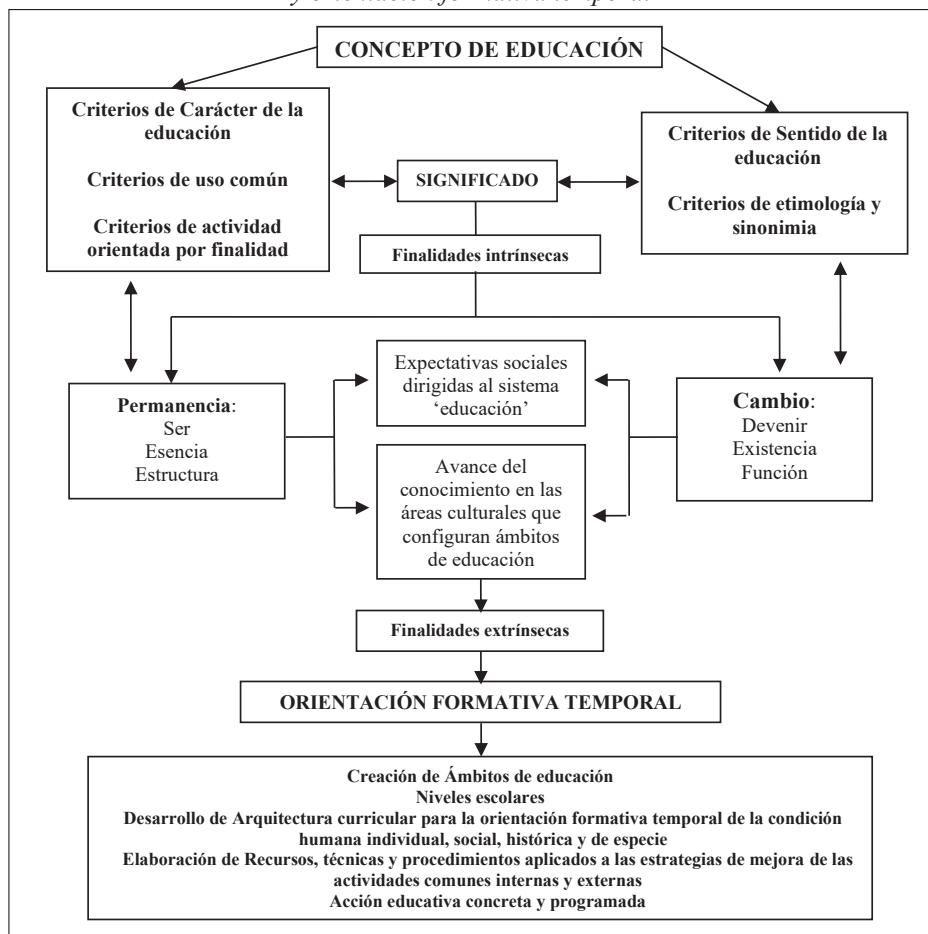
Podemos decir que las finalidades intrínsecas se conocen frecuentemente como *metas pedagógicas*, son finalidades vinculadas al proyecto educativo y nacen del conocimiento de la educación. Las finalidades extrínsecas se conocen genéricamente -a falta de un nombre más específico- como *metas educativas*. Las primeras se identifican con lo propio de los criterios de significado que hacen

posible que algo sea ‘educación’ y no otra cosa; las segundas se identifican con la orientación sociohistórica de la educación, con lo que la sociedad espera de la educación. Ambas finalidades se integran en la orientación de la respuesta formativa temporal para la condición humana en cada época, sin contradicción con el significado de educación (Touriñán, 2016a).

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

La orientación formativa temporal integra el contenido de la educación y permite concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente en cada territorio a cuestiones centrales y complementarias del *concepto* de educación, respecto de lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional, lo que corresponde al ser o al devenir de la educación en cada momento socio-histórico concreto que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos (Touriñán, 2021d). Al concepto de educación le corresponde la confluencia de significado y orientación formativa temporal para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando en cada territorio (Cuadro 32).

Cuadro 32: Concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 656.

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

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

De la complejidad objetual de 'educación' nace el carácter de la educación. De la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo nace el sentido de la educación. De la confluencia en las materias escolares del significado (carácter y sentido) de 'educación' y de

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

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

Y esto es así, porque, en concepto, la educación es un proceso mediado que implica realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo. En tanto que proceso, como ya hemos dicho, *Educación* es 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. No por otra cosa, sino por esta, decimos que, *la educación* es uso y construcción de experiencia axiológica para elegir, comprometerse, decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta, desde la actividad común interna y externa y de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación; es una actividad, en definitiva, orientada a *construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, comprometerse, decidir y realizar, por medio de la actividad común interna y externa* (Tourrián, 2021a).

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

En el epígrafe 2 de este capítulo se justifica que conocer un área cultural no es enseñar y enseñar no es educar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos. Cuando hablamos de la educación como objeto de conocimiento, es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta e instrumento de la acción educativa, o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos según el caso y con propiedad el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, etc., en tanto que especialistas de cada una de esas áreas de conocimiento, no me cabe ninguna duda de que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como

objeto de conocimiento. En el primer supuesto, los conocimientos -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la mejora de la capacidad de conocer y la transmisión misma se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Pedagogía cognitiva y de Didáctica, según el caso.

Por consiguiente, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que el acontecimiento se construya, desde la Pedagogía, ajustado a criterios nominales y reales de significado. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de conocimiento “educación”. Esa es la perspectiva desde la Pedagogía.

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

Por lo que ya sabemos, y pensando en la enseñanza de un área cultural, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza (la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, las Artes, etc.) no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean. Pero la validez de su uso como instrumento y meta de la acción educativa no procede sin más de

su validez fijada en el área cultural correspondiente, sino que está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionados en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que fundamenta la *mirada pedagógica*.

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

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

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

Si no nos olvidamos de que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad praxica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etc.), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular

modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación, estamos en condiciones de entender que cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación, porque hacer teoría tecnología y práctica desde las diversas formas de conocimiento que se ajustan a la complejidad objetual de “educación”, obteniendo conocimiento para la práctica educativa, varía según el marco de cada corriente: no es lo mismo pensar la educación como un objeto de estudio genuino con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito “educación”, que entender la educación como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las disciplinas generadoras o que concebirla como una actividad práctica. *Hay que construir la mirada pedagógica y la Pedagogía no puede desatender ese reto, so pena de perder su sustantividad y abdicar de su identidad.*

6.1. El conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica especializada y la mentalidad pedagógica específica de la intervención

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

Para mí, queda claro que:

- Hablar de los *conocimientos de la educación* es lo mismo que hablar del conjunto de conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que la investigación va consolidando acerca del ámbito de realidad que es la educación. Son en sí mismos conocimientos de un área cultural. Pero, en este caso, son el área cultural específica -la de la educación-, que se convierte en sí misma en objeto de conocimiento (educación como objeto de conocimiento). Hablamos en este caso de conocimiento de la educación que tendremos que utilizar para educar con un área cultural determinada, por ejemplo, el área cultural “Historia” o “Artes”, etc.
- Hablar de los *conocimientos de las áreas culturales* es hablar de los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los especialistas de cada área -matemáticos, físicos, psicólogos, médicos, técnicos del arte, etc.- han ido consolidando con sus investigaciones. Hablamos en

este caso del conocimiento del área cultural que se va a convertir en objeto de educación y de enseñanza, según el caso.

- Hablar del *conocimiento como objeto de educación* es hablar de una determinada parcela del conocimiento de la educación, aquella que nos permite intervenir para mejorar nuestro modo de conocer. Hablamos en este caso de la posibilidad de mejorar nuestra capacidad de conocer, entendido este concepto en el sentido más amplio y aplicado a cada área cultural a enseñar.
- Hablar de la *educación como objeto de conocimiento*, a su vez, equivale a formularse una doble pregunta: 1) Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuales son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno; 2) Cómo se conoce ese campo; o, dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

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

El avance de la Pedagogía en el conocimiento de la educación permite afirmar en nuestros días que este es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación (Tourrián y Sáez, 2015). Cumple las condiciones derivadas de los principios metodológicos y de investigación pedagógica y genera su conocimiento bajo la forma de teoría, tecnología y práctica, desde el marco de teorías filosóficas, teorías interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas, y construcciones disciplinares de la Pedagogía. El conocimiento de la educación juega un papel específico respecto del uso de las áreas culturales en la intervención educativa, porque tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación el

estudio de las relaciones derivadas de la complejidad del objeto de conocimiento “educación”, para lograr hábitos fundamentales de desarrollo desde las áreas de experiencia y las formas de expresión correspondientes a las áreas culturales integradas en el currículo. Estas relaciones son fundamentales para entender y asumir la diferencia entre de conocer, estimar, enseñar, elegir, comprometerse, decidir, sentir, pensar, creer y crear valores en cada experiencia cultural y por ello son componentes de la construcción de uno mismo y del desarrollo de un proyecto personal de vida.

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

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

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

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

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento que hace posible la *elección técnica* (Tourrián y Rodríguez, 1993a), 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 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).

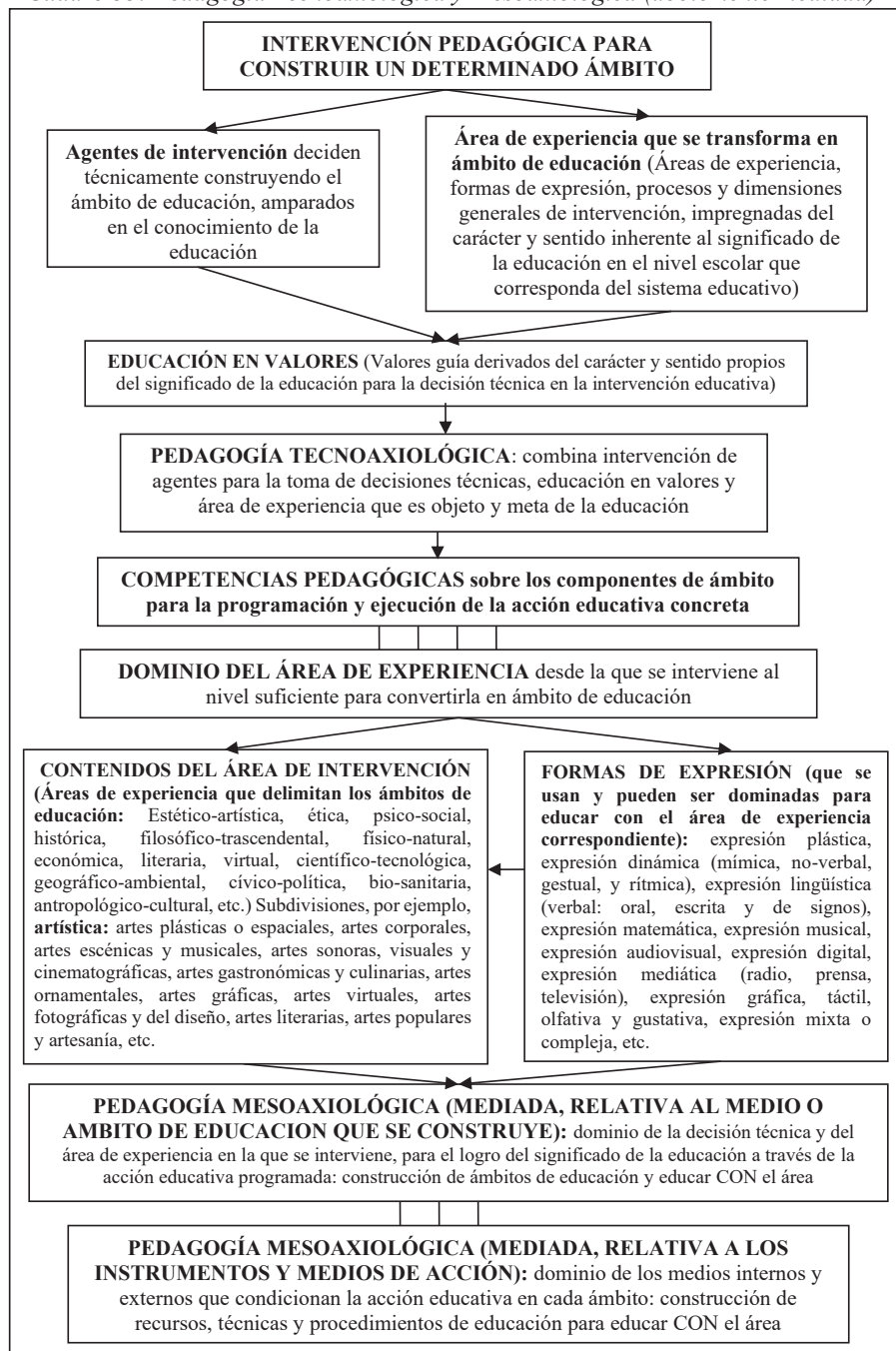
Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere, además del conocimiento pedagógico, el dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente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

relativos al medio o ámbito de educación en que se ha convertido el área cultural con la que se educa.

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

La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como “*ámbito de educación*”, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación y está vinculado al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área en cada acepción técnica de ámbito (Tourrián, 2014a). En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) y *mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención), tal como se resume en el Cuadro 33.

Cuadro 33: Pedagogía Tecnoaxiológica y Mesoaxiológica (doblemente mediada)



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 803.

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

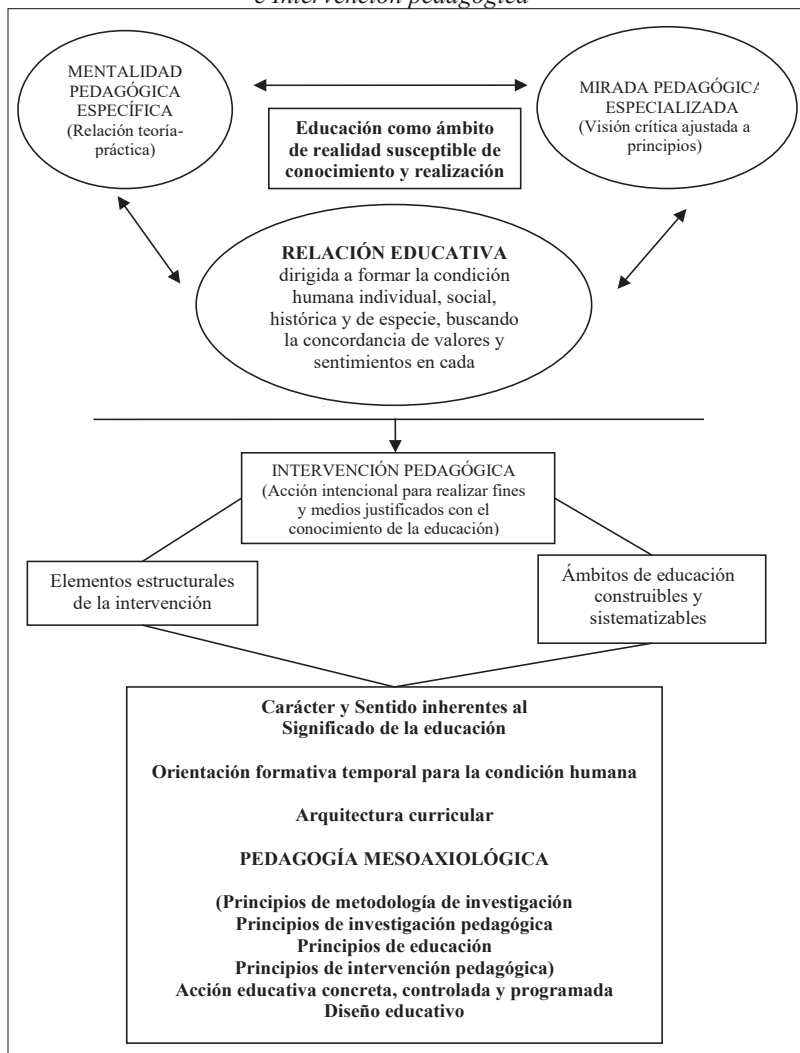
La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para fundamentar las finalidades y la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las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

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

genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para fundamentar finalidades y acción.

En pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas, que hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada una acción educativa concreta, controlada y programada para realizar la intervención pedagógica (Cuadro 34).

*Cuadro 34: Mentalidad, Mirada, Relación educativa
e Intervención pedagógica*



Fuente: Touriñán, 2015a, p. 305.

Después de estas reflexiones, parece evidente que el conocimiento de la educación reclama una respuesta amplia relativa a la relación método, metodología y modelo en cada problema a estudiar y resolver. Y, así las cosas, es seguro que, según el tipo de problemas que estemos analizando, necesitaremos conocimiento de la educación distinto, pero siempre construido con mirada pedagógica. *La mirada pedagógica es el círculo visual que se hace de su actuación el pedagogo; es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos.* Es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica. En tanto que pedagógica, la mirada es visión ajustada a los elementos estructurales de la intervención: conocimiento, función, profesión, relación, agentes, procesos, productos y medios (Tourinán, 2014a). El conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' en cada ámbito de educación construido.

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

La mentalidad pedagógica es disciplinar, como cualquier otra mentalidad específica. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar. Es una mentalidad específica, porque

su área de intervención tiene significado propio: conocer, enseñar y educar tienen significado diferente. La mentalidad pedagógica es mentalidad acorde con la función de educar: es mentalidad de educar.

La mentalidad pedagógica es una mentalidad técnica. Lo propio de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La mentalidad queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta. Es una obligación de los profesionales de la educación no convertirse en charlatanes opinímanos de la pedagogía, en propagandistas de las ideas políticas, o en fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. Nada nos obliga a confundir la mentalidad técnica, obligación deontológica y opción política. Nosotros somos los responsables de hacerlo.

La mirada pedagógica especializada proporciona argumentos para no confundir “conocer un área cultural” “enseñar un área cultural” y “educar con un área cultural”. El conocimiento de la educación se distingue del conocimiento de áreas culturales, si bien pueden ser usadas para educar. Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía.

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

En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con la mirada pedagógica. La pedagogía es mesoaxiológica, porque a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como

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

6.2. La triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación, atendiendo al sentido específicamente formativo de la acción de educar

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en el proceso instructivo (la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, las Artes, etc.) no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean. Pero la validez de su uso como instrumento y meta de la acción educativa no procede sin más de su validez fijada en el área cultural correspondiente, sino que está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionados en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la mirada pedagógica.

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

El currículo escolar de la educación tiene que dar formación a la condición propia del humano actual, proporcionando contenido ajustado de las

formas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística, etc.) y de las áreas de experiencia (estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.), atendiendo al significado del concepto “educación” que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación, desde los rasgos de significado que le son propios.

En cada intervención valoramos las áreas de experiencia como educativas, las impregnamos del significado de educación. De este modo, las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de “educación”, posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación*. Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de desarrollo. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar “con”* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Tourriñán, 2014b).

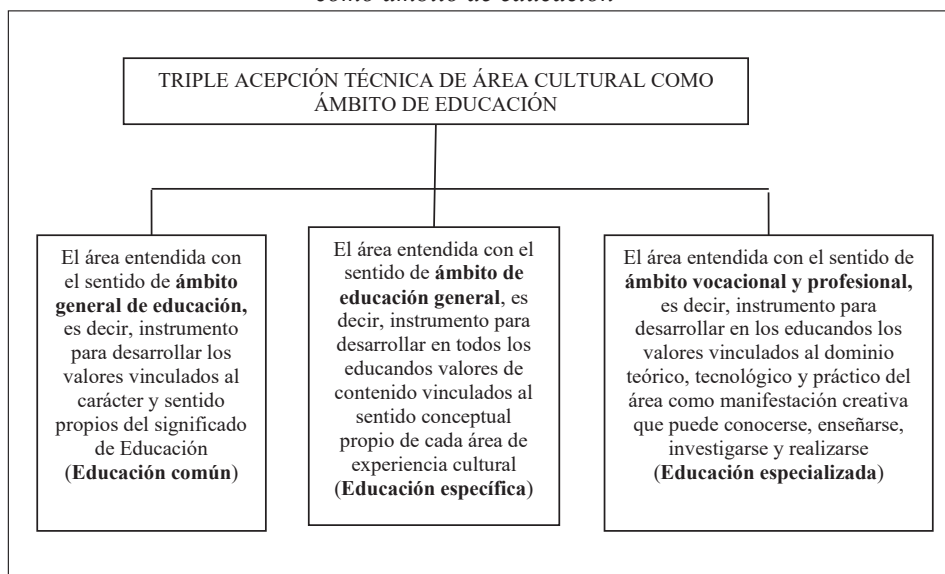
El ámbito de educación, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación. El ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área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

El *ámbito de educación*, que es siempre *expresión del área cultural valorada* como objeto e instrumento de educación *integra los siguientes componentes*: *área de experiencia* con la que vamos a educar, *formas de expresión* convenientes para educar con esa área, *criterios de significado de*

educación reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, *dimensiones generales de intervención* que vamos a utilizar en la educación, *procesos de educación* que deben seguirse y *acepción técnica de ámbito*. Integrar estos componentes es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar “con”* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (ver Cuadro 3, en el epígrafe 6 del capítulo 1 de este libro).

Desde esta perspectiva de investigación se identifican y definen técnicamente tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera de sus manifestaciones. Esa triple acepción nace del sentido de la educación por derivación del principio de formación interesada. Las tres acepciones dan significado a la relación áreas culturales-educación “como educación”, “como experiencia cultural” y “como experiencia profesional y vocacional” (Tourrián y Longueira, 2010). Las tres acepciones justifican la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación, tal como queda reflejado en el Cuadro 35:

Cuadro 35: Triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación



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

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

Para mí, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación “para” un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación “por” el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general): *ámbito general de educación* que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural hacia el logro en cada educando de los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación, -que es lo que, en primer lugar, se debería hacer con las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general- y *ámbito de educación general* en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa educativamente por medio del sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar “con” el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional (Tourrián, 2016a).

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

Hablar de un área cultural como ámbito general de educación no se confunde con hacer técnicos especialistas en pequeño en la educación general.

Se trata de asumir que el área se transforma en un ámbito general de educación y, como tal, es susceptible de ser tratado como un problema pedagógico general que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de esa área, los valores del carácter y el sentido inherentes al significado real de educación.

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

El área, como ámbito de educación se presenta, así, como un ámbito general de educación y como un ámbito de educación general. (Touriñán (Dir.), 2010; 1995; Touriñán y Longueira, 2009, 2010 y 2016; Touriñán, 2015a). En este nuevo contexto, formación general y profesional respecto de un área ya no se confunden, a menos que digamos, erróneamente, que la educación general ‘por’ un área es una manifestación desvirtuada de educación profesional ‘para’ el área, lo cual, dicho sea de paso, sería incompleto, respecto de lo que llevamos dicho, y tendría sentido contradictorio, respecto de lo legislado, pues nos obligaría a mantener, de manera reduccionista, que cualquier presencia de ámbitos educativos de otras áreas de experiencia (contenidos de química, historia, sociedad, economía, etc.) en la educación general son sólo manifestaciones desvirtuadas de la educación profesional de sus respectivos ámbitos.

Podemos hablar, por tanto y con propiedad, de educación ‘para’ un área de experiencia cultural (la de mi vocación o la de mi profesión), pero, además, podemos hablar de educación ‘por’ el área, como ámbito general de educación y como ámbito de educación general. Ambas, “por y para”, forman parte de las finalidades de la educación y de la orientación formativa temporal. Se sigue, pues, que 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 básica y obligatoria.

El objetivo de la educación con un área como ámbito vocacional y profesional de educación (educación ‘para’) es, de manera específica, la competencia para crear objetos específicos de ese área: comprenderlos, ejecutarlos, expresarlos, interpretarlos y transformarlos con los medios

adecuados que proporciona el conocimiento del área, y esto es, por principio de significado, un modo de uso y construcción de experiencia cultural, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones de profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de ese área. Desde esta perspectiva, la educación 'para', se centra, en el dominio teórico, tecnológico y práctico del área de experiencia en la que nos especializamos: por una parte, el área como conocimiento teórico y ámbito de investigación y, por otra, la actividad propia del área como manifestación creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse.

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

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar que:

- Desde el punto de vista de la tarea, la educación con un área, en tanto que ámbito general de educación, es educación en valores (en los valores propios del significado de educación). Y esto significa que la educación 'por' el área cultural es, en parte, una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores inherentes al significado de educación desde la realidad cultural del área, es decir, desde los contenidos y formas de expresión del área.
- Desde el punto de vista del resultado, el objetivo fundamental de la educación con un área, en tanto que ámbito general de educación, es

la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto de vida, utilizando la experiencia axiológica del área cultural, porque, en definitiva, de lo que se trata, es de disponer de la experiencia del área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación.

- A su vez, el objetivo fundamental de la educación con un área, en tanto que ámbito de educación general es doble. Por una parte, dominar los valores educativos específicos y singulares, propios del sentido conceptual de esa área en la educación básica y obligatoria de todos los educandos, utilizando los contenidos de experiencia cultural de esa área y las formas de expresión que le son propias. Por otra, lograr el desarrollo de los educandos desde las finalidades propias del área cultural, proporcionándole instrumentos culturales para decidir y realizar sus proyectos.

Así las cosas, podemos decir que, en la educación, como ámbito general de educación, se trata de alcanzar los *valores comunes* de la educación en tanto que educación (que tiene significado). Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación con el área es, conceptualmente hablando, uso y construcción de “experiencia cultural valiosa”, es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural área y por eso es un área de experiencia específica en la que nos enseñan su sentido conceptual, sus contenidos y las formas de expresión más adecuadas al área; es decir, como ámbito de educación general se trata de alcanzar los *valores específicos* para la formación de la persona, derivados del sentido conceptual del área. La educación ‘por’ el área, forma parte de la educación obligatoria de las personas, en tanto que ámbito de educación general, porque es área de experiencia consolidada y un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos (los propios del área, química, artes, matemáticas, etc., respectivamente) y, al igual que podemos hablar de la educación física, química, matemática, por ejemplo, como parte integrante de la educación general, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine -las artes- como partes integrantes de la educación general para el logro de finalidades específicas del contenido de las artes (Longueira, Touriñán y Rodríguez, 2019).

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

es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto del significado del área como ámbito de educación construido:

- El área cultural como ámbito 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 currículo 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, 2021a):

- 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.

Con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación y con fundamento específico en el sentido cultural y formativo de la educación es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto de las finalidades de la educación respecto del área cultural como ámbito de educación. Esas propuestas permiten identificar cada vez mejor la educación desde cada área cultural (matemática, literaria, física, geográfica, etcétera: en primer lugar, como *educación común* (ámbito general de educación, vinculado al desarrollo de valores derivados de los criterios de significado de 'educación'); en segundo lugar, como *educación específica* (ámbito de educación general vinculado al desarrollo de valores formativos derivados del sentido conceptual del área: qué es, qué sentido tiene en mi vida, en qué me mejora, cómo me forma su uso, etcétera) y en tercer lugar, como *educación especializada* (vinculada al desarrollo de valores teóricos, tecnológicos y prácticos propios de esa área como educación general, profesional y vocacional, según corresponda).

Y esto que acabamos de expresar marca de manera lógica el orden de relación entre las acepciones “ámbito general de educación” y “ámbito de educación general”, de la educación común y de la educación específica, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general obligatoria respecto de la educación con un área de experiencia cultural, no es sólo porque en cada caso sea factible considerarla como educación obligatoria para los educandos por los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino porque el área de experiencia cultural es primariamente ámbito general de educación (educación común) en el que el profesor debe de estar preparado para formar, desde esa experiencia cultural concreta, en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general (específica), lo es, porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación (común) y cumple, por tanto, las condiciones que se predicán de los ámbitos generales de educación (Touriñán, 2014a).

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

Cualquier área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y además de

contribuir a la educación común, como cualquier otra área de experiencia, es susceptible de ser considerada, como ámbito de educación específico, y también como ámbito de educación especializado de carácter vocacional y de desarrollo profesional.

Desde el sentido formativo de la educación, un área cultural es sustantivamente, “educación”, y eso quiere decir que en primer lugar se configura como un ámbito general de educación en el que tenemos que desarrollar valores educativos comunes desde esa experiencia cultural, imprimiendo por medio de la intervención pedagógica el carácter propio de toda educación y el sentido acorde a nuestro marco socio-histórico (Tourrián, 2014b). Y esto, desde el punto de vista del contenido educativo, quiere decir, básicamente, que cada área de experiencia da lugar a educación común, si manifiesta y logra los valores derivados de criterios de uso común, finalidad y carácter y sentido que son inherentes al significado de educación.

Pero, además, como toda educación singularizada desde un área cultural concreta (matemática, historia, literatura, etcétera) es adjetivamente “experiencia cultural especificada”, es decir ajustada a las características propias de esa área de experiencia cultural”, hay que conseguir que, en la educación obligatoria primaria y secundaria, el educando obtenga, no solo educación específica por medio del sentido conceptual del área y lo integre como forma de construirse a sí mismo en un entorno diverso de interacción, sino que también adquiera capacidad especializada de ser espectador crítico y activo realizador de manera incipiente de actividades y objetos culturales propios del área, con independencia de que en el futuro el educando elija o no esa área cultural como educación especializada de orientación profesional y vocacional.

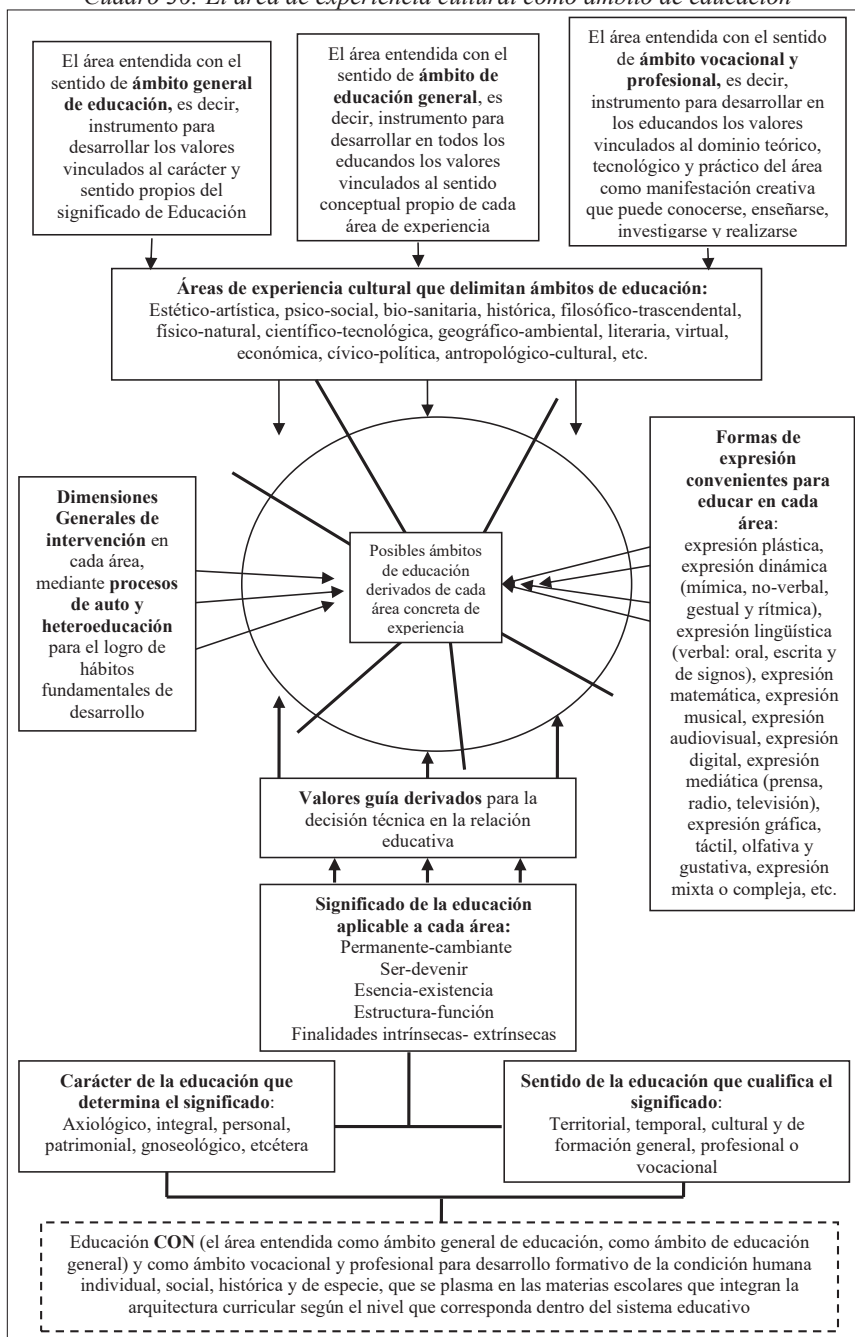
La triple acepción de área cultural como ámbito de educación, nos permite aumentar nuestra comprensión del distinto significado que corresponde a conocer un área, enseñar un área y educar con un área. Podemos saber arte, podemos enseñar arte y podemos educar “con” el arte, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido estético y artístico dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar artistas desde una perspectiva vocacional o profesional.

6.3. Construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural

Lo que acabamos de expresar en el epígrafe anterior marca de manera lógica el orden de relación entre las acepciones “ámbito general de educación” y “ámbito de educación general”, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general respecto de la educación con un área de experiencia cultural, no es sólo porque en cada caso sea factible considerarla como educación común de los educandos por los valores educativos singulares derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino porque el área de experiencia cultural es primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe de estar preparado para formar, desde esa experiencia cultural concreta, en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general, lo es, porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación y cumple las condiciones que se predicán de los ámbitos generales de educación (Tourinán, 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 (Tourinán, 2015a), la confluencia de carácter y sentido dan contenido al significado de ‘educación’ y de la confluencia del significado de educación y de las áreas culturales formativas en las materias escolares surge la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, que se materializa por medio de la relación educativa, en los ámbitos de educación que construimos, tal como reflejamos en el Cuadro 36.

Cuadro 36: El área de experiencia cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 665.

Las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de “educación”, junto con la acepción técnica de ámbito, posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación*. Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el logro de la competencia educativa común, específica y especializada, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de formación. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar “con”* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Cuadro 37).

Cuadro 37: Educar CON el área. El área de experiencia cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 673.

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

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

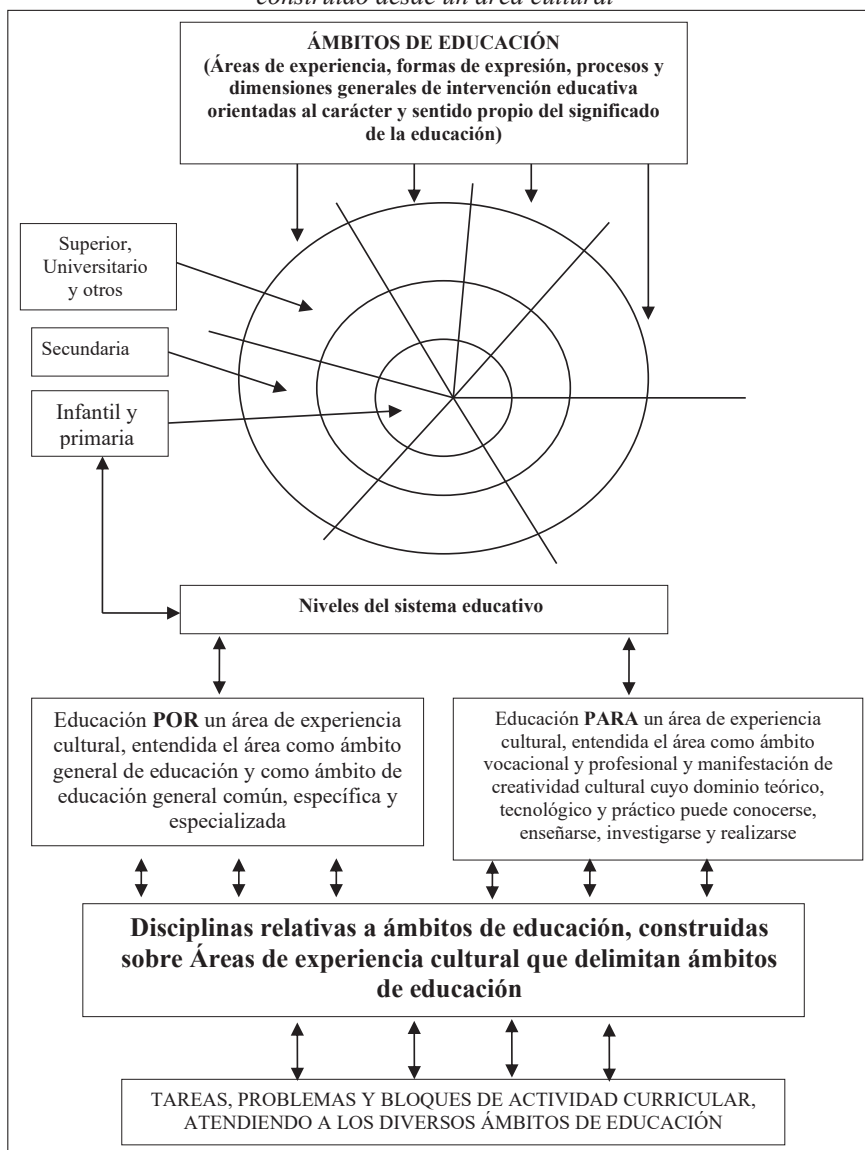
creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse de manera vocacional y profesional

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

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

Tal parece que, o estamos preparados para afrontar estos retos como educadores profesionales desde cada disciplina, o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre el educador y el enseñante. El peligro de la focalización disciplinar es olvidar que las disciplinas son los lugares privilegiados para la apropiación de los valores de la educación, si se reconstruyen como ámbito. Nuestro postulado final es que la educación se desarrolla con sentido interdisciplinar y de corresponsabilidad, y esto afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular ante la condición de experto gestor de espacios educativos en los que construye ámbitos de educación, tal como se refleja en el Cuadro 38.

Cuadro 38: La arquitectura curricular derivada del ámbito de educación construido desde un área cultural



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 690.

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

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

Es importante destacar esta tesis, porque su afirmación supone una conmoción en la validez del esquema “fin-medios”, pues hoy sabemos que la distinción medio-fin es una distinción de conveniencia. Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá a la actividad, tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin, cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad del profesional. En el esquema fin-medios se está imponiendo la organización vertical de los fines y de los agentes encargados de cumplirlos. El fin de la cúpula de la organización se convierte en algo externo para los diversos niveles de ejecución del sistema y se reduce al

mínimo la autonomía profesional en los niveles inferiores, pues los fines, ni se deciden en cada nivel, ni son orientadores, es decir, “fines-previstos”, sino “fines fijados” (Tourrián, 2014a). De manera concreta dice Dewey:

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

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

Si pensamos en áreas culturales como ámbitos de educación 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 áreas culturales 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 de educación”.

Está fuera de toda duda que el fundamento ético del estado de derecho y el valor educativo de la legislación justifican la competencia del Estado para proporcionar, en la educación general, formación sobre los valores educativos que legitiman y legalizan la Constitución y las leyes dictadas en su desarrollo. Pero, además, el carácter de responsabilidad compartida y derivada coloca a la formación, ya sea en perspectiva educativa transversal, ya sea en perspectiva educativa disciplinar, en una encrucijada de sentido interdisciplinar que afecta a familia, escuela y sociedad civil y sitúa a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular en el sistema educativo ante la condición del educador como experto en valores educativos y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados bajo el concepto de áreas culturales como ámbitos educativos.

6.4. Donde hay educación, hay riesgo: transformamos conocimiento en educación para educar al hombre y transformar la sociedad, si así lo decidiera

Hoy sabemos que transformamos conocimiento en educación para mejorar la educación y seguir educando al hombre y, si este así lo decidiera, poder transformar la sociedad; precisamente por eso hacemos el sistema educativo que hacemos, lo legitimamos y decidimos la orientación formativa temporal para la condición humana. No hay una respuesta única a la educación en crisis que sea válida en cualquier territorio. Unas veces se requieren cambios en los fines y otras veces en los medios, o en ambos. Unas veces son cambios de proceso, otras de producto y, en respuestas más perdurables, se requieren modificaciones de estructura organizativa. Unas veces, la educación apuntará

a cambios vinculados al eje calidad-equidad-libertad-excelencia, otras veces, apuntará al eje conocimiento-educación-innovación-desarrollo y otras al eje autonomía-participación-coordinación-compromiso, porque cada situación es distinta (Touriñán, 2014d).

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

No hay una propuesta definitiva territorial, siempre es axiológicamente relacional y debe conjugar el valor educativo y la vinculación pertinente a las expectativas que la sociedad dirige al sistema para afrontar la adversidad en tiempos de crisis y capacitar al educando para actuar educadamente en cualquier momento. Y, hoy en día, la relación entre política, justicia y verdad, pensando en el conjunto sociedad-poder-legitimación, exige prestar atención, no solo a la decisión política, sino también a la decisión técnica que fundamenta la verdad del contenido de la ley y a la acción propia de la sociedad civil que es agente moral con especificidad propia para velar por la justicia y el progreso social (Arendt, 1996; Touriñán, 2014c y 2017a, cap. 7).

Como ya he dicho en el epígrafe 5, toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. La educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple los criterios del significado de 'educación'. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante; porque ese es el reto fundamental y el riesgo más singular de la educación

El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción,

porque no basta con conocer para actuar. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada y esto quiere decir que pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación' en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades.

Todo eso es la consecuencia última de una búsqueda constante para definir y construir estructuras organizativas y de gestión que garanticen de forma eficaz la realización de los valores sustantivos del significado de la educación dentro de cada orientación formativa temporal. Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación (Touriñán, 2017a).

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación "consigo mismo", con "el otro" y "lo otro" en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere la tarea de educar como objetivo de responsabilidad compartida y derivada.

La solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias de su *desarrollo* en cada situación, de acuerdo con las oportunidades, asumiendo el riesgo y la certeza de que aprenderá a elegir su modo de vida que lo identifica y lo singulariza, porque no tiene que elegir lo mismo que yo (Touriñán, 2014c).

La formación, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso (Huberman, 1973). Libertad, porque hay que garantizar pedagógicamente en la orientación formativa la condición de agentes libres con derechos y libertades a educandos y educadores; innovación, porque hay que afrontar educativamente con nuevas propuestas los retos de la diversidad en la sociedad actual en relación con la orientación formativa temporal adecuada; compromiso, porque la intervención tiene que especificarse y cualificarse de acuerdo con lo que estamos dispuestos a asumir del significado de educación en cada orientación formativa.

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

Ahora bien, si somos coherentes con lo que hemos dicho en este texto, estamos en condiciones de afirmar que, con fundamento en el conocimiento de la educación, los profesionales de la educación ni son charlatanes opinímanos de la pedagogía, ni propagandistas de las ideas políticas, ni fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. Al contrario, son especialistas en hechos y decisiones pedagógicas que integran el concepto de ámbito en la arquitectura curricular y en el diseño educativo para determinar problemas y tareas educativas y justificar su intervención.

Desde la perspectiva mesoaxiológica, lo que hay que tener presente es que transformamos información en conocimiento y el conocimiento, a su vez, lo transformamos en educación. Y esto no es defender posturas cognitivistas, ni pensar que la educación se resuelve en conocimiento, sino insistir en que todo lo que se hace para educar exige conocimiento de aquello que educa, es decir, que valoramos como educativo lo que utilizamos para educar: transformamos el conocimiento en educación, porque no basta con conocer áreas culturales para educar, hay que ajustarlas a criterios de significado de educar y eso quiere decir, de acuerdo con los rasgos de carácter que determinan el significado de educación, que pasamos del conocimiento a la acción, afectando a todas las dimensiones generales de intervención identificadas en la persona educando como actividad común interna. Nada de esto se logra sin medios y el primer

medio en educación es la actividad común interna y externa de las personas (Touriñán, 2014a y 2016a).

El paso del conocimiento a la acción que se busca en cada relación educativa singular requiere interacción con el educando para que logre la concordancia entre valores y sentimientos, porque ese es el camino pedagógico para lograr que el educando realice algo (Touriñán, 2017a).

Yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica ejecución, interpretación, comprensión y expresión. No hay educación sin afectividad, es decir, sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos. La efectiva realización de la acción requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos. Y solo de ese modo llegamos a la realización de la acción que siempre implica ejecución, interpretación, comprensión y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva). La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Y esto se aplica a la acción del educador y a la acción del educando, como veremos con más detalle en el capítulo 2, al estudiar la relación educativa.

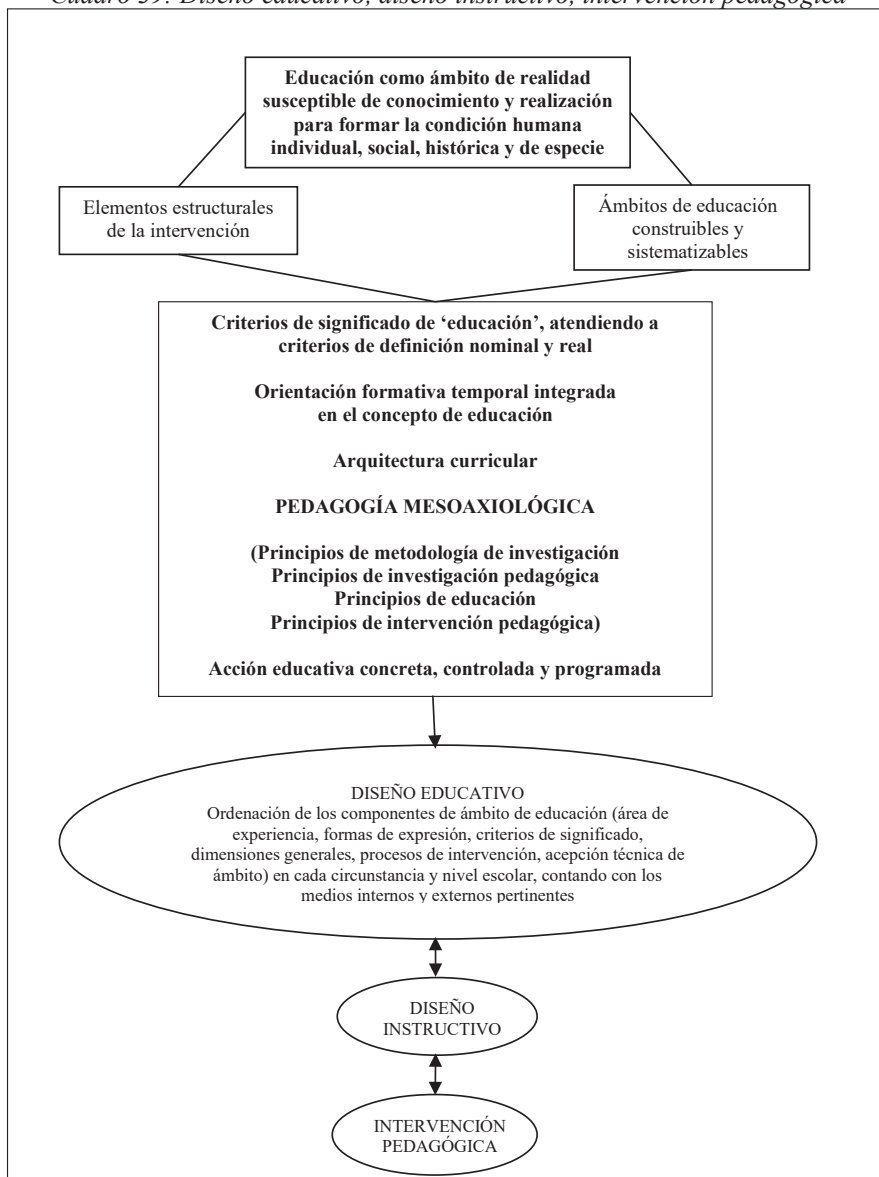
7. PARA EDUCAR, ADEMÁS DE ENSEÑAR, HAY QUE CONSTRUIR ÁMBITOS DE EDUCACIÓN, HACER EL DISEÑO EDUCATIVO Y GENERAR LA ACCIÓN CONCRETA, CONTROLADA Y PROGRAMADA EN CADA INTERVENCIÓN

Los educadores somos gestores del espacio de la relación educativa, porque cada espacio educativo se convierte en un escenario de ejecución de los procesos educativos, y porque el escenario educativo es tan singular que su creación y cuidado supone necesariamente integrar el espacio físico en el concepto “*ámbito de educación*” que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación y está vinculado al carácter y sentido de la educación y a la orientación formativa temporal que se diseña para formar la condición humana en la arquitectura curricular, contando con las áreas de experiencia cultural.

Conviene mantener la distinción entre área de experiencia cultural y ámbito de educación, porque con ello reforzamos la capacidad de hacer compatible no sólo la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, sino también el conocimiento de áreas culturales y el conocimiento de la educación, con objeto de responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas*. Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la experiencia educativa, ya que la educación tiene carácter y sentido propios. Cuando educamos, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Cómo se transforma el conocimiento en educación es una cuestión clave en el sistema educativo, cuya función no es sólo enseñar áreas culturales, sino educar CON las áreas culturales. Contribuir a fortalecer esta opción exige pensar en el significado de educación e integrar en el concepto la orientación formativa temporal para educar la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde la arquitectura curricular.

Desde esta perspectiva, la educación se configura como un proceso con *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter propio* que determina el significado de “educación” y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico, que cualifica el significado de “educación”, de manera tal que, en cada intervención, se manifieste la diferencia entre ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito educativo de carácter vocacional y profesional desde cada área cultural. Y esa diferencia no la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área cultural, sino la construcción rigurosa de ‘ámbito’ de educación asumido en el diseño educativo desde cada área de experiencia. Ese ámbito es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de ámbito de educación, sino que tenemos que ordenarlos racionalmente desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia y grado o nivel escolar (Cuadro 39).

Cuadro 39: Diseño educativo, diseño instructivo, intervención pedagógica



Fuente: Elaboración propia.

La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios adecuados para intervenir y el primero de esos medios es la actividad común, como hemos visto en el capítulo 3 de este libro.. El *diseño educativo* es ordenación de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito), para intervenir contando con los medios internos y externos adecuados en cada circunstancia y nivel o grado escolar.

El *diseño educativo* queda definido para mí en este trabajo como la ordenación racional (espaciotemporal) de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar. Y el primer medio necesario es la actividad común.

El concepto de diseño es polisémico y no ha nacido en educación. Es un concepto importado de otras disciplinas. Podría usarse de manera subalternada, es decir, subordinando su significado en educación a lo que dicen las ciencias que han creado el concepto. Pero eso significaría que la educación no tiene nada que añadir desde su significado propio y que el uso del concepto tal como se hace en otros ámbitos no distorsiona el concepto de educación y su significado. Y esto es lo que no es cierto. El concepto de diseño hay que ajustarlo a educación, hay que especificarlo para la educación.

El diseño conceptual de los ingenieros consiste en obtener solución a un problema a partir de especificaciones y necesidades. El diseño conceptual siempre trata con los atributos esperados del producto más que con sus características. En investigación, el diseño de investigación se entiende como el esbozo del proceso de investigación, tomando como punto de partida las asunciones filosóficas que el investigador trae al estudio del tema (Cresswell y Cresswell, 2018),

¿Qué pasaría si en educación nos centramos en el producto y no en las características del sujeto educando? Pues que haríamos la educación solo pensando en finalidades extrínsecas, no en las metas pedagógicas nacidas de los rasgos inherentes al significado de educar que determinan y cualifican la educación. Hablaríamos de CALIDAD EN la educación (proceso) y no de CALIDAD DE la educación (finalidades). No hablaríamos de EDUCACIÓN DE CALIDAD entendida como grado de adecuación y coherencia entre los

elementos de la estructura, proceso y producto y lo que se considera valioso educativamente hablando, que exige siempre ajustarse al significado de educar en cada intervención (SI(e)TE, 2021, pp. 93-120).

En España, el concepto de diseño se generalizó a partir del diseño curricular base del Ministerio, que define el Diseño como:

“El Diseño Curricular Base constituye el primer nivel de concreción de la propuesta curricular. Es responsabilidad de las Administraciones Educativas y debe llegar a los centros como un instrumento pedagógico que señala las intenciones educativas y orienta sobre el plan de acción que habría que seguir en los siguientes niveles de concreción y en el desarrollo del currículo. Estas funciones requieren que el **Diseño Base sea abierto y flexible**, pero también que resulte orientador para los profesores, y justifican, asimismo, su carácter **prescriptivo**. Estos tres rasgos básicos configuran la naturaleza del diseño en este documento.

El Diseño Curricular Base representa el grado máximo de apertura y flexibilidad de la propuesta curricular con el fin de posibilitar una amplia gama de adaptaciones y concreciones” (*Diseño curricular base*, MEC, 1989: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/912/19/0>).

Por eso el diseño es como un esbozo de racionalización de los componentes que hay que tener en cuenta. Es un esbozo del proceso a seguir desde el modelo. Vamos del método al modelo a través del programa, que, a su vez, operativiza el diseño (Touriñán, 2017a, cap. 3).

El diseño no es el modelo educativo, ni el método, ni el programa, ni el plan de estudios, ni la arquitectura curricular. El modelo se une a la orientación formativa temporal en el concepto de educación. 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. En Pedagogía hay que hablar de diseños DE educación en el sentido unificado de esbozo de proceso a seguir, centrado en los medios que vamos a utilizar para alcanzar metas pedagógicas. Educamos a las personas para que puedan decidir y realizar sus proyectos, no hacemos sus diseños de vida, ni vemos la educación como una ingeniería social que manipula objetos para lograr su producto diseñado. No hay objetualización del educando, cuando hacemos el diseño educativo ajustado a la perspectiva mesoaxiológica.

Hacer el diseño educativo, generar la intervención pedagógica y construir ámbitos de educación son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica. Construimos ámbitos de educación valorando las áreas de experiencia cultural como educativas. La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios adecuados. La actividad común y el conocimiento verdadero de la educación marcan la competencia técnica del profesional que realiza funciones pedagógicas.

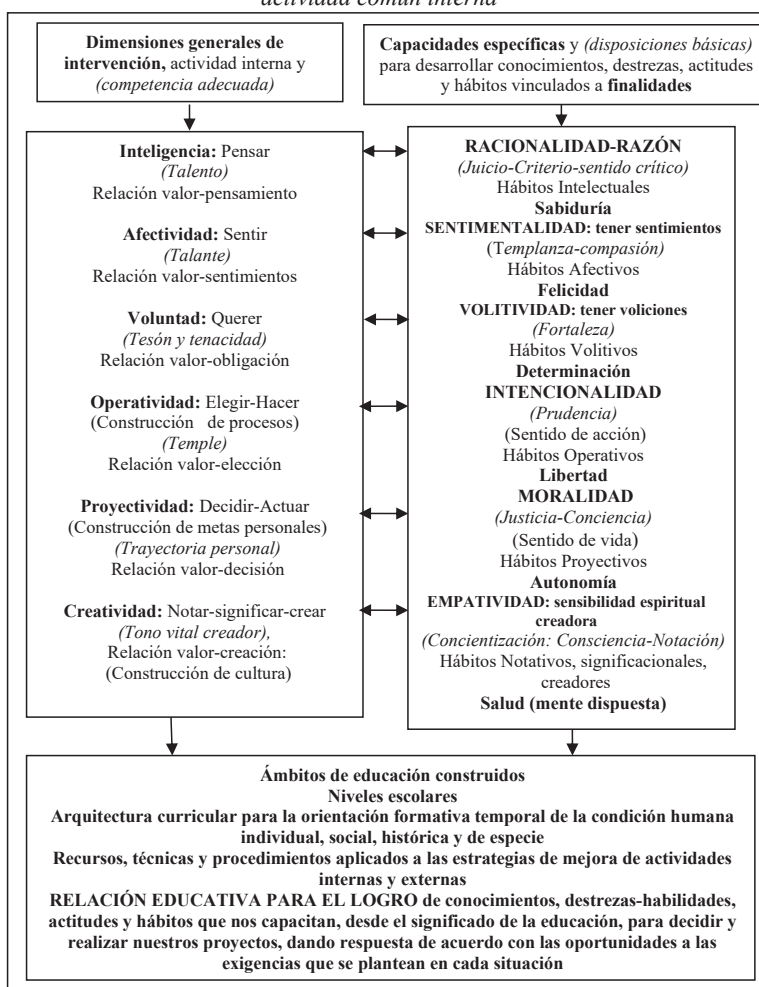
El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espaciotemporal de los elementos que hay que controlar en una acción (agentes, procesos, producto y medios) para lograr el resultado desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos (ver al final de este capítulo las plantillas diseñadas en los ANEXOS sobre ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos y relación principios-fines y rasgos de carácter y de sentido). En el programa se pueden ordenar (en objetivos, contenidos, actividades y evaluación) los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

Y para facilitar la tarea del profesional de la educación en todo este proceso de hacer el diseño educativo, construir el ámbito de educación y generar la intervención pedagógica hemos creado los *Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica* dentro de la línea de investigación *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación* que nosotros estamos aplicando en el proyecto PIIR-004 *Educación con las áreas culturales, Educere Area* (integración pedagógica de valores educativos comunes y específicos en la intervención desde el diseño educativo del ámbito de educación construido).

Diseño educativo y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el

diseño didáctico. El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar que no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención, orientada a desarrollar las competencias adecuadas para educar que se vinculan a la actividad común interna (Cuadro 40).

Cuadro 40: Competencias adecuadas para educar vinculadas a la actividad común interna



Fuente: Touriñán, 2015a, p. 286. Elaboración propia.

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para educar la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes -actores y autores- de nuestros propios proyectos. Estoy convencido de que esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía en la teoría de la construcción de ámbitos de educación (Tourriñán, 2012b, 2013c, 2014a, 2016a y 2017a; Tourriñán y Longueira, 2016 y 2018).

En Pedagogía tiene sentido afirmar que creamos conocimiento de la educación en cada ámbito, vinculando lo físico y lo mental, las ideas, las creencias, los hechos y las decisiones, estableciendo una relación entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creaciones, de manera que se desarrollen mediante la acción educativa concreta hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y creativos, en cada persona, es decir, para educar bajo una acción controlada y sistematizada por la mirada pedagógica que, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar y genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción ajustada a finalidades. Y esto tiene sentido en términos de definición real en la *acción educativa concreta*, que es la plasmación del paso del conocimiento a la acción en la intervención que realizamos para educar, atendiendo a la relación entre dimensiones generales de intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y finalidades de la educación, contando con los medios internos y externos convenientes para ello y de acuerdo con las oportunidades en cada circunstancia (Cuadro 41).

Cuadro 41: Elementos de la acción educativa concreta a partir de las dimensiones generales de intervención



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 678. Elaboración propia.

Desde el punto de vista de la definición real, “educar” exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. *Educ*ar es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad común interna y externa del educando, utilizando para ello los *medios internos y externos* convenientes, de acuerdo con las oportunidades (Cuadro 42).

Cuadro 42: Medios internos y externos vinculados a dimensiones, actividades, competencias, capacidades y disposiciones del educando



Fuente: Touriñán, 2015a, p. 319. Elaboración propia.

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

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

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los principios de intervención derivan de los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación nacen vinculados a criterios de definición nominal y al carácter y al sentido inherentes al significado real de 'educación'. El carácter propio del significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido inherente al significado real de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. El sentido de la educación cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y sentido se dice que toda acción educativa es de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y al mismo tiempo, de sentido territorial, durable, cultural y formativo. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a criterios de significado, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación derivados de criterios del significado fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen

su lugar propio en la realización de la *acción educativa controlada*, que es acción educativa ajustada a los principios de educación y de intervención derivados del significado de educación y de los elementos estructurales de la intervención, respectivamente; la acción educativa controlada es el resultado de tener visión crítica de nuestra actuación pedagógica, responde a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos (ver Cuadro 19, en el epígrafe 2.6 del cap. 4 de este libro).

Desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica se dice que la intervención obedece a principios de realidad y normatividad, de especificidad, especialización y competencia, de autoridad institucionalizada, de libertad compasiva, de actividad controlada, de dirección temporal, de significado y finalidad y de oportunidad organizativa. Son los principios de intervención pedagógica.

Desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común interna y de los de sentido inherentes al significado de educación, se dice que la educación obedece a principios de integración cognitivo-comprensiva (*comprensión cognitiva*), de integración afectivo-expresiva (*expresión y positividad dimensional*), de compromiso original autóctono (*autenticidad*), de sentido de acción coherente (*responsabilidad*), y sentido de vida individualizado (*identidad-idoneidad*), de integración creativa de signos y símbolos (*interpretación creativa*), de *socialización* en el territorio, de *progresividad temporal* en el perfeccionamiento, de *diversidad y diferenciación* cultural y de *interés* en la formación. Son principios de educación (Ver Cuadro 19, en el epígrafe 2.6 del capítulo 4 de este libro).

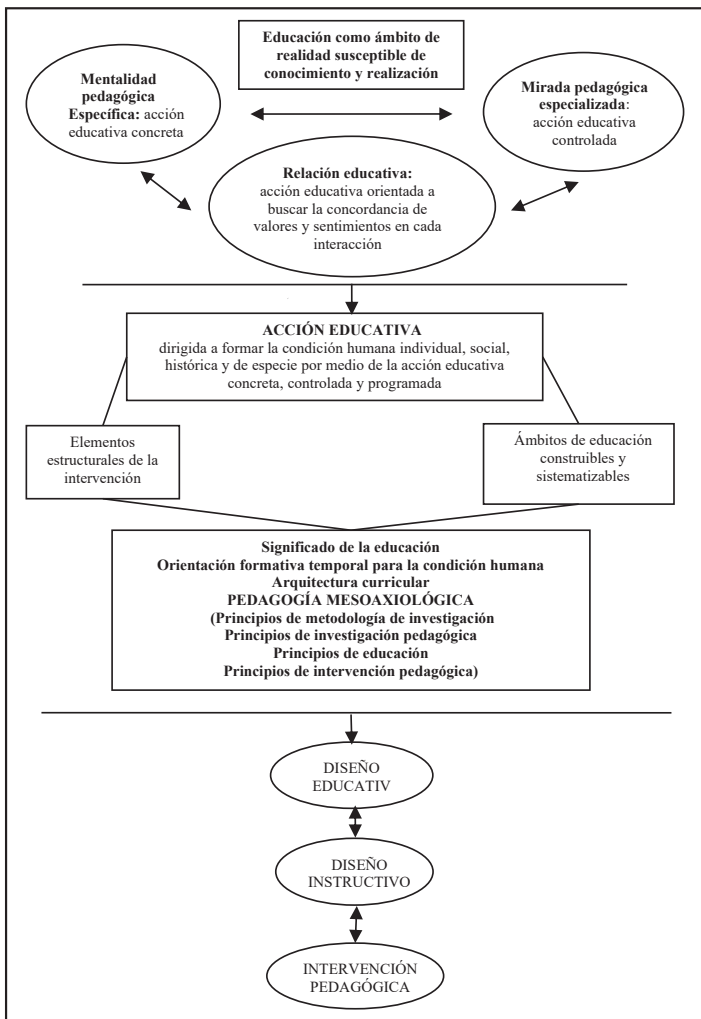
A su vez, desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación), se dice que la educación tiene *carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador* y obedece a principios de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

El objetivo es avanzar paso a paso entre los *componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad pedagógica* (el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa), que es la representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica establecida con el conocimiento de la educación, según la corriente de conocimiento asumida y entre los *componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción educativa* en tanto que acción (los agentes, los procesos,

los productos y los medios de la educación), para entender que el control de los elementos estructurales de la intervención exige ir del método al modelo a través del programa, si se quiere *construir con mirada pedagógica* (expresión de la visión crítica que el pedagogo tiene de su método y de sus actos ajustada a los elementos estructurales de la intervención pedagógica, combinando mentalidad y acción) la correspondiente *acción educativa programada*, que secuencia la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción desde la actividad común en la relación educativa (ver Cuadro 24, en el epígrafe 3.3 del capítulo 4 de este libro).

En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en *ámbito de educación*, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al carácter y sentido inherentes al significado de educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención, a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área y a la acepción técnica de ámbito de educación común, específica y especializada que se fije, según cuál sea su uso formativo. El ámbito de educación es cualquier área de experiencia convertida en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación, y se plasma en el diseño educativo que es previo al diseño instructivo en la acción educativa. Diseño educativo y diseño instructivo no son incompatibles, sino complementarios en la intervención pedagógica (Cuadro 43).

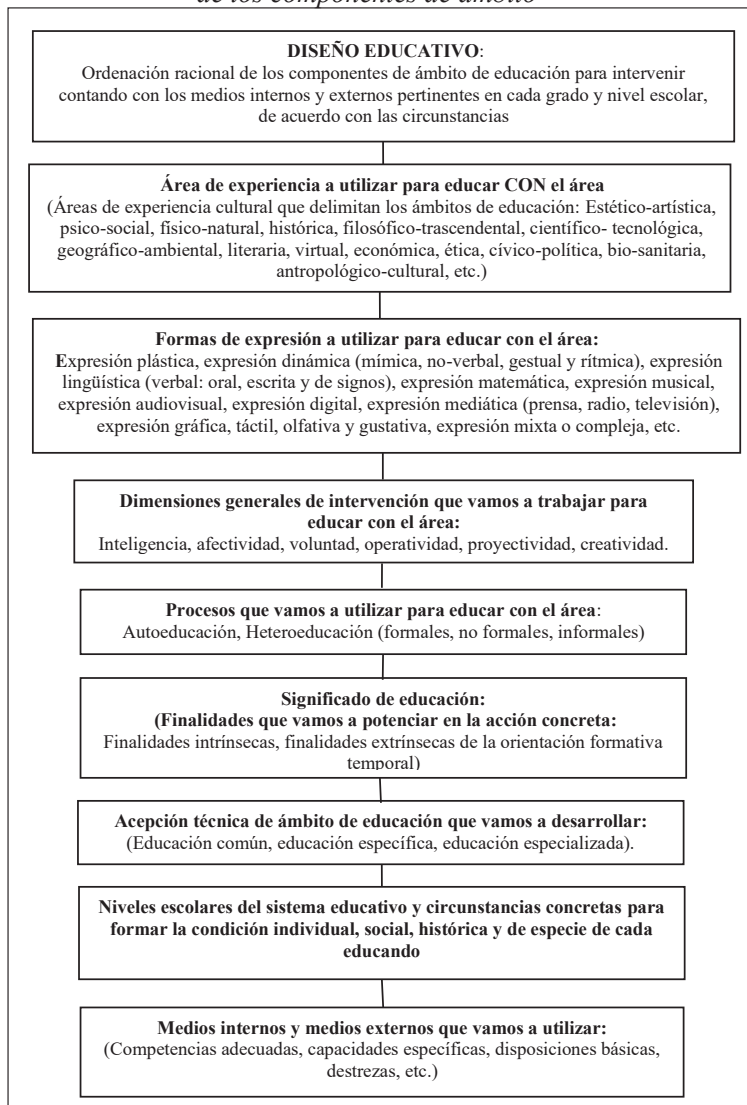
Cuadro 43: Mentalidad-Mirada-Diseño educativo-Intervención



Fuente: Touriñán, 2016a, pp. 863 y 960. Elaboración propia.

El diseño educativo y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica. Construimos ámbitos de educación, valorando las áreas de experiencia cultural como educativas. La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa). El diseño es ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar (Cuadro 44).

Cuadro 44: Elementos del diseño educativo a partir de los componentes de ámbito



Fuente: Touriñán, 2017a. Elaboración propia.

En perspectiva mesoaxiológica, como podemos ver en el Cuadro 27, que está integrado en el epígrafe 4 del capítulo 4 de este libro, el diseño educativo hace referencia al ámbito de educación y a la arquitectura curricular para responder a la función educadora en cada intervención pedagógica con los medios pertinentes. Ahora bien, así como el ámbito de educación, definido técnicamente, no es el espacio instructivo físico, sino el resultado de la valoración educativa del área de experiencia cultural que se utiliza para educar en el proceso instructivo, la arquitectura curricular no es el edificio físico dentro del cual educamos, ni tampoco se identifica con las materias escolares concretas de un plan de estudios, sino que se identifica con el conjunto de problemas y tareas educativas que tenemos que resolver en cada nivel escolar, atendiendo a la idea de educación común, específica y especializada que corresponde a cada área de experiencia convertida en ámbito de educación. La arquitectura curricular aporta al ámbito de educación el concepto de vertebración por niveles del sistema escolar y 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, a través de los problemas y tareas que se plantean y resuelven con el conocimiento de la educación y la política educativa.

Por su parte el diseño educativo añade al ámbito de educación y a la arquitectura curricular el valor de los medios en cada intervención. Por eso al diseño educativo le corresponde ordenar los componentes de ámbito para intervenir en cada nivel educativo, contando con los medios internos y externos convenientes. El diseño añade a la arquitectura curricular y al ámbito de educación, la ordenación de los medios.

El diseño se operativiza mediante el programa que es ordenación espaciotemporal de los elementos estructurales que hay que controlar en una acción para lograr el resultado, 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.

8. CONSIDERACIONES FINALES: DE LA PEDAGOGÍA GENERAL A LAS PEDAGOGÍAS APLICADAS, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA, PARA EDUCAR

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

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

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica. Y hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación (Herbart, 1806; Dilthey, 1965; Nohl, 1968; Touriñán, 2014a).

La pedagogía es conocimiento de la educación y transforma la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar los valores propios del significado

de “educación” para aplicarlo a cada área de experiencia cultural desde las funciones pedagógicas (Cuadro 45).

Cuadro 45: Valores agrupados por rasgos de carácter y sentido de educación

Agrupación de valores educativos comunes por rasgos definitorios del significado de educar	Valores propios de cada tipo
INTELECTUALES (Actividad interna relacionada: pensar) Carácter gnoseológico de educación (valores de la comprensión cognitiva)	Relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias. Valores vinculados al talento, la racionalidad, a las ideas y a las formas de pensar del hombre y a la articulación de valores pensados y creídos con la realidad. Son valores que reflejan sabiduría, conocimiento y sentido crítico. Son valores tales como: Atención, selección, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión, Argumentación, racionalidad, criterio, juicio, etc.
AFECTIVOS (Actividad interna relacionada: sentir, sentimientos) Carácter integral de educación (valores de la expresión afectiva positiva)	Relación valor-sentimiento. Valores vinculados al talante, la emoción, sentimientos, afectos, pasiones, y actitudes respecto del yo, el otro y lo otro. Reflejan la experiencia sentida del valor, felicidad, apego, templanza, compasión y positividad. Son valores tales como: Interés, satisfacción, Polarización, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, Compasión etc.
VOLITIVOS (Actividad interna relacionada: querer) Carácter personal de educación (valores de la autenticidad y el compromiso original autóctono)	Relación valor-obligación. Valores vinculados a la capacidad de determinación de los seres humanos para comprometerse con las reglas, las normas y lo decidido. Son valores que forjan la resistencia de ánimo para soportar el esfuerzo, la adversidad y demorar la recompensa, impidiendo, con coraje, quebrar la voluntad. Son valores que reflejan el tesón, la determinación y fortaleza de la persona. 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 (valores de la responsabilidad y el sentido de acción coherente)	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 (valores de la identidad la individualización-y el sentido de vida idóneo)	Relación valor-decisión. Valores vinculados a la construcción de metas y al sentido de vida. Se ocupan de la capacidad humana de justificar decisiones y proyectos. Desarrollan sentido de identidad e individualización. Son valores que reflejan autonomía, trayectoria personal, moralidad, sentido de vida idóneo y de justicia y conciencia moral. Son valores tales como: Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, identidad e individualización, Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa, justicia, autonomía, idoneidad, conciencia moral, etc.
CREATIVOS, INNOVADORES (Actividad interna relacionada: crear, simbolizar) Carácter espiritual de educación (valores de la interpretación creativa de símbolos)	Relación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental. Valores vinculados a la construcción de cultura y signos. Permiten interpretar y simbolizar la realidad de manera creativa e innovadora en cualquiera de los ejes de creatividad humana. Son valores de la construcción de cultura que reflejan tono vital creador, sensibilidad espiritual creadora (empatividad), 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 trascendencia, sentido de religación, sentido estético, etc.

DE LA DIVERSIDAD CULTURAL (categoría conceptual de sentido pedagógico: género) (Valores de la diversidad y la diferenciación)	Se vinculan al sentido de diversidad y diferencia, respecto del yo como distinto del otro y de lo otro. Son valores vinculados a la diversidad cultural. Son valores vinculados a la interacción cultural, a la mediación y a la penetración cultural. Son valores que reflejan 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) (valores de la socialización territorializada)	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro en espacios de interacción. Su eje son las relaciones personales (inter e intra) de convivencia e interacción de identidades en cualquiera de sus formas de cualificación y especificación. Son valores que se vinculan 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) (valores de la progresividad temporal del perfeccionamiento)	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro, respecto de lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad y la progresividad del perfeccionamiento, la temporalidad, la duración y la historia de acontecimientos, acciones y actos y el 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 (Valores de formación interesada el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores vinculados a la formación interesada. Se trata de formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, bajo la idea de formación interesada. La formación como diferencia específica requiere respetar el interés de cada agente que tiene que llegar a decidir y realizar sus proyectos, como agente actor y autor de ellos. En la formación interesada, 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 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. Elaboración propia.

Las funciones pedagógicas son funciones diferenciables entre sí; se diversifican, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes.

En todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción se dan siempre tres tipos de funciones: docencia, investigación y funciones de técnico de intervención en el ámbito específico de la acción. Si pensamos en las artes, como ejemplo, distinguimos claramente, la función de docencia en artes, la de investigación en artes, la de técnico de apoyo a la realización de un arte (como el gerente de auditorio o el director de festival, entre otros) y la de técnico especialista en la realización de un arte (como el músico-instrumentista o el director de orquesta, por ejemplo).

En relación con la educación, hace años que propuse para estas categorías las denominaciones de funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación que siguen siendo válidas (Tourinán, 1987b y 2015a):

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

Cabría pensar que debiera añadirse la *función educadora* al cuadro de funciones pedagógicas, porque no es lo mismo educar que enseñar. Educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Ahora bien, dado que hablamos de funciones pedagógicas en sentido estricto, debemos mantener la diferencia

entre Pedagogía y educación y, precisamente por esa distinción, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos (Tourrián, 2020a, 2020b y 2013c; Ibáñez-Martín, 2017).

La distinción realizable entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación como profesionales distintos de los profesionales del sistema educativo. Respecto de esta cuestión, hemos de decir que en el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, conductores, cocineros, arquitectos, etc. Estos profesionales reciben con propiedad la denominación de *profesionales del sistema educativo*, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo aplicando su conocimiento especializado sobre las cuestiones específicas del sistema educativo: el comedor escolar, la salud, el transporte, los edificios, etc. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de *profesionales de la educación*; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión, su conocimiento especializado, es el conocimiento de la educación. “*Profesionales del sistema educativo*” y “*profesionales de la educación*” son dos expresiones distintas con significado diferente; y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto sólo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado (Ver Anexo 5).

Los profesionales de la educación realizan *funciones de docencia*, *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* y *funciones de investigación*, siempre con el objetivo último de educar en cada una de ellas, tal como hemos precisado en este capítulo primero. Las *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* son funciones referidas siempre a la intervención pedagógica, no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta; su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento de este y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia educativa o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo. Las funciones

pedagógicas de apoyo al sistema educativo responden a la diferencia entre conocer, enseñar y educar y son, como en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción (caso de la educación), de dos tipos: el técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) y el técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, por ejemplo).

Y esta afirmación, que acabamos de hacer, no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de reconocer que en cualquier función pedagógica se incluyen competencias educativas, pues por principio de definición nominal y por principio de finalidad en la actividad que hemos visto en el epígrafe 3, ejercemos funciones pedagógicas y eso quiere decir que lo son, porque usan el conocimiento de la educación para educar: no se trata de enseñar, investigar y apoyar cualquier cosa, sino de enseñar, investigar y apoyar lo que educa. *En este discurso, la función educadora está presente como cualidad y objetivo en las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, que son tres funciones pedagógicas distintas entre sí* (Tourinán, 2020d).

Hoy tenemos conocimiento de la educación suficiente para determinar con autonomía funcional el fundamento de las finalidades y de la acción pedagógica en principios de educación y en principios de intervención derivados. Los principios de educación fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y controlada. Y a todo esto contribuye la Pedagogía General.

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido, si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformada en

una influencia educativa, atendiendo al conocimiento de la educación y a los principios que fundamenta.

Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera).

La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como “*ámbito de educación*”, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación. En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) y *mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención). La pedagogía mesoaxiológica es comprensión del medio valorado como educativo; es conocimiento de la educación, en perspectiva mesoaxiológica, que hemos resumido en el cuadro 27, integrado en el epígrafe 4 del capítulo 4 de este libro.

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

La educación, como ya hemos visto, es actividad. La educación se ajusta al criterio de finalidad: la actividad educativa es “educativa”, porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de definición del término. Atendiendo a lo que hemos desarrollado en este capítulo, la finalidad de la educación, es, por definición, que el educando adquiera en el proceso educativo conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear: construir simbolizando) y externa (juego, trabajo, estudio, intervención, exploración y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación. Educar es, por una parte, una tarea y un resultado orientado al uso y construcción de experiencia valiosa y a elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos. Y, por otra parte, desde la Pedagogía, educar es también un proceso que realiza el significado de la educación en cualquier ámbito educativo construido, desarrollando y usando 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, contando con los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades.

Esa es la competencia que hay que lograr, porque el sistema educativo está definido en las leyes para educar y no solo para enseñar. Estamos ante una alternativa que coloca en el primer plano a las finalidades orientadas a optimizar el significado de educación, que atiende a las finalidades intrínsecas y extrínsecas y que asume la orientación formativa temporal para la condición humana. Y esto resalta la evidente necesidad en la formación de profesores de prepararlos para valorar educativamente cualquier medio que vayan a utilizar para educar. En definitiva, resalta la necesidad de capacitar a los profesores, en tanto que pedagogos, en la perspectiva mesoaxiológica, para construir ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural, generar el diseño educativo de la actuación y realizar intervención pedagógica correspondiente, sabiendo cuánto de educación común y específica hay en su intervención y cuánto de diseño educativo y de ámbito de educación están cumplimentando en cada intervención con el área de experiencia utilizada (Ver Anexos 1, 2, 3 y 4).

En mi opinión, la *Pedagogía es Mesoaxiológica*: educamos CON las áreas culturales y, con fundamento en la decisión técnica que es la que me permite valorar el área cultural como educativa, construyo el ámbito de educación común, específico y especializado que corresponda, genero el diseño educativo apropiado y realizo la intervención pedagógica requerida en forma de acción concreta, controlada y programada.

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

Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a nuestra disciplina científica, la Pedagogía, que forma parte de una carrera en tanto que disciplina a enseñar, a investigar y de investigación. La decisión afecta a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a los focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los Departamentos, constituidos también desde el concepto de área de conocimiento, depende la formación de profesionales e investigadores con mentalidad y mirada pedagógicas para construir ámbitos de educación con las áreas de experiencia que se utilizan como instrumento de educación.

Aunque origen y desarrollo administrativo de un campo no se confunde con desarrollo científico de un campo, es obvio que este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento, la docencia y en el fomento de la investigación que no responden sólo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos.

En nuestros días los políticos dicen con frecuencia “nuestra asignatura pendiente es...” y como solución acuden frecuentemente a la frase “tenemos que hacer más pedagogía con los ciudadanos”. Usar esos términos pedagógicos no es hacer pedagogía, aunque reflejan el uso metafórico de la pedagogía. En este

caso, ese uso de los términos por parte de los políticos quiere decir que, ante un pensamiento formulado y extendido, no hay contra-discurso para explicar su verdad o criticarlo, o dar ejemplo; pero en ningún caso quiere decirse con ese uso que los políticos están defendiendo la carrera de pedagogía y blindando su futuro.

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

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

También estoy convencido de que, como carrera, el futuro de la Pedagogía está vinculado a la necesidad social de calidad de la educación. La calidad de educación es una necesidad social y se configura como un objetivo posible y necesario (Tourriñán, 2021c, 2016a y 2017a; SI(e)TE, 2018, 2019 y 2021). La respuesta educativa afecta a la realidad interna y externa del educando en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades, y dado que cualquier respuesta no es igualmente valiosa ni ajustada al significado de educación, inexorablemente tenemos que hacer frente a problemas de valorar la calidad en cada acción educativa. Y eso quiere decir que el futuro de la Pedagogía depende de que esa relación se haga constante y patrimonial por parte de los pedagogos.

Es un hecho que el futuro de la Pedagogía como carrera depende de su profesionalización y del profesionalismo y, en esa cuestión, la Pedagogía del futuro juega un papel necesario respecto de la relación constante y patrimonial con la educación de calidad, ya sea educación común, educación específica o educación especializada.

En resumen, en perspectiva mesoaxiológica, transformar información en conocimiento y este conocimiento en educación exige entender la relación

que hay entre el conocimiento de la educación y el concepto de educación, a fin de adquirir competencia para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención, de manera que la función de educar sea vista también como competencia técnica que se ejerce en cada caso con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada. La perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados (esta perspectiva mesoaxiológica, sus postulados y fundamentos, tienen Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/661 y efectos de 25 mayo 2022):

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 nos producen es buscada en cada actuación para lograr el paso del conocimiento a la acción
3. *La función pedagógica es técnica, no política,* aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo
4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica,* atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención

5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención.* Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

A la tarea de construir ámbitos de educación, hacer el diseño educativo y generar intervención, aplicando la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía, se dedican los contenidos de este capítulo, desarrollando argumentación fundada en el conocimiento de la educación para poder entender que la construcción de ámbitos, la intervención pedagógica y el diseño educativo son decisiones técnicas del pedagogo, fundamentadas con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada.

9. VOCABULARIO TÉCNICO ESPECÍFICO

1. La *mentalidad pedagógica* es comprensión de la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción, es representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. La mentalidad pedagógica, por ser como es, cualifica el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa, que son parte de los componentes estructurales de la intervención.
2. La *mirada pedagógica*, que es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica, se corresponde con la expresión de la visión crítica de su método y de sus actos fundada en criterios de significado de educación y en criterios de intervención pedagógica. La mirada pedagógica establece la visión crítica desde principios de intervención y principios de educación, derivados, respectivamente, de los elementos estructurales de la intervención y de los criterios de definición inherentes al significado de educación.

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

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

4. *Diseño educativo* y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el diseño didáctico. El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar que no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del ‘ámbito’ de educación en el diseño educativo de cada intervención.

La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios adecuados. El diseño es ordenación de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito) para intervenir. El diseño educativo propicia la relación educativa ajustada a los elementos estructurales de la intervención en cada acción pedagógica singular para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie.

El diseño educativo es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Y para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de 'ámbito de educación', sino que tenemos que ordenarlos racionalmente desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia y nivel escolar.

El *diseño educativo* queda definido para mí en este trabajo como la ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir, contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y nivel escolar del sistema educativo.

El diseño educativo añade al ámbito de educación y a la arquitectura curricular el valor de los medios en cada intervención. Por eso al diseño educativo le corresponde ordenar los componentes de ámbito para intervenir en cada nivel educativo, contando con los medios internos y externos convenientes. El diseño añade a la arquitectura curricular y al ámbito de educación, la ordenación de los medios.

El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espaciotemporal de los elementos que hay que controlar en una acción para lograr el resultado desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos. En el programa se pueden ordenar los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

5. La *arquitectura curricular* como concepto no se refiere a las materias escolares sino a los niveles del sistema educativo en los que podemos agrupar las tareas a realizar y problemas a resolver en cada área de experiencia transformada en ámbito de educación, dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana que oferta el patrón o modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

La arquitectura curricular añade al ámbito de educación la vertebración, organizada en niveles y grados, del sistema escolar y del sistema educativo con el sistema cultural, utilizando como elemento de categorización los problemas y tareas que se plantean y resuelven con el conocimiento de la educación y la política educativa. para el logro de la educación de calidad, haciendo viable la ciudad educadora y la ciudad creativa. Ni es un diseño instructivo, ni es un diseño curricular. Y, a su vez, el diseño educativo añade a la arquitectura curricular la ordenación de medios en cada intervención.

6. La *acción educativa concreta* es la plasmación del paso del conocimiento a la acción en la intervención que realizamos para educar, atendiendo a la relación entre dimensiones generales de intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y finalidades, contando con los medios internos y externos convenientes para ello de acuerdo con las oportunidades en cada circunstancia. La acción educativa concreta es la materialización de la relación teoría-práctica en cada interacción. La acción educativa concreta se vincula a la mentalidad pedagógica específica.
7. La *acción educativa controlada* es la acción educativa ajustada a los principios de educación y de intervención derivados del significado de educación y de los elementos estructurales de la intervención, respectivamente. La acción educativa controlada es el resultado de tener visión crítica de nuestra actuación pedagógica, responde a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos. La acción educativa controlada se vincula a la mirada pedagógica especializada.

8. La *acción educativa programada* es la que secuencia en la relación educativa la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción desde la actividad común. La acción educativa programada se vincula a la relación educativa.
9. La *función pedagógica*, que es específica y especializada, se define como el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias específicas adquiridas con el conocimiento de la educación a modo de núcleo pedagógico formativo. La función pedagógica se vincula a los medios internos y externos que utilizamos para educar en cada ámbito de educación construido.
10. La *intervención pedagógica* es acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento verdadero de la educación en cada situación. La intervención se vincula al diseño educativo.
11. La *corriente* del conocimiento de la educación es la representación mental de cómo se entiende el conocimiento de la educación.
12. Las *disciplinas* son sistematizaciones del conocimiento de la educación, atendiendo a criterio ontológico y epistemológico.
13. Las *focalizaciones* son los aspectos del problema a estudiar que enfatiza una disciplina.
14. La *relación educativa*, es la interacción de identidades que realizamos para educar, es la puesta en escena de la interacción. En la relación educativa se plasma el paso del conocimiento a la acción, escenificando en la interacción la concordancia de valores y sentimientos en cada caso concreto.
15. La Pedagogía es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque el conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento basado en decisiones técnicas, la *decisión técnica* es elección de fines y medios dentro de un ámbito determinado de necesidades, el criterio de decisión es técnico, porque *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación

como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito). Es tecnoaxiológica, porque adopta decisiones técnicas y se funda en decisiones técnicas, es decir, es tecnoaxiológica porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige (el ámbito de educación). Además, la Pedagogía es mesoaxiológica, comprende cada medio valorándolo como educativo; es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como “*ámbito de educación*”, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación. En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) y *mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención).

Es mi opinión que, en perspectiva mesoaxiológica, la función de educar exige relacionar por pares, de manera ajustada y fundada, esos grupos de términos: /// acción educativa programada; acción educativa concreta; acción educativa controlada; medios internos y externos; diseño educativo/// relación educativa; mentalidad pedagógica específica; mirada pedagógica especializada; función pedagógica; intervención pedagógica (Tourrián, 2020a y 2021b).

El diseño educativo, la intervención pedagógica y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica. Construimos ámbitos de educación valorando las áreas de experiencia cultural como educativas. La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios adecuados. El diseño es ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar.

El diseño es un paso intermedio de concreción de modelo y ámbito de educación respecto del programa elaborado para intervenir; el programa es

la operativización del diseño y el diseño ajusta el ámbito a los medios. Para nosotros el diseño no es el modelo educativo, ni el método, ni el programa, ni el plan de estudios, ni la arquitectura curricular. El modelo se une a la orientación formativa temporal. El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar.

El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espaciotemporal de los elementos que hay que controlar en una acción (agentes, procesos, producto y medios) para lograr el resultado desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos (ver, más adelante, las plantillas diseñadas en los ANEXOS sobre ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos y relación principios-fines y rasgos de carácter y de sentido). En el programa se pueden ordenar (en objetivos, contenidos, actividades y evaluación) los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

Y para facilitar la tarea del profesional de la educación en todo este proceso de hacer el diseño educativo, construir el ámbito de educación y generar la intervención pedagógica hemos creado los *Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica* dentro de la línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y *construcción de ámbitos de educación* que nosotros estamos aplicando en el proyecto PIIR-004 *Educación con las áreas culturales Educere, Área* (integración pedagógica de valores educativos comunes y específicos en la intervención desde el diseño educativo del ámbito de educación construido), que especificamos con detalle en el epígrafe siguiente.

10. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN (PROYECTO: CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN, “EDUCERE AREA”, EDUCAR CON EL ÁREA CULTURAL) Y CUESTIONARIOS DE PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA (2ª FASE)

Pedagogía mesoaxiológica quiere decir valorar como educativo el medio o contenido que se utiliza en la enseñanza, ajustándolo a criterios de

significado de educación para construir el ámbito de educación y hacer el diseño educativo correspondiente.

Al ajustarlo a criterios educativos construimos el ámbito de educación y nos ponemos en condiciones de educar con el área de experiencia cultural correspondiente a nuestra materia escolar (Historia, literatura, artes, etcétera). El **ámbito de educación** es el resultado de valorar el área de experiencia como educación. Al construir el ámbito de educación generamos los valores educativos del ámbito, que, desde el punto de vista técnico, pueden ser valores comunes, específicos y especializados.

Cada ámbito de educación es construido para generar valores educativos por medio de la **acción educativa concreta, controlada y programada en cada intervención pedagógica**. La intervención pedagógica reclama en cada puesta en escena de la relación educativa, mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y ejercicio de la función pedagógica.

Para intervenir, y dado que conocer, enseñar y educar no significan lo mismo, no solo hay que tener diseño instructivo, hay que llegar a implementar **el diseño educativo**. Diseño educativo y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el diseño didáctico.

El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar que no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención.

El diseño educativo es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Y para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de 'ámbito de educación', sino que tenemos que ordenarlos racionalmente desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada

circunstancia. *El diseño educativo, la intervención pedagógica y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica.*

La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios internos y externos convenientes. El diseño es ordenación racional de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito) para intervenir. El diseño educativo propicia la relación educativa ajustada a los elementos estructurales de la intervención en cada acción pedagógica singular para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie.

La línea de investigación *pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación* tiene por objetivo construir ámbitos de educación, desarrollar el diseño educativo del ámbito y generar intervención derivada. El diseño educativo atiende al significado de la educación y utiliza la actividad común del educando y los medios internos y externos convenientes para crear valores comunes, específicos y especializados de cada ámbito, integrándolos en la intervención pedagógica.

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

El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espacio temporal de los elementos estructurales que hay que controlar en una acción para lograr el resultado desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos. En el programa se pueden ordenar los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

En la actualidad estamos trabajando la línea de pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos en grandes áreas de experiencia cultural en las que ya tenemos resultados publicados: Artes y educación; música, afectividad, emprendimiento; educación para el desarrollo; desarrollo cívico,

interculturalidad, migraciones; educación electrónica; museos, cine, cultura, historia del arte, educación de mayores-pedagogía gerontológica; conocimiento de la educación e intervención pedagógica.

Esta línea de investigación es susceptible de proyectos replicables de pedagogía aplicada por áreas de experiencia cultural desde los fundamentos de la pedagogía mesoaxiológica. Los proyectos estarían orientados a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, hacer el diseño educativo y generar la intervención derivada. Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación al área de experiencia cultural “elegida”. Este mismo enfoque puede hacerse para diversas áreas de experiencia cultural que forman parte del currículum. En cada uno de los proyectos realizables bajo este enfoque se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores específicos del área cultural y valores comunes de educación para el diseño educativo del ámbito y la intervención.

Hoy tenemos conocimiento de la educación suficiente para determinar con autonomía funcional el fundamento de las finalidades y de la acción pedagógica en principios de educación y en principios de intervención derivados de los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de ‘educación’. Los principios de educación fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y controlada. Y a todo esto contribuye la Pedagogía General.

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido, si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformada en una influencia educativa, atendiendo al conocimiento de la educación y a los principios que fundamenta.

Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva

de los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera). A la Pedagogía le corresponde formar en esta mentalidad, ajustándose al conocimiento de la educación para poder educar con las artes, que es ámbito de educación y por tanto sustantivamente educación y adjetivamente artística.

En RIPEME (Red internacional de Pedagogía mesoaxiológica), desde REDIPE (Red iberoamericana de Pedagogía), hemos puesto en marcha, dentro de la línea de investigación, el proyecto *PIIR 004, Construcción de ámbitos de educación, Educar con el área cultural, Educere Area* (Valores específicos y valores comunes de educación con un área cultural; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito). Es un proyecto enfocado al desarrollo de educar CON las áreas culturales y su contenido responde, en su origen, a la aplicación de dos Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica: Cuestionario I, secciones 1 a 4, para determinación del ajuste de la materia escolar instructiva al significado de ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos y Cuestionario II, sección 5, para elucidación positiva de actitudes que predisponen a la concordancia valores-sentimientos en el paso del conocimiento a la acción.

El proyecto *Educere Area* se integra en la línea de investigación *Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación* que desarrolla 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 ámbito¹.

¹ Se puede acceder al PDF de presentación del Proyecto, de la Línea de investigación que nutre y fundamenta al proyecto y de los Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica (Primera Fase, 2017) en http://dondestalaeducacion.com/files/9715/5532/8702/Proyecto_Educere_Area-Linea_Invest_PMyCAE.pdf

Se puede acceder a la información general acerca del Grupo desde la sede electrónica del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela, en el que está integrado y cuya sede electrónica es <http://www.usc.es/gl/departamentos/pedagogia-didactica/terceira.html> (fecha de consulta 24.04.2019). También se puede consultar la producción del Grupo en la página institucional de la Universidad de Santiago de Compostela, dedicada a los Grupos de Investigación <http://www.usc.es/gl/investigacion/grupos/texe/>.

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

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

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

Bajo este enfoque, y atendiendo al ejemplo elegido, se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores educativos específicos del área cultural “*artes*” y valores educativos comunes para el diseño educativo del ámbito de educación “*artes*”. Se trata de la construcción rigurosa del ámbito de educación “*artes*” y de generar su diseño educativo para dar significado pleno a la expresión Educar CON las artes en cada intervención. La educación artística, siguiendo con el ejemplo, (o la de cualquier otro área) es sustantivamente educación y por tanto las artes deben contribuir al desarrollo y formación de

valores comunes de toda educación, vinculados al significado de educar.

Siguiendo con el ejemplo del área “Artes”, la educación artística es también adjetivamente artística y por tanto, las Artes deben contribuir al desarrollo y formación de valores específicos derivados de las artes como área de experiencia que tiene un sentido conceptual propio. Las artes significan y son valiosas como tales para mejorar al hombre y su capacidad de decidir y realizarse. Las artes pueden lograr desarrollo de valores específicos desde la actividad artística, distintos de los que se consiguen desde otras áreas de experiencia cultural (química, Literatura, matemáticas....); se trata de aprender a sentir las artes y apreciar su valor como actividad y como función; por eso son valores del sentido conceptual del área que nos mejoran como personas.

Los valores específicos de educación con un área se distinguen de los valores especializados propios de la educación profesional de una determinada área (en este ejemplo, área de actividad artística). No se trata de hacer profesionales de las artes y educar en los valores profesionales de las artes. Los valores específicos están vinculados a las funciones atribuibles a las artes como ámbito cultural (qué es un arte, para qué sirve y cómo hacer a las personas sensibles al arte, ser espectador sensible a las artes y amantes de las artes aunque no vayan a ser profesionales). La función educadora de las áreas tiene un peso determinante y al valor específico de esa función es a lo que se dirige esta otra parte del proyecto; buscamos el lugar apropiado de la integración pedagógica de esos valores educativos, comunes y específicos, en el diseño educativo para generar la intervención pedagógica desde la relación educativa, estableciendo la concordancia de valores y sentimientos en cada caso de intervención, desde la actividad común.

La fortaleza y la viabilidad de esta propuesta centrada en la expresión “Educar CON el área cultural” reside en:

- La distinción entre conocer, enseñar y educar
- La diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo
- La posibilidad de construir el ámbito de educación correspondiente a la materia escolar
- La integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de cada área cultural, estableciendo la concordancia

valores-sentimientos que permite pasar del conocimiento a la acción en cada interacción por medio de actitudes que generan apego positivo y permanente.

- La distinción entre pedagogía como disciplina y pedagogía como carrera
- Tener competencia para construir ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervención pedagógica apropiada
- Asumir la identidad profesional de gestores de ámbitos de educación y de la orientación formativa desde la concordancia entre valores y sentimientos en la educación común, específica y especializada.
- Usar la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde los elementos estructurales de la intervención, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

A día de hoy, estamos en la segunda fase del proyecto *Educere Area* y los resultados de la primera fase, así como los Anexos que permiten acceder a las plantillas de base para la elaboración de los cuestionarios de segunda fase fueron presentados en el *III congreso internacional de Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (Ripeme, 2021, octubre de 2021, sección II)².

Para esta segunda fase se han remodelado los contenidos de los cuestionarios, atendiendo a 6 categorías de actividad común interna: pensar-sentir-querer-elegir hacer (operar)-decidir actuar (proyectar)-crear y 6 categorías de actividad común externa (juego- trabajo-estudio-exploración-intervención-relación) y 4 categorías de sentido pedagógico que cualifican el significado de la acción educativa. También se han ampliado los ítems de valores educativos comunes y específicos, en coherencia con las relaciones encontradas entre rasgos de definición real de educación, principios de educación e intervención pedagógica y finalidades educativas derivadas de los rasgos inherentes al significado de educar. De este modo, los cuestionarios de perspectiva

² Touriñán, J. M. y Oliveira, M.^aE. (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.

mesoaxiológica, segunda fase (CPM2ªF) proporcionan operatividad, a los resultados de ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos y elucidación positiva de actitudes que pueden ser obtenidos en la aplicación de aquellos para realizar acción educativa concreta, controlada y programada en cada interacción educativa y formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando en cada intervención. En esta segunda fase se han suprimido las Secciones y se mantiene distribuido el contenido en 5 Cuestionarios: ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes, valores educativos específicos y elucidación positiva de actitudes (CPM2ªF: Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/658 y efectos de 25 mayo 2022).

○ **Enlaces a los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2ª fase (sobre construcción de ámbitos de educación, diseño educativo, educación común, educación específica y elucidación positiva de actitudes hacia valores educativos comunes y específicos)**

Para hacerse una idea aproximada de cuánto podemos mejorar nuestra competencia técnica para educar con las áreas culturales, se puede acceder nuestra página web o a nuestro canal YouTube y, siguiendo nuestros documentos, pueden leer y cubrir los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2ª fase y estudiar las plantillas matrices que, en formato de Anexos, condensan el contenido de cada uno de los cuestionarios.

http://dondestalaeducacion.com/files/9916/5445/6898/Linea_investig_PMy-CA-Proy_Educere_area_2fase_web.pdf

https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzWFApNMVix5_HDz0w

En 2017, el libro J. M. Touriñán (2017). *Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Colombia, Cali: REDIPE, recoge 4 Anexos de contenidos del diseño y 4 cuestionarios relativos a ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y de valores educativos específicos.

En el libro J. M. Touriñán (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira, se recogen los 4 anexos que se registraron en el Registro de la propiedad intelectual como matriz para elaborar los cuestionarios (Número de asiento Registral: 03/2017/1370).

En 2018, en el libro de J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira, se recogen los 4 anexos que sirven de matriz explicativa del contenido de los 4 cuestionarios de ámbito, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos, respectivamente, y el cuestionario 5 de elucidación negativa de actitudes para la concordancia de valores y sentimientos.

En 2021, en el libro de J. M. Touriñán, *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*, (editado en 2022 en Santiago de Compostela por Andavira), se recogen por vez primera los *cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-1ª fase*: cuestionarios 1-2-3-4 de ámbito, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos, respectivamente, y el cuestionario 5 en su 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, atendiendo a 6 categorías de actividad común interna, 6 categorías de actividad común externa, 4 categorías derivadas de rasgos de sentido pedagógico, en lo relativo a ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y 4 categorías integradoras de valores educativos específicos. Por otra parte, en los cuestionarios de la segunda fase, se han incorporado ítems 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.

Ahora, en este capítulo de este libro, se recoge, a continuación, la versión final, 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.

Puede accederse a los Cuestionarios (CPM-2ªF) a través de los códigos QR o por medio de los enlaces, ambos registrados, que se muestran a continuación:



[Cuestionario 1](#)



[Cuestionario 2](#)



[Cuestionario 3](#)



[Cuestionario 4](#)



[Cuestionario 5](#)

Veamos ahora, sin más preámbulo, los Anexos (plantillas matrices) y los Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica. Segunda fase (Cuestionarios PM2^aF): 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 las actitudes que reflejan la concordancia entre valores educativos y sentimientos en cada intervención. (CPM2^aF: Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/658 y efectos de 25 mayo 2022).

*Cuestionario 1 (CPM2^aF-1): Ajuste de la materia escolar a los componentes del ámbito
Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito de educación
Cuánto del ámbito de educación identifico*

DATOS INDIVIDUALES		
Ocupación		
☐ Docente (por titulación)		☐ Alumnado
Del nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:		Nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:		Titulación que cursa (de ser el caso):
Nombre completo:		
País:		
Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. Seleccione el que corresponda:		
☐ Infantil	☐ Bachillerato	☐ Artes Plásticas
☐ Primaria	☐ Formación Profesional	☐ Artes Escénicas: ☐ Conservatorio ☐ Danza
☐ Secundaria obligatoria	☐ Universidad	☐ Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		
ÁREA DE EXPERIENCIA CULTURAL CUYO CONTENIDO ES PROPIO DE MI MATERIA <i>Seleccione como máximo tres áreas que utilice o tengan relación con el contenido de su materia</i>		
Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación:		
☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:

Seleccione como máximo cinco		
☐ Expresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical
☐ Expresión audiovisual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa
☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta
☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja
☐ No-verbal	☐ Verbal	☐ Expresión mediática
☐ Mímica	☐ Oral	☐ Prensa
☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio
☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión
Otras Formas de expresión no especificadas que utilice:		

EN LA INTERVENCIÓN VAMOS A TRABAJAR DESDE LA MATERIA		
Seleccione las más frecuentes		
Dimensiones generales:		
☐ Inteligencia	☐ Voluntad	☐ Proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos)
☐ Afectividad	☐ Operatividad-carácter (construir procesos)	☐ 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	☐ Actividad controlada en los agentes	
☐ Especificidad, especialización y competencia para la función	☐ Dirección temporal en los procesos	
☐ Autoridad institucionalizada en la acción profesional	☐ Significado y finalidad en los productos alcanzados	
☐ Libertad compasiva en la relación	☐ Oportunidad organizativa en los medios	

SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA IMPARTIDA					
Seleccione en cada apartado los que considere más frecuentes en su interacción					
Rasgos de significado real de educación correlativos con:					
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común interna	☐ Carácter gnoseológico (pensar)		☐ Carácter axiológico (elegir hacer)		
	☐ Carácter integral (sentir)		☐ Carácter patrimonial (decidir actuar)		
	☐ Carácter personal (querer)		☐ Carácter espiritual (crear)		
Rasgos de Sentido pedagógico vinculados a la relación ente el yo, el otro y lo otro	☐ Territorial (categoría clasificatoria de espacio)		☐ Cultural (categoría clasificatoria de género)		
	☐ Duradero (categoría clasificatoria de tiempo)		☐ Formativo (categoría clasificatoria de diferencia específica)		
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común externa	☐ Carácter lúdico (juego)		☐ Carácter indagatorio (exploración)		
	☐ Carácter constructivo (trabajo)		☐ Carácter elaborador (intervención)		
	☐ Carácter edificador (estudio)		☐ Carácter relacionador (relación)		
Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:					
☐ Sabiduría		☐ Felicidad		☐ Determinación	
☐ Libertad		☐ Autonomía		☐ Salud física y mental	
☐ Convivir		☐ Perfeccionarse		☐ Instruirse	
☐ Formarse		☐ Divertirse		☐ Consecución de resultados	
☐ Dominio del objeto de estudio		☐ Búsqueda de conocimiento		☐ Realización de acciones	
☐ Colaborar					
Principios de educación correlativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):					
Carácter interno	☐ Comprensión cognitiva (integración cognitiva de lo adquirido)		☐ Responsabilidad (sentido de acción coherente)		
	☐ Expresión afectiva-positiva (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado)		☐ Individualización (sentido de vida idóneo identitario)		
	☐ Autenticidad (compromiso original autóctono del agente)		☐ Interpretación creativa de símbolos (integración innovadora y creativa en cada acción)		
Sentido pedagógico	☐ 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		
Carácter externo	☐ Participación (en el juego)		☐ Curiosidad (en la exploración)		
	☐ Rendimiento (en el trabajo)		☐ Implicación (en la intervención)		
	☐ Organización (en el estudio)		☐ Interacción (en la relación)		

ACEPCIÓN TÉCNICA DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN QUE VAMOS A DESARROLLAR CON LA MATERIA INTEGRADA EN UN NIVEL ESCOLAR DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO <i>Seleccione la que más se ajusta a tu intervención desde la materia</i>
☐ Educación común. La materia entendida como <i>ámbito general de educación</i> , es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación.
☐ Educación específica. La materia entendida como <i>ámbito de educación general</i> , es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia.
☐ Educación especializada. La materia entendida como <i>ámbito vocacional y profesional</i> , es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse.

Cuestionario 2 (CPM2°F-2): Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

Cuánto del diseño educativo identifico

DATOS INDIVIDUALES		
Ocupación		
☐ Docente (por titulación)	☐ Alumnado	
Del nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:	Nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:	
Área o materia de especialización como docente:	Titulación que cursa (de ser el caso):	
Nombre completo:		
País:		
Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. Seleccione el que corresponda:		
☐ Infantil	☐ Bachillerato	☐ Artes Plásticas
☐ Primaria	☐ Formación Profesional	☐ Artes Escénicas: ☐ Conservatorio ☐ Danza
☐ Secundaria obligatoria	☐ Universidad	☐ Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		
ÁREA DE EXPERIENCIA CULTURAL CUYO CONTENIDO ES PROPIO DE MI MATERIA		
<i>Seleccione como máximo tres áreas que utilice o tengan relación con el contenido de su materia</i>		
Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación:		
☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:

FORMAS DE EXPRESIÓN A UTILIZAR FRECUENTEMENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA		
<i>Selecciona como máximo cinco</i>		
☐ Expresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical
☐ Expresión audiovisual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa
☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta
☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja
☐ No-verbal	☐ Verbal	☐ Expresión mediática
☐ Mímica	☐ Oral	☐ Prensa
☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio
☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión
Otras Formas de expresión no especificadas que utilice:		

EN LA INTERVENCIÓN VAMOS A TRABAJAR DESDE LA MATERIA		
<i>Seleccione las más frecuentes</i>		
Dimensiones generales:		
☐ Inteligencia	☐ Voluntad	☐ Proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos)
☐ Afectividad	☐ Operatividad-carácter (construir procesos)	☐ 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	☐ Actividad controlada en los agentes	
☐ Especificidad, especialización y competencia para la función	☐ Dirección temporal en los procesos	
☐ Autoridad institucionalizada en la acción profesional	☐ Significado y finalidad en los productos alcanzados	
☐ Libertad compasiva en la relación	☐ Oportunidad organizativa en los medios	

SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA IMPARTIDA						
Seleccione en cada apartado los que considere más frecuentes en su interacción						
Rasgos de significado real de educación correlativos con:						
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común interna	☐ Carácter gnoseológico (pensar)		☐ Carácter axiológico (elegir hacer)			
	☐ Carácter integral (sentir)		☐ Carácter patrimonial (decidir actuar)			
	☐ Carácter personal (querer)		☐ Carácter espiritual (crear)			
Rasgos de Sentido pedagógico vinculados a la relación ente el yo, el otro y lo otro	☐ Territorial (categoría clasificatoria de espacio)		☐ Cultural (categoría clasificatoria de género)			
	☐ Duradero (categoría clasificatoria de tiempo)		☐ Formativo (categoría clasificatoria de diferencia específica)			
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común externa	☐ Carácter lúdico (juego)		☐ Carácter indagatorio (exploración)			
	☐ Carácter constructivo (trabajo)		☐ Carácter elaborador (intervención)			
	☐ Carácter edificador (estudio)		☐ Carácter relacionador (relación)			
Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:						
☐ Sabiduría		☐ Felicidad	☐ Determinación	☐ Libertad	☐ Autonomía	☐ Salud física y mental
☐ Convivir		☐ Perfeccionarse		☐ Instruirse		☐ Formarse
☐ Divertirse	☐ Consecución de resultados	☐ Dominio del objeto de estudio	☐ Búsqueda de conocimiento	☐ Realización de acciones	☐ Colaborar	
Principios de educación correlativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):						
Carácter interno	☐ Comprensión cognitiva (integración cognitiva de lo adquirido)		☐ Responsabilidad (sentido de acción coherente)			
	☐ Expresión afectiva-positiva (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado)		☐ Individualización (sentido de vida idóneo identitario)			
	☐ Autenticidad (compromiso original autóctono del agente)		☐ Interpretación creativa de símbolos (integración innovadora y creativa en cada acción)			
Sentido pedagógico	☐ 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			
Carácter externo	☐ Participación (en el juego)		☐ Curiosidad (en la exploración)			
	☐ Rendimiento (en el trabajo)		☐ Implicación (en la intervención)			
	☐ Organización (en el estudio)		☐ Interacción (en la relación)			

ACEPCIÓN TÉCNICA DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN QUE VAMOS A DESARROLLAR CON LA MATERIA INTEGRADA EN UN NIVEL ESCOLAR DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO <i>Seleccione la que más se ajusta a tu intervención desde la materia</i>
☐ Educación común. La materia entendida como <i>ámbito general de educación</i> , es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación.
☐ Educación específica. La materia entendida como <i>ámbito de educación general</i> , es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia.
☐ Educación especializada. La materia entendida como <i>ámbito vocacional y profesional</i> , es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse.

MEDIOS INTERNOS Y MEDIOS EXTERNOS QUE VAMOS A UTILIZAR <i>Seleccione los que use con más frecuencia en su materia</i>		
Competencias adecuadas:		
☐ Talento	☐ Tesón-tenacidad	☐ Trayectoria personal
☐ Talante	☐ Temple	☐ Tono vital creador
Capacidades específicas para hábitos:		
☐ Intelectuales (racionalidad)	☐ Volitivos (volitividad)	☐ Proyectivos (moralidad)
☐ Afectivos (sentimentalidad)	☐ Operativos (intencionalidad)	☐ Creativos-significacionales (sensibilidad espiritual-empatidad)
Disposiciones básicas correspondientes:		
☐ Juicio-criterio	☐ Fortaleza	☐ Justicia
☐ Templanza-compasión	☐ Prudencia	☐ Concientización
Destrezas internas vinculadas:		
☐ Atención selectiva	☐ Disciplina y resiliencia	☐ Asertividad y sensatez
☐ Interés satisfactorio	☐ Diligencia y serenidad	☐ Simbolización y recursividad
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)

*Cuestionario 3 (CPM2ªF-3): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos comunes
derivados del significado de educación*

*Cuánto hay de educación común en una materia escolar
Ajuste de la materia escolar a valores comunes del significado de educación
(Seleccione los que sean más frecuentemente buscados en su materia)*

Ocupación						
☐ Docente (por titulación)				☐ Alumno		
Del nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:				Nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:		
Área o materia de especialización como docente:				Titulación que cursa (de ser el caso):		
Nombre completo:						
País:						
Centro:						
Dirección:						
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:						
Nivel escolar del sistema educativo. Selecciona el que corresponda:						
☐ Infantil		☐ Bachillerato		☐ Artes Plásticas		
☐ Primaria		☐ Formación Profesional		☐ Artes Escénicas: ☐ Conservatorio ☐ Danza		
☐ Secundaria obligatoria		☐ Universidad		☐ Audiovisual		
Edad normal de los educandos en ese nivel:						
Tipos de valores	Valores comunes de educación					
INTELLECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	- Relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias. - Valores vinculados al talento, la racionalidad, a las ideas y a las formas de pensar del hombre y a la articulación de valores pensados y creídos con la realidad. - Son valores que reflejan sabiduría, conocimiento y sentido crítico.					
	Son valores tales como:					
	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio	

AFFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir (emociones y 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	☐ Bondad	☐ Amor	☐ Altruismo	☐ Templanza
	☐ Satisfacción	☐ Polarización	☐ Generosidad	☐ Positividad	☐ Compasión

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	☐ Recompensa	☐ Lealtad	☐ Disciplina	☐ Resiliencia
	☐ Paciencia	☐ Valentía	☐ Resistencia	☐ Autoctonía	☐ Compromiso

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	☐ Iniciativa	☐ Eficacia	☐ Eficiencia	
	☐ Serenidad	☐ Liderazgo	☐ Coherencia	☐ Responsabilidad	

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 y de justicia y conciencia moral.		
	Son valores tales como:		
	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa		☐ Justicia
	☐ Autonomía	☐ Idoneidad	☐ Conciencia moral

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), consciencia y capacidad de notación, la significación y la concientización como conciencia de ser y estar en el mundo. Son valores tales como: <table><tr><td>☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)</td><td colspan="2">☐ Recursividad</td></tr><tr><td>☐ Emprendimiento</td><td>☐ Competitividad</td><td>☐ Simbolización</td></tr><tr><td colspan="2">☐ Conciencia de ser en el mundo</td><td>☐ Conciencia de estar en el mundo</td></tr><tr><td>☐ Conciencia de mentalidad</td><td>☐ Sentido de trascendencia</td><td>☐ Conciencia de espiritualidad</td></tr><tr><td colspan="2">☐ Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)</td><td>☐ Conciencia de relación entre lo físico y lo mental</td></tr><tr><td>☐ Sentido de immanencia</td><td>☐ Sentido de religación</td><td>☐ Sentido estético</td></tr></table>	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)	☐ Recursividad		☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización	☐ Conciencia de ser en el mundo		☐ Conciencia de estar en el mundo	☐ Conciencia de mentalidad	☐ Sentido de trascendencia	☐ Conciencia de espiritualidad	☐ Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)		☐ Conciencia de relación entre lo físico y lo mental	☐ Sentido de immanencia	☐ Sentido de religación	☐ Sentido estético
☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)	☐ Recursividad																		
☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización																	
☐ Conciencia de ser en el mundo		☐ Conciencia de estar en el mundo																	
☐ Conciencia de mentalidad	☐ Sentido de trascendencia	☐ Conciencia de espiritualidad																	
☐ Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)		☐ Conciencia de relación entre lo físico y lo mental																	
☐ Sentido de immanencia	☐ Sentido de religación	☐ Sentido estético																	
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: <table><tr><td>☐ Tolerancia</td><td>☐ Relaciones de multiculturalidad</td><td>☐ Relaciones de pluralismo</td></tr><tr><td>☐ Alteridad</td><td>☐ Relaciones de igualdad</td><td>☐ Relaciones de equivalencia</td></tr><tr><td>☐ Relaciones de apertura</td><td>☐ Relaciones de diversidad</td><td>☐ Relaciones de diferencia</td></tr><tr><td colspan="2">☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales</td><td>☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad</td></tr></table>	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad	☐ Relaciones de pluralismo	☐ Alteridad	☐ Relaciones de igualdad	☐ Relaciones de equivalencia	☐ Relaciones de apertura	☐ Relaciones de diversidad	☐ Relaciones de diferencia	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales		☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad						
☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad	☐ Relaciones de pluralismo																	
☐ Alteridad	☐ Relaciones de igualdad	☐ Relaciones de equivalencia																	
☐ Relaciones de apertura	☐ Relaciones de diversidad	☐ Relaciones de diferencia																	
☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales		☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad																	
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: <table><tr><td>☐ La territorialidad</td><td>☐ La globalidad</td><td>☐ La localidad</td></tr><tr><td>☐ El desarrollo cívico nacional</td><td>☐ Transnacional y planetario</td><td>☐ La participación</td></tr><tr><td>☐ La socialización</td><td>☐ La cooperación</td><td>☐ El desarrollo solidario</td></tr><tr><td>☐ Lo glocal</td><td>☐ Lo virtual</td><td></td></tr></table>	☐ 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							
☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad																	
☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación																	
☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario																	
☐ Lo glocal	☐ Lo virtual																		

TEMPORALES, DE PERMANENCIA <i>Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo</i>	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro, respecto de lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad el perfeccionamiento y progresividad, la historia y el relato de vida. Son valores tales como: <table border="1"> <tr> <td>☐ Lo permanente</td><td>☐ Lo ocasional</td><td>☐ Lo continuo</td><td>☐ Lo sincrónico</td></tr> <tr> <td>☐ Lo diacrónico</td><td>☐ Lo intemporal</td><td>☐ Lo procesual</td><td>☐ Lo tradicional</td></tr> <tr> <td>☐ Lo habitual</td><td>☐ Lo acostumbrado</td><td>☐ Lo usual</td><td>☐ Lo inusual</td></tr> <tr> <td>☐ Lo normal</td><td>☐ Lo duradero</td><td>☐ Lo perecedero</td><td>☐ Lo temporal</td></tr> </table>	☐ 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																	
☐ 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																															
FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD <i>Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica</i> (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	- Son valores vinculados a la formación interesada. Se trata de formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, bajo la idea de formación interesada. La formación como diferencia específica requiere respetar el interés de cada agente que tiene que llegar a decidir y realizar sus proyectos, como agente actor y autor de ellos. En la formación interesada 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: <table border="1"> <tr> <td>☐ Valores literarios</td><td>☐ Científico- tecnológica</td><td>☐ Plásticos</td></tr> <tr> <td>☐ Artísticos</td><td>☐ Filosóficos</td><td>☐ Visuales</td></tr> <tr> <td>☐ Históricos</td><td>☐ Religiosos</td><td>☐ Gráficos</td></tr> <tr> <td>☐ Ambientales</td><td>☐ Cívicos</td><td>☐ Matemáticos</td></tr> <tr> <td>☐ Sanitarios</td><td>☐ Sociales</td><td>☐ Otros:</td></tr> </table> 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 orientación formativa temporal dentro de un territorio con las áreas de experiencia cultural y las materias escolares. 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. En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como: <table border="1"> <tr> <td>☐ Los corporales y estéticos</td><td>☐ Los ambientales</td></tr> <tr> <td>☐ Los económicos</td><td>☐ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento</td></tr> <tr> <td>☐ Los tecnológicos</td><td>☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios</td></tr> </table> ☐ Los artísticos. <i>Señale a continuación los 5 más frecuentes:</i> <table border="1"> <tr> <td>☐ Artes plásticas o espaciales</td><td>☐ Artes Corporales</td></tr> <tr> <td>☐ Artes escénicas y musicales</td><td>☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas</td></tr> <tr> <td>☐ Artes gastronómicas y culinarias</td><td>☐ Artes ornamentales</td></tr> <tr> <td>☐ Artes gráficas</td><td>☐ Artes virtuales</td></tr> <tr> <td>☐ Artes fotográficas y del diseño</td><td>☐ Artes literarias</td></tr> <tr> <td>☐ Artes populares</td><td>☐ Artesanía</td></tr> </table> ☐ Otros:	☐ Valores literarios	☐ Científico- tecnológica	☐ Plásticos	☐ Artísticos	☐ Filosóficos	☐ Visuales	☐ Históricos	☐ Religiosos	☐ Gráficos	☐ Ambientales	☐ Cívicos	☐ Matemáticos	☐ Sanitarios	☐ Sociales	☐ Otros:	☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales	☐ Los económicos	☐ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	☐ Los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	☐ 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	☐ Artesanía
☐ Valores literarios	☐ Científico- tecnológica	☐ Plásticos																																
☐ Artísticos	☐ Filosóficos	☐ Visuales																																
☐ Históricos	☐ Religiosos	☐ Gráficos																																
☐ Ambientales	☐ Cívicos	☐ Matemáticos																																
☐ Sanitarios	☐ Sociales	☐ Otros:																																
☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales																																	
☐ Los económicos	☐ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento																																	
☐ Los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios																																	
☐ 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	☐ Artesanía																																	

Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) <i>Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación</i>	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida.	
	☐ Participación en el juego	☐ Diversión
	☐ Rendimiento en el trabajo	☐ Consecución de resultados
	☐ Organización en el estudio	☐ Dominio del objeto de estudio
	☐ La curiosidad en la indagación y la exploración	☐ Búsqueda de conocimiento
	☐ La implicación en la tarea	☐ Realización de acciones
	☐ La interacción en la relación	☐ Colaboración

*Cuestionario 4 (CPM2ªF-4): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual del área cultural que conforma la materia escolar.
 Cuánto tiene de educación específica una materia escolar.
 Ajuste de la materia a la categorización de su sentido conceptual
 (qué es; para qué sirve; cómo me forma)*

Seleccione en cada columna, según corresponda, funciones, hábitos, competencias y categorías de actividad que promueva con la materia

DATOS INDIVIDUALES		
Ocupación		
☐ Docente (por titulación)		☐ Alumno
Del nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:		Nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:
Area o materia de especialización como docente:		Titulación que cursa (de ser el caso):
Nombre completo:		
País:		
Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. Selecciona el que corresponda:		
☐ Infantil	☐ Bachillerato	☐ Artes Plásticas
☐ Primaria	☐ Formación Profesional	☐ Artes Escénicas: ☐ Conservatorio ☐ Danza
☐ Secundaria obligatoria	☐ Universidad	☐ Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		

Sentido de la materia atendiendo a
FUNCIONES reconocidas para las áreas de
experiencia cultural



Sentido de la materia relacionando valores,
actividad común interna, **RASGOS**
DETERMINANTES Y HÁBITOS



☐ Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento	☐ Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias <i>Carácter gnoseológico</i> Hábitos Intelectuales
☐ Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria	
☐ Función explicativa especulativa y aclaratoria	☐ Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos <i>Carácter integral</i> Hábitos Afectivos
☐ Función expresiva de goce y disfrute estético, afectivo y emocional	
☐ Función de comunicación, interacción y cuidado	☐ Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos <i>Carácter personal</i> Hábitos Volitivos
☐ Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional	
☐ Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado	☐ Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios <i>Carácter axiológico</i> Hábitos Operativos (Sentido de acción)
☐ Función proyectiva normativa y prescriptiva	
☐ Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres	
☐ Función cultural, instructiva y de diversificación	☐ Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos <i>Carácter patrimonial</i> Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
☐ Función creadora de identidad e individualización	
☐ Función lúdica	☐ Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas <i>Carácter espiritual</i> (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
☐ Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)	

Sentido de la materia ajustado a **COMPETENCIAS** genéricas-transversales y básicas-específicas



Sentido de la materia atendiendo a **CATEGORÍAS DE ACTIVIDAD** contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos



☐ Competencias genéricas instrumentales Saber de experto para conocer. <i>Aprender a conocer</i>	☐ Recordar ☐ Comprender
☐ Competencias genéricas técnicas Saber hacer, aplicar y transferir. <i>Aprender a hacer</i>	☐ Aplicación ☐ Análisis ☐ Síntesis
☐ Competencias genéricas Interpersonales-sociales Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. <i>Aprender a convivir</i>	☐ Explicar ☐ Interpretar ☐ Modificar ☐ Innovar
☐ Competencias genéricas Sistémicas-organizativas Saber organizar y comprender la totalidad. <i>Aprender a estar</i>	☐ Evaluar ☐ Crear ☐ Compartir ☐ Participar ☐ Colaborar ☐ Gestionar ☐ Administrar
☐ Competencias genéricas personales Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. <i>Aprender a ser</i>	☐ Planificar ☐ Resolver ☐ Informar ☐ Comunicar
☐ 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, etcétera. <i>Aprender a construir cultura</i>	☐ Utilizar ☐ Conocer ☐ Clasificar ☐ Controlar ☐ Reforzar ☐ Potenciar (empoderar) ☐ Comparar ☐ Relacionar ☐ Indagar

Cuestionario 5 (CPM2ºF-5): Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos

Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos

Categorización de las actitudes activadas en la materia

5.1. Actitud de reconocimiento del valor

5.2. Actitud de aceptación de un valor

5.3. Actitud de acogida a un valor

5.4. Actitud de entrega a un valor concreto

Seleccione en cada apartado, columna y bloque lo que proceda, teniendo en consideración la materia impartida

DATOS INDIVIDUALES		
Ocupación		
☐ Docente (por titulación)		☐ Alumno
Del nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:		Nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:		Titulación que cursa (de ser el caso):
Nombre completo:		
País:		
Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. Selecciona el que corresponda:		
☐ Infantil	☐ Bachillerato	☐ Artes Plásticas
☐ Primaria	☐ Formación Profesional	☐ Artes Escénicas: ☐ Conservatorio ☐ Danza
☐ Secundaria obligatoria	☐ Universidad	☐ Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		

V.1. ACTITUD DE RECONOCIMIENTO DEL VALOR

Reconocer el valor quiere decir que diferenciamos los rasgos que hacen que algo sea valioso, con independencia de que se elija o no.

Ejemplo: "reconocemos al médico como valor; porque cura".

V.1.a) De todos los VALORES COMUNES de educación, ¿cuáles reconoce para su materia como tales, porque forman parte, en su opinión, de los valores educativos comunes de la materia que imparte?

Tipos de valores	Valores comunes de educación				
INTELECTUALES	Son valores tales como:				
Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación
	☐ Fantasía	☐ Juicio	☐ Criterio	☐ Racionalidad	☐ Argumentación
AFFECTIVOS	Son valores tales como:				
Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	☐ Interés	☐ Bondad	☐ Amor	☐ Altruismo	☐ Templanza
	☐ Satisfacción	☐ Polarización	☐ Generosidad	☐ Positividad	☐ Compasión
VOLITIVOS	Son valores tales como:				
Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	☐ Perseverancia	☐ Recompensa	☐ Lealtad	☐ Disciplina	☐ Resiliencia
	☐ Paciencia	☐ Valentía	☐ Resistencia	☐ Autoctonía	☐ Compromiso
OPERATIVOS	Son valores tales como:				
Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	☐ Diligencia	☐ Iniciativa	☐ Eficacia	☐ Eficiencia	
	☐ Serenidad	☐ Liderazgo	☐ Coherencia	☐ Responsabilidad	
	☐ Sentido del deber simple	☐ Sentido del deber urgente	☐ Sentido del deber fundamental		

PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	Son valores tales como:		
	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa		☐ Justicia
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	☐ Autonomía	☐ Idoneidad	☐ Conciencia moral
	Son valores tales como:		
	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)		☐ Recursividad
	☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización
	☐ Conciencia de ser en el mundo	☐ Conciencia de estar en el mundo	
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	☐ Conciencia de mentalidad	☐ Sentido de trascendencia	☐ Conciencia de espiritualidad
	☐ Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)		☐ Conciencia de relación entre lo físico y lo mental
	☐ Sentido de inmanencia	☐ Sentido de religación	☐ Sentido estético
	Son valores tales como:		
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad	☐ Relaciones de pluralismo
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	☐ Alteridad	☐ Relaciones de igualdad	☐ Relaciones de equivalencia
	☐ Relaciones de apertura	☐ Relaciones de diversidad	☐ Relaciones de diferencia
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales		☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad
	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 global	☐ Lo virtual	

TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	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
FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:			
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual	
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica	
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética	
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política	
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otras:	
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:			
	☐ Los corporales y estéticos		☐ Los ambientales	
	☐ Los económicos		☐ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
	☐ Los tecnológicos		☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	
	☐ Los artísticos. Señale a continuación los 5 más frecuentes:			
		☐ 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		☐ Artesanía		
☐ Otros:				
Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida			
	☐ Participación en el juego		☐ Diversión	
	☐ Rendimiento en el trabajo		☐ Consecución de resultados	
	☐ Organización en el estudio		☐ Dominio del objeto de estudio	
	☐ La curiosidad en la indagación y la exploración		☐ Búsqueda de conocimiento	
	☐ La implicación en la tarea		☐ Realización de acciones	
	☐ La interacción en la relación		☐ Colaboración	

V.I.b) De todos los VALORES ESPECÍFICOS de educación, ¿cuáles reconoce para su materia como tales, porque forman parte, en su opinión, de los valores educativos específicos de su materia?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos
☐ Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento	☐ Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias <i>Carácter gnoseológico</i> Hábitos Intellectuales
☐ Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria	
☐ Función explicativa especulativa y aclaratoria	☐ Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia entre ambos <i>Carácter integral</i> Hábitos Afectivos
☐ Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional	
☐ Función de comunicación, interacción y cuidado	☐ Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos <i>Carácter personal</i> Hábitos Volitivos
☐ Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional	
☐ Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y	☐ Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios <i>Carácter axiológico</i> Hábitos Operativos (Sentido de acción)
☐ Función proyectiva normativa y prescriptiva	
☐ Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres	☐ Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos <i>Carácter patrimonial</i> Hábitos Projectivos (Sentido de vida)
☐ Función cultural, instructiva y de diversificación	
☐ Función creadora de identidad e individualización	
☐ Función lúdica	☐ Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas <i>Carácter espiritual</i> (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
☐ Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)	
Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos
☐ Competencias genéricas instrumentales Saber de experto para conocer. <i>Aprender a conocer</i>	☐ Recordar ☐ Comprender
	☐ Aplicación ☐ Análisis ☐ Síntesis
☐ Competencias genéricas técnicas Saber hacer, aplicar y transferir. <i>Aprender a hacer</i>	☐ Explicar ☐ Interpretar
	☐ Modificar ☐ Innovar
☐ Competencias genéricas Interpersonales-sociales Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. <i>Aprender a convivir</i>	☐ Evaluar ☐ Crear
	☐ Compartir ☐ Participar ☐ Colaborar
☐ Competencias genéricas Sistémicas-organizativas Saber organizar y comprender la totalidad. <i>Aprender a estar</i>	☐ Gestionar ☐ Administrar
	☐ Planificar ☐ Resolver
☐ Competencias genéricas personales Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. <i>Aprender a ser</i>	☐ Informar ☐ Comunicar
	☐ Utilizar ☐ Conocer ☐ Clasificar
☐ 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>	☐ Controlar ☐ Reforzar ☐ Potenciar (empoderar)
	☐ Comparar ☐ Relacionar ☐ Indagar

V.2. ACTITUD DE ACEPTACIÓN DE UN VALOR

*Aceptar significa querer comprometerse con algo, como medio o como fin, para realizarlo.
Ejemplo: Reconozco el valor de hacerse médico o hacerse arquitecto, pero yo quiero ser médico, ya que el significado de médico se ajusta mejor a mis fines y capacidades, si bien ambas opciones son reconocidas como valiosas.*

V.2.a) De todos los VALORES COMUNES de educación, RECONOCIDOS, ¿con cuáles se comprometería a trabajar en su materia, porque en el desarrollo educativo de la misma los elige como medio o como fin de su intervención?

Tipos de valores	Valores comunes de educación					
INTELLECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	Son valores tales como:					
	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	Son valores tales como:					
	☐ Interés	☐ Bondad	☐ Amor	☐ Altruismo	☐ Templanza	
	☐ Satisfacción	☐ Polarización	☐ Generosidad	☐ Positividad	☐ Compasión	
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	Son valores tales como:					
	☐ Perseverancia	☐ Recompensa	☐ Lealtad	☐ Disciplina	☐ Resiliencia	
	☐ Paciencia	☐ Valentía	☐ Resistencia	☐ Autoctonía	☐ Compromiso	
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	Son valores tales como:					
	☐ Diligencia	☐ Iniciativa	☐ Eficacia	☐ Eficiencia		
	☐ Serenidad	☐ Liderazgo	☐ Coherencia	☐ Responsabilidad		
	☐ Sentido del deber simple	☐ Sentido del deber urgente			☐ Sentido del deber fundamental	

PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	Son valores tales como:			
	☐ Asertividad	☐ Sensatez		☐ Humildad
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras		☐ Autenticidad
	☐ Integridad	☐ Identidad e individualización		☐ Sentido de pertenencia
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa			☐ Justicia
	☐ Autonomía	☐ Idoneidad		☐ Conciencia moral
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	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 mentalidad	☐ Sentido de trascendencia		☐ Conciencia de espiritualidad
	☐ Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)		☐ Conciencia de relación entre lo físico y lo mental	
	☐ Sentido de inmanencia	☐ Sentido de religación		☐ Sentido estético
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	Son valores tales como:			
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad	☐ Relaciones de pluralismo	
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de igualdad	☐ Relaciones de equivalencia	
	☐ Relaciones de apertura	☐ Relaciones de diversidad	☐ Relaciones de diferencia	
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales		☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad	
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	Son valores tales como:			
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad	
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación	
	☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario	
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	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

FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:		
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otras:
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:		
	☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales	
	☐ Los económicos	☐ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
	☐ Los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	
	☐ Los artísticos. <i>Señale a continuación los 5 más frecuentes:</i>		
		☐ 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	☐ Artesanía	
☐ Otros:			
Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida		
	☐ Participación en el juego	☐ Diversión	
	☐ Rendimiento en el trabajo	☐ Consecución de resultados	
	☐ Organización en el estudio	☐ Dominio del objeto de estudio	
	☐ La curiosidad en la indagación y la exploración	☐ Búsqueda de conocimiento	
	☐ La implicación en la tarea	☐ Realización de acciones	
	☐ La interacción en la relación	☐ Colaboración	

V.2.b) De todos los VALORES ESPECÍFICOS de educación, RECONOCIDOS, ¿con cuáles se comprometería a trabajar en su materia, porque en el desarrollo educativo de la misma los elige como medio o como fin de su intervención?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos
☐ Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento	☐ Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias <i>Carácter gnoseológico</i> Hábitos Intellectuales
☐ Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria	
☐ Función explicativa especulativa y aclaratoria	☐ Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos <i>Carácter integral</i> Hábitos Afectivos
☐ Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional	
☐ Función de comunicación, interacción y cuidado	☐ Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos <i>Carácter personal</i> Hábitos Volitivos
☐ Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional	
☐ Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y	☐ Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios <i>Carácter axiológico</i> Hábitos Operativos (Sentido de acción)
☐ Función proyectiva normativa y prescriptiva	
☐ Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres	☐ Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos <i>Carácter patrimonial</i> Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
☐ Función cultural, instructiva y de diversificación	
☐ Función creadora de identidad e individualización	
☐ Función lúdica	☐ Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas <i>Carácter espiritual</i> (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
☐ Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)	
Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos
☐ Competencias genéricas instrumentales Saber de experto para conocer. <i>Aprender a conocer</i>	☐ Recordar ☐ Comprender ☐ Aplicación ☐ Análisis ☐ Síntesis
☐ Competencias genéricas técnicas Saber hacer, aplicar y transferir. <i>Aprender a hacer</i>	☐ Explicar ☐ Interpretar ☐ Modificar ☐ Innovar
☐ Competencias genéricas Interpersonales-sociales Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. <i>Aprender a convivir</i>	☐ Evaluar ☐ Crear ☐ Compartir ☐ Participar ☐ Colaborar
☐ Competencias genéricas Sistémicas-organizativas Saber organizar y comprender la totalidad. <i>Aprender a estar</i>	☐ Gestionar ☐ Administrar ☐ Planificar ☐ Resolver
☐ Competencias genéricas personales Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. <i>Aprender a ser</i>	☐ Informar ☐ Comunicar ☐ Utilizar ☐ Conocer ☐ Clasificar
☐ 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>	☐ Controlar ☐ Reforzar ☐ Potenciar (empoderar) ☐ Comparar ☐ Relacionar ☐ Indagar

V.3. ACTITUD DE ACOGIDA A UN VALOR

Significa que se integran esos valores en el proyecto educativo desarrollado desde la materia escolar impartida en un determinado nivel; es decir, decide actuar con ellos.

V.3.a) De todos los VALORES COMUNES de educación, ACEPTADOS, ¿cuáles integraría como tales en el proyecto educativo de la materia que imparte, porque puede resolverlos o realizarlos bien en el nivel escolar en el que está trabajando?

Tipos de valores		Valores comunes de educación					
INTELCTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	Son valores tales como:						
	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía	
	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio	
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	Son valores tales como:						
	☐ Interés	☐ Bondad	☐ Amor	☐ Altruismo	☐ Templanza		
	☐ Satisfacción	☐ Polarización	☐ Generosidad	☐ Positividad	☐ Compasión		
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	Son valores tales como:						
	☐ Perseverancia	☐ Recompensa	☐ Lealtad	☐ Disciplina	☐ Resiliencia		
	☐ Paciencia	☐ Valentía	☐ Resistencia	☐ Autoctonía	☐ Compromiso		
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	Son valores tales como:						
	☐ Diligencia	☐ Iniciativa	☐ Eficacia	☐ Eficiencia			
	☐ Serenidad	☐ Liderazgo	☐ Coherencia	☐ Responsabilidad			
	☐ Sentido del deber simple	☐ Sentido del deber urgente	☐ Sentido del deber fundamental				
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	Son valores tales como:						
	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad				
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad				
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia				
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa				☐ Justicia		
	☐ Autonomía	☐ Idoneidad	☐ Conciencia moral				
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	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 mentalidad	☐ Sentido de trascendencia		☐ Conciencia de espiritualidad			
	☐ Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)			☐ Conciencia de relación entre lo físico y lo mental			
	☐ Sentido de inmanencia		☐ Sentido de religión		☐ Sentido estético		
	Son valores tales como:						
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad		☐ Relaciones de pluralismo			
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de igualdad		☐ Relaciones de equivalencia			
	☐ Relaciones de apertura	☐ Relaciones de diversidad		☐ Relaciones de diferencia			
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales			☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad			

TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	Son valores tales como:			
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad	
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación	
	☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario	
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	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
FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:			
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual	
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica	
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética	
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política	
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otras:	
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:			
	☐ Los corporales y estéticos		☐ Los ambientales	
	☐ Los económicos		☐ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
	☐ Los tecnológicos		☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	
	☐ Los artísticos. Señale a continuación los 5 más frecuentes:			
		☐ 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	☐ Artesanía		
☐ Otros:				
Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida			
	☐ Participación en el juego		☐ Diversión	
	☐ Rendimiento en el trabajo		☐ Consecución de resultados	
	☐ Organización en el estudio		☐ Dominio del objeto de estudio	
	☐ La curiosidad en la indagación y la exploración		☐ Búsqueda de conocimiento	
	☐ La implicación en la tarea		☐ Realización de acciones	
	☐ La interacción en la relación		☐ Colaboración	

V.3.b) De todos los VALORES ESPECÍFICOS de educación, ACEPTADOS, ¿cuáles integraría como tales en el proyecto educativo de la materia que imparte, porque puede resolverlos o realizarlos bien en el nivel escolar en el que está trabajando?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos
☐ Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento	☐ Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias <i>Carácter gnoseológico</i>
☐ Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria	
☐ Función explicativa especulativa y aclaratoria	☐ Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos <i>Carácter integral</i> <i>Hábitos Afectivos</i>
☐ Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional	
☐ Función de comunicación, interacción y cuidado	☐ Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos <i>Carácter personal</i> <i>Hábitos Volitivos</i>
☐ Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional	
☐ Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y	☐ Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios <i>Carácter axiológico</i> <i>Hábitos Operativos (Sentido de acción)</i>
☐ Función proyectiva normativa y prescriptiva	
☐ Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres	☐ Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos <i>Carácter patrimonial</i> <i>Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)</i>
☐ Función cultural, instructiva y de diversificación	
☐ Función creadora de identidad e individualización	
☐ Función lúdica	☐ Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas <i>Carácter espiritual</i> <i>(creatividad de la mente humana)</i> <i>Hábitos creadores significacionales</i>
☐ Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)	
Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos
☐ Competencias genéricas instrumentales Saber de experto para conocer. <i>Aprender a conocer</i>	☐ Recordar ☐ Comprender
☐ Competencias genéricas técnicas Saber hacer, aplicar y transferir. <i>Aprender a hacer</i>	☐ Aplicación ☐ Análisis ☐ Síntesis
☐ Competencias genéricas Interpersonales-sociales Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. <i>Aprender a convivir</i>	☐ Explicar ☐ Interpretar
	☐ Modificar ☐ Innovar
	☐ Evaluar ☐ Crear
	☐ Compartir ☐ Participar ☐ Colaborar
☐ Competencias genéricas Sistémicas-organizativas Saber organizar y comprender la totalidad. <i>Aprender a estar</i>	☐ Gestionar ☐ Administrar
	☐ Planificar ☐ Resolver
☐ Competencias genéricas personales Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. <i>Aprender a ser</i>	☐ Informar ☐ Comunicar
	☐ Utilizar ☐ Conocer ☐ Clasificar
☐ 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>	☐ Controlar ☐ Reforzar ☐ Potenciar (empoderar)
	☐ Comparar ☐ Relacionar ☐ Indagar

V.4. ACTITUD DE ENTREGA A UN VALOR CONCRETO

Significa que se entusiasma con el desarrollo de determinados valores educativos, porque su realización le produce satisfacción positiva como profesional de la educación desde la materia escolar impartida.

V.4.a) De todos los VALORES COMUNES de educación, ACOGIDOS, ¿cuáles recibirán especial dedicación en su materia, porque sin ellos tendría conciencia de no estar educando pues, son los valores que, al integrarlos en sus proyectos educativos de aula, le despiertan sensibilidad afectiva y se entusiasma con ellos, bien por conciencia profesional, bien por empatía personal?

Tipos de valores	Valores comunes de educación
INTELECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	Son valores tales como: ☐ Atención ☐ Selección ☐ Memoria ☐ Curiosidad ☐ Observación ☐ Fantasía ☐ Imaginación ☐ Comprensión ☐ Argumentación ☐ Racionalidad ☐ Criterio ☐ Juicio
AFFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	Son valores tales como: ☐ Interés ☐ Bondad ☐ Amor ☐ Altruismo ☐ Templanza ☐ Satisfacción ☐ Polarización ☐ Generosidad ☐ Positividad ☐ Compasión
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	Son valores tales como: ☐ Perseverancia ☐ Recompensa ☐ Lealtad ☐ Disciplina ☐ Resiliencia ☐ Paciencia ☐ Valentía ☐ Resistencia ☐ Autoctonía ☐ Compromiso
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	Son valores tales como: ☐ Diligencia ☐ Iniciativa ☐ Eficacia ☐ Eficiencia ☐ Serenidad ☐ Liderazgo ☐ Coherencia ☐ Responsabilidad ☐ Sentido del deber simple ☐ Sentido del deber urgente ☐ Sentido del deber fundamental
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	Son valores tales como: ☐ Asertividad ☐ Sensatez ☐ Humildad ☐ Honorabilidad ☐ Grandeza de miras ☐ Autenticidad ☐ Integridad ☐ Identidad e individualización ☐ Sentido de pertenencia ☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa ☐ Justicia ☐ Autonomía ☐ Idoneidad ☐ Conciencia moral
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	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 mentalidad ☐ Sentido de trascendencia ☐ Conciencia de espiritualidad ☐ Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico) ☐ Conciencia de relación entre lo físico y lo mental ☐ Sentido de immanencia ☐ Sentido de religación ☐ Sentido estético
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	Son valores tales como: ☐ Tolerancia ☐ Relaciones de multiculturalidad ☐ Relaciones de pluralismo ☐ Alteridad ☐ Relaciones de igualdad ☐ Relaciones de equivalencia ☐ Relaciones de apertura ☐ Relaciones de diversidad ☐ Relaciones de diferencia ☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales ☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad

TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	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 global	☐ Lo virtual	
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	Son valores tales como:		
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual
	☐ Lo habitual	☐ Lo acostumbrado	☐ Lo usual
	☐ Lo normal	☐ Lo duradero	☐ Lo perecedero
FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:		
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otras:
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:		
	☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales	
	☐ Los económicos	☐ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
	☐ Los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	
	☐ Los artísticos. Señale a continuación los 5 más frecuentes:		
		☐ 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	☐ Artesanía
	☐ Otros:		
Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida		
	☐ Participación en el juego	☐ Diversión	
	☐ Rendimiento en el trabajo	☐ Consecución de resultados	
	☐ Organización en el estudio	☐ Dominio del objeto de estudio	
	☐ La curiosidad en la indagación y la exploración	☐ Búsqueda de conocimiento	
	☐ La implicación en la tarea	☐ Realización de acciones	
	☐ La interacción en la relación	☐ Colaboración	

V.4.b) De todos los VALORES ESPECÍFICOS de educación, ACOGIDOS, ¿cuáles recibirán especial dedicación en su materia, porque sin ellos tendría conciencia de no estar educando pues, son los valores que, al integrarlos en sus proyectos educativos de aula, le despiertan sensibilidad afectiva y se entusiasma con ellos, bien por conciencia profesional, bien por empatía personal?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos
☐ Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento	☐ Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias <i>Carácter gnoseológico</i>
☐ Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria	
☐ Función explicativa especulativa y aclaratoria	☐ Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos <i>Carácter integral</i> <i>Hábitos Afectivos</i>
☐ Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional	
☐ Función de comunicación, interacción y cuidado	☐ Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos <i>Carácter personal</i> <i>Hábitos Volitivos</i>
☐ Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional	
☐ Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y	☐ Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios <i>Carácter axiológico</i> <i>Hábitos Operativos (Sentido de acción)</i>
☐ Función proyectiva normativa y prescriptiva	
☐ Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres	☐ Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos <i>Carácter patrimonial</i> <i>Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)</i>
☐ Función cultural, instructiva y de diversificación	
☐ Función creadora de identidad e individualización	
☐ Función lúdica	☐ Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas <i>Carácter espiritual</i> <i>(creatividad de la mente humana)</i> <i>Hábitos creadores significacionales</i>
☐ Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)	
Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos
☐ Competencias genéricas instrumentales Saber de experto para conocer. <i>Aprender a conocer</i>	☐ Recordar ☐ Comprender
☐ Competencias genéricas técnicas Saber hacer, aplicar y transferir. <i>Aprender a hacer</i>	☐ Aplicación ☐ Análisis ☐ Síntesis
☐ Competencias genéricas Interpersonales-sociales Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. <i>Aprender a convivir</i>	☐ Explicar ☐ Interpretar
☐ Competencias genéricas Sistémicas-organizativas Saber organizar y comprender la totalidad. <i>Aprender a estar</i>	☐ Modificar ☐ Innovar
☐ Competencias genéricas personales Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. <i>Aprender a ser</i>	☐ Evaluar ☐ Crear
☐ 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>	☐ Compartir ☐ Participar ☐ Colaborar
	☐ Gestionar ☐ Administrar
	☐ Planificar ☐ Resolver
	☐ Informar ☐ Comunicar
	☐ Utilizar ☐ Conocer ☐ Clasificar
	☐ Controlar ☐ Reforzar ☐ Potenciar (empoderar)
	☐ Comparar ☐ Relacionar ☐ Indagar

ANEXO 1. Matriz CPM2ªF-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-transcendental, 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
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: <i>carácter gnoseológico</i> (pensar), <i>carácter integral</i> (sentir), <i>carácter personal</i> (querer), <i>carácter axiológico</i> (elegir hacer), <i>carácter patrimonial</i> (decidir actuar), <i>carácter espiritual</i> (crear) • Sentido pedagógico: <i>territorial</i> (categoría clasificatoria de espacio), <i>duradero</i> (categoría clasificatoria de tiempo), <i>cultural</i> (categoría clasificatoria de género), <i>formativo</i> (categoría clasificatoria de diferencia específica) • Actividad común externa: <i>carácter lúdico</i> (juego), <i>carácter constructivo</i> (trabajo), <i>carácter edificador</i> (estudio), <i>carácter indagatorio</i> (exploración), <i>carácter laborador</i> (intervención), <i>carácter relacionador</i> (relación) Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación: • Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental, • convivir, perfeccionarse, instruirse, formarse, • divertirse, consecución de resultados, dominio del objeto de estudio, búsqueda de conocimiento, realización de acciones, colaborar. Principios de educación correlativos de rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6): • <i>Comprensión cognitiva</i> (integración cognitiva de lo adquirido), <i>Expresión afectiva-positiva</i> (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado) <i>Autenticidad</i> (compromiso original autóctono del agente), <i>Responsabilidad</i> (sentido de acción coherente); <i>Individualización</i> (sentido de vida idóneo identitario), <i>Interpretación creativa de símbolos</i> (integración innovadora y creativa en cada acción). • <i>Socialización territorializada</i> del agente; <i>progresividad del perfeccionamiento</i> (acumulación progresiva del perfeccionamiento), <i>diversidad y diferencia</i> (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando); <i>interés</i> en la formación (común, específica y especializada -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural. • Participación, rendimiento, organización, curiosidad, implicación, interacción.
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 ajusta a tu intervención desde la materia): Educación común (la materia entendida como <i>ámbito general de educación</i>, es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación) Educación específica (la materia entendida como <i>ámbito de educación general</i>, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia) Educación especializada (la materia entendida como <i>ámbito vocacional y profesional</i>, es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse)

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 2. Matriz CPM2°F-2.

Cuánto del diseño educativo identifiico. Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes

Área de experiencia cultural cuyo contenido es propio de mi materia (tacha como máximo tres áreas que utilices o tengas 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
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: <i>carácter gnoseológico</i> (pensar), <i>carácter integral</i> (sentir), <i>carácter personal</i> (querer), <i>carácter axiológico</i> (elegir hacer), <i>carácter patrimonial</i> (decidir actuar), <i>carácter espiritual</i> (crear) Sentido pedagógico: <i>territorial</i> (categoría clasificatoria de espacio), <i>duradero</i> (categoría clasificatoria de tiempo), <i>cultural</i> (categoría clasificatoria de género), <i>formativo</i> (categoría clasificatoria de diferencia específica) Actividad común externa: <i>carácter lúdico</i> (juego), <i>carácter constructivo</i> (trabajo), <i>carácter edificador</i> (estudio), <i>carácter indagatorio</i> (exploración), <i>carácter elaborador</i> (intervención), <i>carácter relacionador</i> (relación) Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación: - Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental, - convivir, perfeccionarse, instruirse, formarse, - divertirse, consecución de resultados, dominio del objeto de estudio, búsqueda de conocimiento, realización de acciones, colaborar. Principios de educación correlativos de rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6): <i>Comprensión cognitiva</i> (integración cognitiva de lo adquirido), <i>Expresión afectiva-positiva</i> (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado) <i>Autenticidad</i> (compromiso original autóctono del agente), <i>Responsabilidad</i> (sentido de acción coherente); <i>Individualización</i> (sentido de vida idóneo identitario), <i>Interpretación creativa de símbolos</i> (integración innovadora y creativa en cada acción). <i>Socialización territorializada</i> del agente; <i>progresividad del perfeccionamiento</i> (acumulación progresiva del perfeccionamiento), <i>diversidad y diferencia</i> (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando); <i>interés</i> en la formación (común, específica y especializada -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural. - Participación, rendimiento, organización, curiosidad, implicación, interacción.
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 ajusta a tu intervención desde la materia): Educación común (la materia entendida como <i>ámbito general de educación</i>, es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación) Educación específica (la materia entendida como <i>ámbito de educación general</i>, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia) Educación especializada (la materia entendida como <i>ámbito vocacional y profesional</i>, es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse)
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 (<i>racionalidad</i>), afectivos (<i>sentimentalidad</i>), volitivos (<i>volitividad</i>), operativos (<i>intencionalidad</i>), proyectivos (<i>moralidad</i>), creativos-significacionales (sensibilidad espiritual creadora: <i>empatividad</i>) 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 CPM2ªF-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, autoconfianza, 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), consciencia y capacidad de notación, la significación y la concientización como conciencia de ser y estar en el mundo. Son valores relativos a la trascendencia, 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 trascendencia, 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.

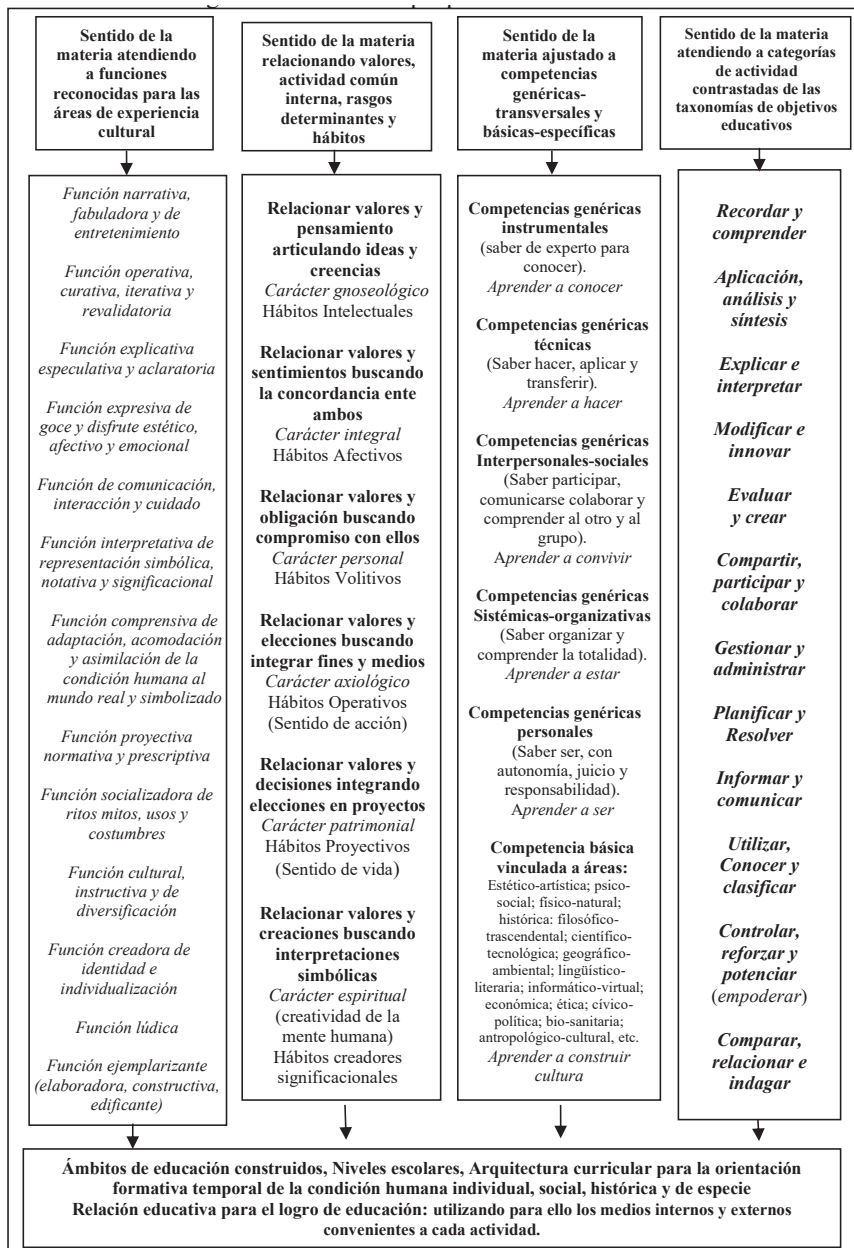
FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores vinculados a la formación interesada. Se trata de formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, bajo la idea de formación interesada. La formación como diferencia específica requiere respetar el interés de cada agente que tiene que llegar a decidir y realizar sus proyectos, como agente actor y autor de ellos. En la formación interesada, 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 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°F-4.

Cuánto tiene de educación específica una materia escolar. Categorización del sentido conceptual de la materia (qué es; para qué sirve; cómo me forma).

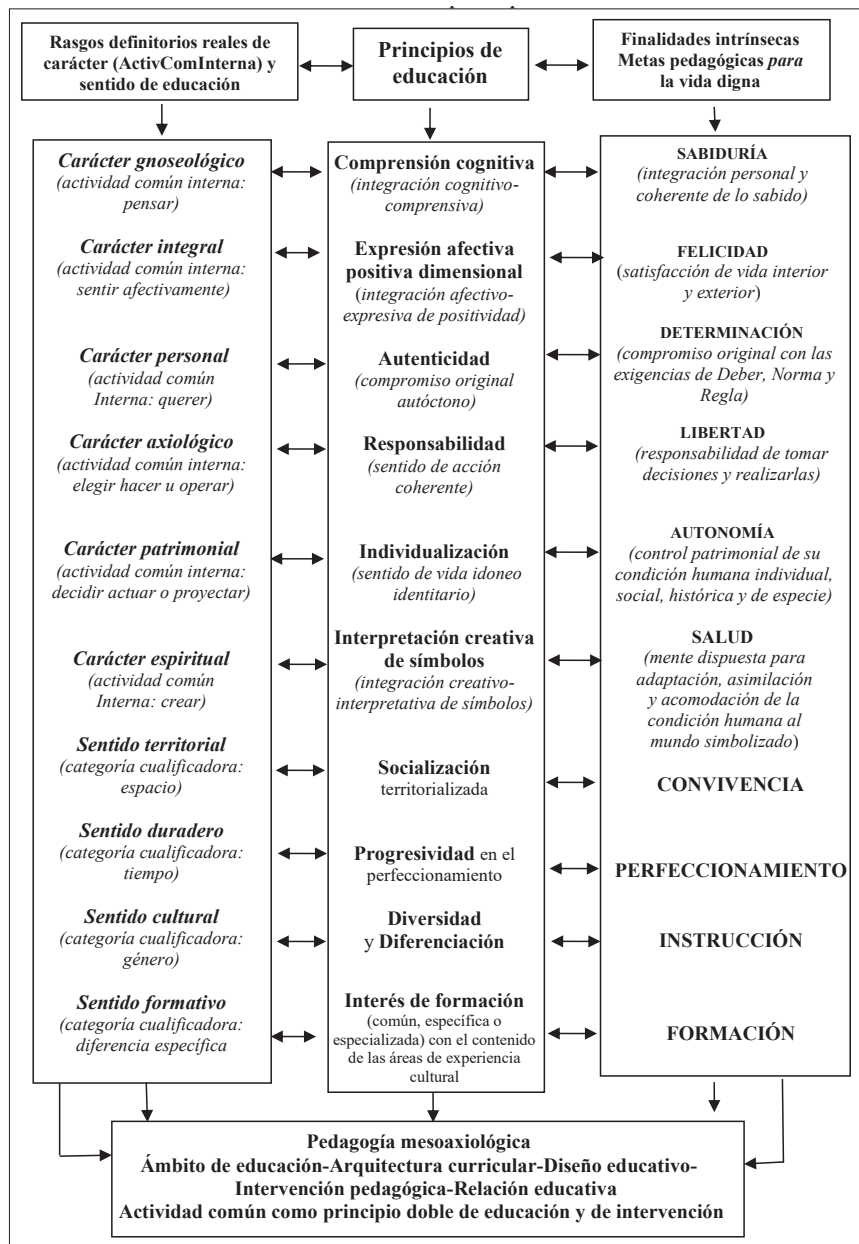
Selecciona en cada columna funciones, hábitos, competencias y categorías de actividad que promueves con la materia



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5A. Plantilla transversal CPM2ªF.

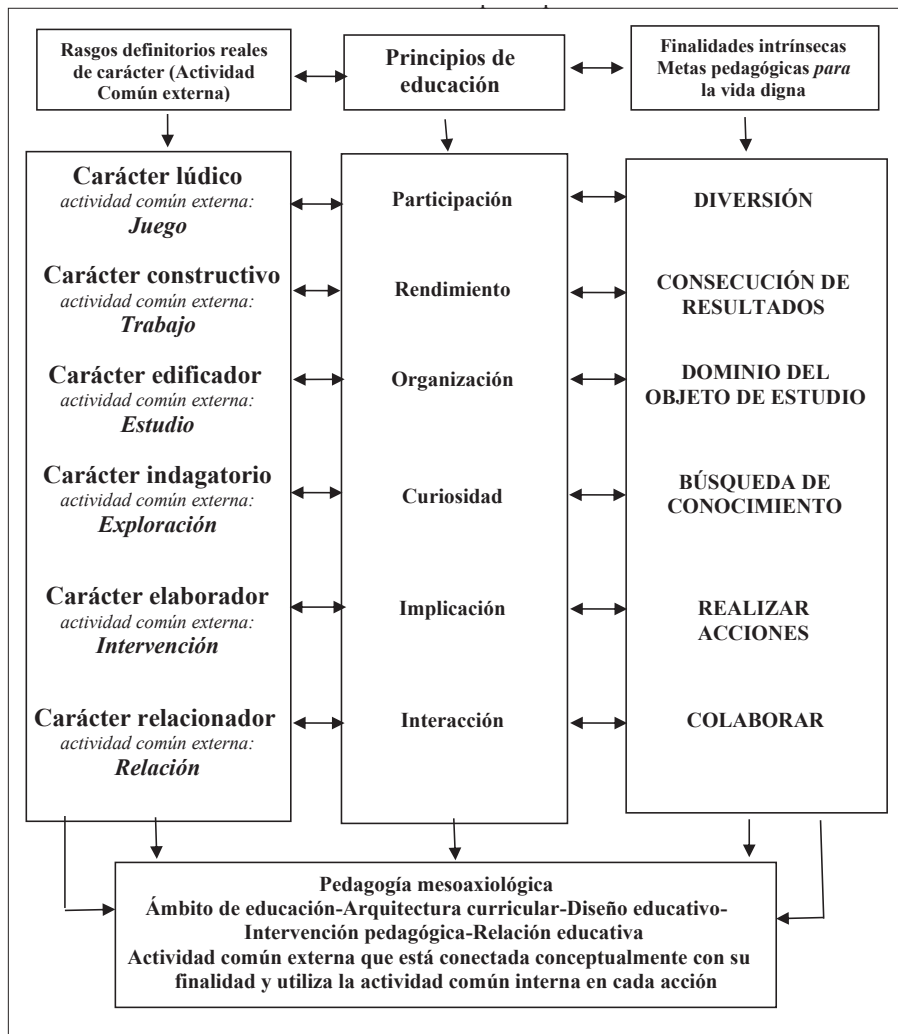
*Relación entre rasgos definitorios reales de la educación (Act. Común Interna y Sentido),
principios de educación y finalidades intrínsecas
Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes*



Fuente: Touriñán, 2020. 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: Touriñán, 2020. Elaboración propia.

